

ABSCHLUSSBERICHT DER WISSENSCHAFTLICHEN EVALUATION -  
ENTWURFSFASSUNG

---

**Evaluierung der Umsetzung  
des Sächsischen Bildungsplans,  
des Schulvorbereitungsjahres und  
der Verzahnung mit der Schuleingangsphase**

## **Abschlussbericht zum Projekt:**

### **Evaluierung der Umsetzung des Sächsischen Bildungsplans sowie des Schulvorbereitungsjahres und der Verzahnung mit der Schuleingangsphase**

Bremen, Dezember 2010

#### Wissenschaftliche Leitung:

Prof. Dr. Ursula Carle

Dr. Julia Košinár, Projektkoordinatorin

Sabine Leineweber, Wiss. Mitarbeiterin

#### Projektmitarbeiter/innen (Verantwortlichkeiten):

Dipl. Berufspäd. Dana Schmidt (Verbunderhebungen)

Dipl. Soz. Rüdiger Laskowski (Fragebogenstudie)

Stud. M.A. Ann-Christin Heidepriem (Kinderstudie)

Dipl.-Psych. Dr. Heinz Metzen (Beratung)

#### Unterstützung des Teams:

Dr. Barbara Berthold,

M.Ed., Elementarpädagogin B.A. Sandra Schiffler,

Dipl.-Soz.päd., Beh.päd. Constanze Koslowski,

Dipl.-Päd. Diana Wenzel,

Dipl.-Soz.Päd. Gisela Köppel;

Stud. M.A. Manuela Athenstaedt,

Stud. M.A. Yvonne Bunk, Stud. M.A. Caroline Eisold,

Stud. M.A. Stefanie Nitzsche; Stud. M.A. Jennifer Jobst

#### Layout / Redaktion:

M.Ed., Elementarpädagoge B.A. Jörn Huxhold,

Dipl.-Psych. Dr. Heinz Metzen

Universität Bremen, Fachbereich 12  
Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik  
Postfach 330440  
Bibliothekstraße  
28334 Bremen

[www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de](http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de)

[www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de](http://www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de)

## Danksagung

Für die gute Zusammenarbeit im Rahmen der Erhebungen bedanken wir uns herzlich bei den ErzieherInnen, Tagespflegepersonen, GrundschullehrerInnen, BeratungslehrerInnen, Leitungen von Kindertageseinrichtung und Grundschule, FachberaterInnen und VertreterInnen der sächsischen Bildungsagentur, sowie den Eltern, ElternvertreterInnen und Kindern, die sich Zeit genommen haben um unsere Fragen zu beantworten und sich intensiv in den Gruppendiskussionen miteinander ausgetauscht haben.

Wir bedanken uns auch herzlich beim Weiterbildungsträger Opinio, Gesellschaft für Bildungssysteme und Kommunikation (GdbR), der uns gestattet hat im Rahmen einer Fortbildung Fragebögen für ErzieherInnen einzureichen und ausfüllen zu lassen.

Eine sehr große Unterstützung erfuhr unser Projekt durch die Kooperation mit der TU Dresden. Wir möchten uns bei Herrn Prof. Dr. Johann Gängler (Professur für Sozialpädagogik einschließlich ihrer Didaktik) dafür ganz herzlich bedanken.

Ganz besonderer Dank gilt den Mitgliedern des wissenschaftlichen Beirats für ihre kritisch-konstruktiven Nachfragen und Anregungen sowie bei den für die Evaluation zuständigen MitarbeiterInnen des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport, dem Leiter des Referats Ref. 36 – Kindertagesbetreuung und soziale Berufe, Herrn Arnfried Schlosser, Frau Dr. Katrin Reichel-Wehnert, Ref. 32 - Grundschulen sowie Frau Brigitte Wende, Ref. 36 – Kindertagesbetreuung und soziale Berufe.

## Inhaltsverzeichnis:

Danksagung .....	3
1 Einleitung.....	6
2 Theoretische Grundlagen der Untersuchung und Vorannahmen .....	9
2.1 Zum Stand der wissenschaftlichen Diskussion zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung .....	10
2.1.1 Forschung im Kontext der Umsetzung der Bildungspläne im Kindergarten.....	10
2.1.2 Entwicklungspsychologische Forschung zur Anschlussfähigkeit von Bildungsangeboten .....	11
2.1.3 Forschung zur Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule .....	16
2.2 Gründe für die Vernetzung in Bildungslandschaften und Modellvorstellungen .....	19
2.2.1 Begriffsklärung und Zielrichtung der Bildungslandschaftsdiskussion .....	19
2.2.2 Forschungsbefunde und Beispiele zu Vernetzungen zwischen Kindergarten - Schule - Umfeld .....	21
2.2.3 Internationale Good-Practice-Beispiele .....	28
2.2.4 Die besondere Rolle der Eltern in Bildungslandschaften .....	31
2.2.5 Zusammenfassung .....	33
2.3 Institutionenhistorischer Hintergrund.....	33
2.3.1 Inhalt der DDR-Ausbildung und Alltag in Krippe und Kindergarten.....	34
2.3.2 Kooperation von Kindergarten und Polytechnischer Oberschule .....	35
2.3.3 Die Kindertagespflege .....	37
2.4 Bildungsplan, Schulvorbereitungsjahr, Schuleingangsphase .....	38
2.4.1 Charakteristika des Sächsischen Bildungsplans .....	38
2.4.2 Charakteristika des Schulvorbereitungsjahres in Sachsen .....	43
2.4.3 Charakteristika der Schuleingangsphase in Sachsen .....	44
2.4.4 Verzahnung des Schulvorbereitungsjahres und der Schuleingangsphase .....	45
2.5 Wirkungs- und Spannweitenmodelle der Vorhabenentwicklung .....	51
2.5.1 Das Spannweitenmodell der Kooperationsentwicklung.....	51
2.5.2 Das pädagogische Wirkungsmodell zum Vorhabenbündel aus Sächsischem Bildungsplan, dem Schulvorbereitungsjahr sowie der Verzahnung mit der Schuleingangsphase .....	54
3 Konzept und Methoden der Evaluation: Untersuchungsfragen, Sample, Methoden der Erhebung und Auswertung .....	59
3.1 Untersuchungsauftrag und Erkenntnisinteresse.....	59
3.1.1 Fragestellungen und theoriegeleitete Vorannahmen zur Umsetzung des sächsischen Bildungsplans.....	60
3.1.2 Fragestellungen und theoriegeleitete Vorannahmen zur Verzahnung von Schulvorbereitungsjahr / Schuleingangsphase .....	62
3.2 Methodologische Überlegungen und Beschreibung der Methoden .....	65
3.2.1 Konzeption und Sicherung der Güte im Forschungsprozess .....	65
3.2.2 Erhebung in Verbänden: Sample und Erhebungsplanung .....	69
3.2.3 Qualitative Erhebungsinstrumente und –verfahren .....	71
3.3 Anlage und Instrumente der Fragebogenerhebung.....	74
3.4 Erhebungsverlauf der Gesamtstudie.....	76
3.4.1 Verbunderhebungen: Feldorganisation und Datenerhebung .....	76
3.4.2 Fragebogenerhebungen: Bedingungen und Rücklaufquoten.....	79
3.5 Auswertung der Daten .....	83
3.5.1 Verfahren der qualitativen Datenauswertung .....	83
3.5.2 Fragebogenauswertung .....	84
3.5.3 Gesamtauswertung.....	84

4	Darstellung und Interpretation der Befunde .....	85
4.1	Maßnahmenbewertung aus Sicht der Akteure .....	85
4.1.1	Umsetzung des Bildungsplans – Sicht der Akteure.....	85
4.1.2	Verzahnung Schuleingangsphase und Schulvorbereitungsjahr – Sicht der Akteure	114
4.2	Zusammenfassende Befunde mit Beispielen .....	170
4.2.1	Bereich I: „Sächsischer Bildungsplan“ .....	170
4.2.2	Bereich II: „Verzahnung von Schulvorbereitungsjahr/Schuleingangsphase“ .....	176
4.3	Einschätzung des Maßnahmenerfolgs .....	190
4.3.1	Bereich I: Bildungsplan .....	190
4.3.2	Bereich II: Verzahnung Schulvorbereitungsjahr / Schuleingangsphase.....	194
4.4	Zusammenfassende Handlungsempfehlungen .....	199
5	Quellenverzeichnis: .....	202
5.1	Literatur: .....	202
5.2	Gesetze und Verordnungen:.....	215
5.3	Abkürzungsverzeichnis:.....	216
5.4	Tabellenverzeichnis: .....	218
5.5	Abbildungsverzeichnis: .....	219
5.6	Autorenverzeichnis: .....	220
6	Anhang .....	221

## Einleitung

In den letzten Jahren wurden in Sachsen mehrere Maßnahmen im Bildungsbereich eingeführt: 2004 das Maßnahmenpaket zur Verbesserung der Schuleingangsphase mit der Einführung neuer Lehrpläne in den Grundschulen und der Verpflichtung zur Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, 2005 nach §2 Abs. 3 SächsKitaG das Schulvorbereitungsjahr, das in Verzahnung mit der Schuleingangsphase läuft, und 2006 der Sächsische Bildungsplan (BPL).

Dieser ist gemäß §2 Abs. 1 SächsKitaG die Grundlage für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege. Das Institut für Sozialpädagogik, Sozialarbeit und Wohlfahrtswissenschaften an der Technischen Universität Dresden hat den Bildungsplan im Jahr 2005 erarbeitet und erprobt. Er liegt seit 2006 den Kinderkrippen und Kindergärten und seit 2007 den Horten und der Kindertagespflege als Leitfaden zur Anwendung vor. Wir stützen uns in unserem Bericht überwiegend auf die erste Fassung von 2005, da die Diskussion in den Erhebungen v.a. auf die alte Fassung bezogen war. An einigen Stellen wird der neue, erweiterte BPL zitiert, vor allem dort, wo es um die Kindertagespflegepersonen geht. Ein Ziel der Evaluation war die Untersuchung der Umsetzung des Sächsischen Bildungsplans in den Kindertageseinrichtungen<sup>1</sup> und durch die Kindertagespflege (Bereich I).

Der Sächsische Bildungsplan kann nicht unabhängig von der Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule betrachtet werden. Daher beinhaltet unsere Evaluation als zweiten Schwerpunkt die Verzahnung von Schulvorbereitungsjahr und Schuleingangsphase. Die Schuleingangsphase steht in Verantwortung der Grundschule. Sie umfasst nach §5 Schulordnung Grundschulen die Anmeldung, die Ermittlung des aktuellen Lernstands, die Schulaufnahmeuntersuchung und den Anfangsunterricht in der pädagogischen Einheit der Klassenstufen 1 und 2. Sie unterscheidet sich von der in anderen Bundesländern weit verbreiteten Form der jahrgangsgemischten, flexiblen und integrativen Schuleingangsphase dadurch, dass der Unterricht jahrgangsgleich erfolgt. Eine Flexibilisierung der Verweildauer ist nicht intendiert und die Inklusion von Kindern mit Behinderung nicht angelegt. Stattdessen beginnt die Schuleingangsphase in Sachsen bereits während der Kindergartenzeit, im Schulvorbereitungsjahr. Es entsteht ein Zeitraum, in dem sowohl der Kindergarten als auch die Grundschule Verantwortung für die Kinder tragen. Die Qualität die Organisation und die Gestaltung des Schulvorbereitungsjahres in der Verzahnung mit der Schuleingangsphase in Sachsen zu erfassen, war das zweite Ziel der Untersuchung (Bereich II).<sup>2</sup>

Bei unserer Evaluation handelt es sich um Praxisforschung, die den Status Quo der Umsetzung bzw. der Verzahnung und Kooperation abbildet. Es geht hierbei um das WIE, also um die Frage, was die Praxis (Kindertageseinrichtung/Schule) mit den Vorgaben anfängt, wie sie diese aufgenommen und umgesetzt hat und nicht um eine Bewertung (etwa im Vergleich mit anderen Plänen). Dennoch war es das Anliegen der Untersuchung „Best-Practice“-Beispiele und Entwicklungspotenziale aufzuzeigen und die Effizienz der Maßnahmen dazustellen. Auch die Wirkungen, die die Kooperation von Kindergarten und Schule entfaltet, galt es festzustellen. Aus den Evaluationsergebnissen sollten Handlungsempfehlungen entlang bestimmter Fragestellungen entwickelt werden.

---

<sup>1</sup> Dass die Horte aufgrund des engen Zeitrahmens nicht in die Untersuchung einbezogen werden konnten, wurden beim 1. Treffen des Beirats am 22.02.2010, Besprechung SMK 01.03.2010, besprochen und bestätigt.

<sup>2</sup> Der Anfangsunterricht mit dem Blick auf die Lehrpläne der Grundschule war nicht Gegenstand der Evaluation.

Die Inhalte und Ziele der Evaluation waren in der Leistungsbeschreibung durch das SMK festgelegt. Die Fragestellungen bezogen sich in Bereich I auf die Einschätzung der Umsetzung des Bildungsplans aus der Perspektive der verschiedenen Akteursgruppen (ErzieherInnen, LeiterInnen von Kindertageseinrichtungen, Kindertagespflegepersonen, Eltern, Träger der Kindertageseinrichtungen und Fachberatungen). Die Fragestellungen richteten sich (in leichten Variationen) auf Zufriedenheit mit dem BPL, Gelingen der Umsetzung, Bedeutung für die tägliche Arbeit, wahrgenommene Veränderungen etc. (die Fragestellungen im Detail: Anhang).

Für Bereich II wurde die Verzahnung des Schulvorbereitungsjahres / Schuleingangsphase ebenfalls entlang der AkteurInnen untersucht. Hierbei sollte (in leichten Variationen der Fragestellungen) u.a. die Art und Weise der Umsetzung, die Einschätzung der Qualität der kooperativen schulvorbereitenden Maßnahmen und der Bewältigung des Übergangs durch alle Kinder aus der Perspektive von ErzieherInnen, an schulvorbereitenden Maßnahmen beteiligten GrundschullehrerInnen, Schulleitung, Fachberatung, Eltern und der Kinder selbst erforscht werden. Die Fragestellungen des SMK wurden nach einer gründlichen Bearbeitung des aktuellen Forschungsstandes erweitert, präzisiert und dem wissenschaftlichen Beirat zur Diskussion vorgelegt.

Die Evaluation umfasste, wie vom Auftraggeber vorgegeben, Dokumentenanalysen der verschiedenen, den Untersuchungsgegenstand betreffende Instrumente, Pläne, Vereinbarungen und Verträge, Interviews und Beobachtungen und zusätzlich workshopähnlich gestaltete Gruppendiskussionen und Fragebögen (mit offenen und geschlossenen Fragen). Die Erhebung fand überwiegend in 10 Verbänden statt, die anhand bestimmter Kriterien aus den fünf Regionalstellen Bautzen, Chemnitz, Dresden, Leipzig und Zwickau ausgewählt wurden. Unsere Verbundbefragung umfasste 10 Grundschulen mit zwei oder mehr Kooperationskindertageseinrichtungen, das pädagogischen Personal, die Leitungen, Träger und Fachberatungen sowie VertreterInnen der sächsischen Bildungsagentur. Für die Fragebogenerhebung wurden, um die angestrebte Stichprobengröße zu erreichen, Fragebögen in möglichst vielen Einrichtungen bzw. Institutionen verteilt.

Die verschiedenen Erhebungsschritte (Fragebogenerhebung, Interviews, Begehungen von Kindertageseinrichtungen und Gruppendiskussionen) erfolgten parallel zueinander (vgl. Erhebungsmatrix, Anhang) und die Auswertung wurde möglichst zeitnah durchgeführt. Dadurch hatten wir die Möglichkeit die Informationen aus den ersten Erhebungen in die weiteren hineinzunehmen und ggf. Instrumente um Fragen zu erweitern. Bestimmte Erhebungen wurden im Sinne einer kommunikativen Validierung der bisherigen Befunde (z.B. die zweite Verbunderhebung, sowie der Workshop mit den Fachberatungen) ans Ende der Erhebungsphase gesetzt.

Die Auswertung des qualitativen Datenmaterials wurde im intersubjektiven Verfahren ausgewertet. Z.B. wurden Transkripte und Protokolle von zwei MitarbeiterInnen gleichzeitig kategorial ausgewertet und deren Interreliabilität im nächsten Schritt überprüft. Alle Daten (auch die Statistiken) wurden gemeinsam interpretiert und die Ergebnisse im Team diskutiert. Die Auswertung erfolgte im ersten Schritt entlang der Akteursperspektiven (Kap. 4.1). Anschließend folgte eine Zusammenfassung der Befunde, die gezielt auf die Beantwortung der Fragestellungen fokussierte (Kap. 4.2).

Für die veröffentlichungsreife Fassung, die diesem ersten zusammenfassenden Bericht folgen wird, werden die Ergebnisse der Verbunderhebungen in Form von Fallstudien aufgearbeitet, die exemplarisch die Situation in Verbänden umfangreich dokumentieren. Ein Fallbericht wird diesem Abschlussbericht exemplarisch beigelegt. Zusätzlich erfolgt eine vertiefte Querauswertung der Verbundfälle. Für eine solche umfassende Auswertung sind jedoch noch mindestens zwei Monate Zeit erforderlich. Danach können die

Handlungsempfehlungen, die das Ziel der Evaluation bilden, noch weiter konkretisiert werden.

Der Zeitraum unseres Projektes umfasste ein Jahr, vom 1.11.2009 bis zum 31.10.2010. In Absprache mit dem Sächsischen Ministerium für Kultus wurden die Ergebnisse dem SMK und dem wissenschaftlichen Beirat am 10.11.2010 bzw. am 11.11.2010 als Vortragspräsentation vorgestellt.

Der hier vorgelegte Abschlussbericht gliedert sich in mehrere Teile:

Kapitel 2 enthält Hintergründe und Vorannahmen zum Forschungsgegenstand. Hier werden einmal die theoretischen Grundlagen und der Forschungsstand zu verschiedenen Bereichen vorgestellt (z.B. zu frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung und zu Bildungslandschaften). Die Betrachtung nationaler und internationaler Modelle der Vernetzung soll Kriterien für das Gelingen und wichtige Kontextfaktoren erläutern. Schließlich werden der institutionenhistorische Hintergrund dargelegt und die Charakteristika der drei Maßnahmen herausgearbeitet, mit denen sich die Evaluation befasst: Sächsischer Bildungsplan, Schulvorbereitungsjahr und Schuleingangsphase, sowie deren Verzahnung.

Dieses Kapitel dient der Verortung der Untersuchung in einem wissenschaftlich-theoretischen Rahmen. Es schließt mit verschiedenen Modellen ab, die geholfen haben, die Vorhabenentwicklung zu schärfen. Das Spannweitenmodell der Kooperationsentwicklung fasst die Gelingensbedingungen für Kooperationen und Netzwerke zusammen. Das pädagogische Wirkungsmodell zum Vorhabenbündel wird auf Landesebene und auf Organisationsebene dargestellt. Es verdeutlicht die Beziehungen der Akteursgruppen untereinander und den Zusammenhang der zu untersuchenden Maßnahmen.

Kapitel 3 beschreibt das Konzept der Evaluation und die darin eingesetzten Methoden. Entlang der in Kap. 2.5 beschriebenen Modelle, der theoriegeleiteten Erkenntnisse und der Inhalte der Evaluation (Leistungsbeschreibung SMK) werden die zentralen Forschungsfragen aufbereitet. Diesen folgt eine Forschungslogik, die sich in methodologischen Überlegungen und der Gestaltung des Forschungsdesigns ausdrückt. Es werden das Sample, die Erhebungsinstrumente und –verfahren dargestellt, die Feldorganisation, Datenerhebungen, Rückläufe bzw. Beteiligungen und die Bedingungen im Feld. Abschließend beschreiben wir die Auswertungsverfahren.

Im vierten Kapitel folgt dann die Darstellung und Interpretation der Befunde. Wie oben angedeutet, beginnen wir mit der Maßnahmenbewertung aus Sicht der Akteursgruppen, die im Rahmen der Evaluation zu befragen waren, zuerst für Bereich I und dann für Bereich II. Eine Zusammenfassung der Befunde zielt auf die Beantwortung der in 3.1 herausgearbeiteten Fragestellungen. Hierbei werden teilweise die Akteursgruppen gebündelt und die Ergebnisse thematisch aufbereitet, sofern das möglich war.

Diesen verdichteten Beschreibungen folgt die Bewertung der Umsetzung der Maßnahmen, die den Ausgangspunkt für die Handlungsempfehlungen bildet.

Im Anhang finden sich zahlreiche Tabellen und Grafiken, die die Durchführung der Evaluation veranschaulichen. Die Namen der AutorInnen, die die einzelnen Berichtteile maßgeblich verfasst haben, stehen in Kap. 5.6.

## 2 Theoretische Grundlagen der Untersuchung und Vorannahmen

Gegenstand des Evaluationsprojekts sind zwei Untersuchungsbereiche:

- Die Umsetzung des "Sächsischen Bildungsplans – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten sowie für Kindertagespflege" (BPL), ohne die Umsetzung im Hort.
- Die Qualität der Organisation und Gestaltung des Schulvorbereitungsjahres in der Verzahnung mit der Schuleingangsphase in Sachsen, ohne die unterrichtliche Arbeit der Schule.

Im Kapitel 2 werden die hierfür relevanten Vorannahmen beschrieben. Dabei sehen wir beide Bereiche auf das Engste miteinander verknüpft. Eher handelt es sich um zwei Perspektiven auf ein und dieselbe Sache, nämlich zum einen die inhaltliche Seite und die Entwicklung der Qualität der pädagogischen Arbeit im vorschulischen Bereich - und zum anderen die Qualität der organisationalen Aspekte der Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule.

Zunächst wird der Stand der wissenschaftlichen Diskussion zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung grob umrissen. Das umfasst die entwicklungspsychologischen und pädagogischen Aspekte der Arbeit mit Kindern im Alter bis zu acht Jahren.

Im Anschluss daran skizzieren wir in aller Kürze den Stand zur Diskussion um Bildungslandschaften, weil insbesondere der zweite Teil des Forschungsauftrags vor allem auf die Vernetzung zwischen den verschiedenen Institutionen, den Eltern und dem Umfeld zielte.

Sachsen blickt auf einen mehrfachen Wandel in den professionellen Anforderungen an die derzeit beschäftigten pädagogischen Fachkräfte zurück, wie er gravierender kaum sein kann. Aus diversen Forschungen insbesondere im Bereich der Lehrerverbeit wissen wir, dass der Zusammenschluss von DDR und BRD auch zu teilweise merkwürdigen und in der Literatur noch heute auffindbaren Vorurteilen geführt hat, insbesondere was die Modernisierungsfähigkeit angeht. Um hier nicht von falschen Annahmen auszugehen und in der Folge falsche Interpretationen zu entwickeln, haben wir ein Kapitel über den Werdegang von Institution und Profession eingefügt. Schließlich wird das gesamte Paket an Maßnahmen, das es zu untersuchen galt, kurz vorgestellt.

Es folgt in Kapitel 2 abschließend die Skizze eines Modells, das die verschiedenen Vorannahmen integriert und als Grundlage für die Erhebung und Auswertung angesehen werden kann.

## **2.1 Zum Stand der wissenschaftlichen Diskussion zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung**

Nicht umsonst entwickeln immer mehr Bundesländer Bildungspläne für Kinder, die von Geburt bis zum Grundschulalter angelegt sind. Auch international besteht Konsens darüber, dass jeder Mensch, gleich welches Alter, lernen kann. Es kommt aber entscheidend darauf an, dass die Angebote, die er erhält, seinen Voraussetzungen angemessen sind. Im frühkindlichen Alter bedeutet das: Die Bildungsangebote werden zunehmend systematischer, der Lernprozess entwickelt sich vom eher beiläufigen zum absichtlichen, gezielten Lernen im Schulalter. Diese Entwicklung soll durch die Bildungspläne eine Unterstützung erfahren. Ziel ist es für alle Kinder in jedem Alter ausreichend reichhaltige und adaptive Bildungsangebote zur Verfügung zu stellen. Zugleich setzt man darauf, dass das aufzubauende Wissen, von dem man weiß, dass es eine wesentliche Basis für spätere systematische Lernprozesse darstellt, für alle angemessen zur Verfügung steht. Mit der Tatsache der durchgängigen Bildungspläne hängt auch zusammen, dass die verschiedenen Institutionen, die Kinder durchlaufen, aufeinander abgestimmt sein sollen.

Die wissenschaftliche Diskussion befasst sich zum einen mit Fragen, die frühkindliche Lernprozesse betreffen und zum anderen mit Fragen, die den Übergang zwischen den Institutionen in den Fokus nehmen. Im Grunde geht es darum, wie die Kinder auf ihrem Entwicklungsweg unterstützt werden können.

### **2.1.1 Forschung im Kontext der Umsetzung der Bildungspläne im Kindergarten**

Zur Umsetzung der derzeitigen Bildungspläne im vorschulischen Bereich in Deutschland im „Regelbetrieb“ liegt noch keine Forschung vor, die über Diplomarbeiten hinausgeht. Es lässt sich feststellen, dass auch die Einführung nur in wenigen Fällen wissenschaftlich begleitet wurde. Diese Begleitung zielte i.d.R. einerseits auf die Einrichtung von Konsultationskindergärten und andererseits auf eine Revision des Bildungsplanes selbst. Veröffentlichungen darüber sind kaum zugänglich.

Die Umsetzung der Bildungspläne erfolgte in nahezu allen Bundesländern in mehreren Schritten. Die Entwicklung der Bildungspläne ist meist schon ein Projekt aus Praxis und Wissenschaft, da es gilt, die praktische Erfahrung zu heben und für eine schriftliche Übersetzung in einen Bildungsplan zu nutzen, der zugleich Bezüge zur Wissenschaft herstellt. Dann werden Kindergärten gesucht, die den Bildungsplan erproben und begleitend zu Konsultationskindergärten ausgebaut werden. Parallel beginnt i.d.R. ein flächendeckendes Qualifizierungsprogramm, in dessen Rahmen dann auch die Anregung erfolgt, die Konsultationskindergärten zu nutzen (s. z.B. Staatsministerium für Soziales – Landesjugendamt, 2009).

Dennoch kann nicht davon ausgegangen werden, dass ein Bildungsplan, und sei er noch so praxisnah entwickelt worden, durch andere ErzieherInnen nahtlos umgesetzt werden kann. Ist der Plan in seinen Anforderungen dem Status quo voraus, so ist nicht anzunehmen, dass er in der Fläche über Fortbildungen erfolgreich eingeführt werden kann. Erforderlich ist die Entwicklung der neuen professionellen Kompetenzen, die für die Umsetzung des Plans erwartet werden müssen. Professionalität wird aber zunächst vom Berufsfeld nur anerkannt, wenn sie die bisherigen Strategien stützt oder wenn sie dazu beiträgt ein aufgetauchtes Problem zu lösen. Folglich ist es zunächst erforderlich, die zentrale Botschaft des Neuen im Feld zu etablieren, um überhaupt Anerkennung des neuen Professionellen zu erreichen.

Andernfalls ist zu fürchten, dass die entwickelten Einrichtungen oder die progressiven ErzieherInnen in einer Einrichtung im System abgekapselt werden (vgl. Carle 1995).

Die Untersuchung muss sich also auf zweierlei richten: Auf die Frage, wie die Professionalisierung im Rahmen der Einführung des Bildungsplans vorankommt und auf die Frage, wie die Botschaft des neuen Plans im Praxisfeld angenommen wird.

Über die engere Perspektive der Einführung des Bildungsplans hinaus ist für die Einschätzung der Nutzung des Bildungsplans sowie der Qualität der Gestaltung des Übergang weiteres Hintergrundwissen erforderlich. Dazu gehört Wissen über Bildungsweg bezogene entwicklungspsychologische Forschung und über Erkenntnisse der Übergangsforschung.

## **2.1.2 Entwicklungspsychologische Forschung zur Anschlussfähigkeit von Bildungsangeboten**

Der Wechsel vom Kindergarten in die Grundschule findet in einer zentralen Lebensphase statt, nämlich dem Übergang vom eher situativen Lernen hin zum bewussten Lernen. Diese Entwicklung ist jedoch am Schulanfang höchst unterschiedlich weit gediehen, was von verschiedenen Faktoren insbesondere auch solchen, die im häuslichen Anregungsmilieu bzw. im Wohnumfeld zu suchen sind, abhängt. Zentral für den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ist es, die individuellen Fähigkeiten der 5-6jährigen Kinder zu berücksichtigen.

Auch wenn wir heute davon ausgehen, dass die Differenzen am Schulanfang deutlich mehr als zwei Entwicklungsjahre betragen können, so lassen sich dennoch einige entwicklungspsychologische Aussagen zusammentragen, die zeigen, wie sich dieser Entwicklungsprozess gestaltet. So wird es möglich die Frage zu beantworten, inwieweit Kinder überhaupt selbst in der Lage sind, sich die Brücke vom Kindergarten in die Schule zu bauen und wie sich ihr Zugang zu Lernangeboten wandelt. An dieser Stelle werden also die Bedingungen der Einrichtungen erst einmal hintangestellt und es wird aus psychologischer Perspektive argumentiert.

Zunächst kann am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule zwischen allgemeinen und bereichsspezifischen Lernvoraussetzungen unterschieden werden. Zu den allgemeinen Voraussetzungen, die im Alter von 5 bis 6 Jahren eine besondere Rolle spielen, gehören die Entwicklung des Gedächtnisses, der motivationalen Voraussetzungen für systematisches Lernen, die Voraussetzungen für selbstreguliertes Lernen und die kognitiven Entwicklungsprozesse. Pädagogisch interessant sind außerdem die Erkenntnisse zur Entwicklung des selbstgesteuerten Lernens in Bezug zur Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung. Die folgenden Ausführungen zu einigen allgemeinen Lernvoraussetzungen zeigen, dass immer mehrere Entwicklungen ineinandergreifen, man also in der Realität nicht von isolierten Entwicklungen ausgehen kann.

### **2.1.2.1 Aneignung von Wissen im Schulvorbereitungsjahr**

Betrachtet man z.B. die Bedeutung der Gedächtnisleistung (Arbeitsgedächtnis) für den Schriftspracherwerb, so lässt sich folgendes mit Wellenreuther (2007) feststellen: In den Gedächtnisleistungen der vier bis sieben Jahre alten Kinder treten erhebliche Unterschiede auf. Diese seien darauf zurückzuführen, dass ältere Kinder schneller sprechen können und sich dadurch der Zerfall der Gedächtnispuren weniger störend auf neue Aufnahmen auswirkt. Das phonologische Wiederholssystem ist z. B. relevant für das Sprachenlernen. Es wird ein enger Zusammenhang zwischen Wortschatzwissen, syntaktischem Wissen (Verknüpfung von Wörtern zu Sätzen) und Leseverständnis festgestellt. Wenn ein schneller Abruf von Wortschatz und syntaktischem Wissen aus dem Langzeitgedächtnis möglich ist, weil bereits ein gefestigter Fundus davon vorhanden ist, dann steht das Arbeitsgedächtnis in höherem Maße für das

Lesen zur Verfügung. Die Kinder können sich auf die Verarbeitung der Inhalte des Textes (also der semantischen Informationen) besser konzentrieren. Ähnliche Auswirkungen der Entwicklung des Arbeitsgedächtnisses dürften auch für alle anderen Bildungsbereiche gelten. „Mit dem qualitativen Einschnitt in der funktionalen Effizienz des phonologischen Arbeitsgedächtnisses im 6. Lebensjahr verbessern sich die kognitiven Voraussetzungen für das intentionale und explizite Lernen drastisch.“ (Hasselhorn 2005, 87). Es macht also durchaus Sinn im letzten Kindergartenjahr das zielgerichtete und explizite Lernen stärker zu gewichten.

Das heißt: Es ist wichtig, dass die Kinder einen reichhaltigen Wortschatz erwerben. Das geschieht nur dann, wenn die ErzieherInnen in der Lage sind, mit den Kindern viele Gespräche zu führen und ihnen vielfältige Anregungen zur Weiterung ihres Wissenshorizontes zu geben. Wichtig sind dabei Gespräche mit kleinen Kindergruppen und einzelnen Kindern, wie sie über Phänomene etc. denken. In der Arbeit mit einer großen Gruppe, gelingt es in diesem Alter kaum mit den Kindern in Ko-Konstruktion zu kommen. Dazu ist die verfügbare Zeit für das einzelne Kind zu gering. Zu fragen ist also nach der Zeit, die ErzieherInnen für die direkte Arbeit mit den Kindern zur Verfügung haben.

Schließlich weist Wellenreuther (2007, 87) darauf hin, dass die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses auch durch emotionale Erfahrungen beeinträchtigt sein kann, etwa dann, wenn ein Kind erwartet, dass es eine Aufgabe nicht lösen kann und sich mit seiner Angst vor dem Versagen beschäftigt. Es wird der Aufgabe weniger Aufmerksamkeit widmen können (Tobias 1985). Eine solche Erfahrung wäre für Fünfjährige besonders dramatisch, wie später noch deutlich wird, sind sie doch in ihrem Entwicklungsstadium in hohem Maße erfolgsorientiert, ohne jedoch bereits ihre Leistungsfähigkeit realistisch einschätzen zu können. Es käme bei Versagensängsten das Lernen betreffend zu einem nur schwer wieder gut zu machenden Misserfolgszirkel. Das war ein Grund, warum die Auslese am Schulanfang in allen Bundesländern versucht wurde abzuschaffen.

Es ist also zu hinterfragen, inwieweit strukturell abgesichert ist, dass im Schulvorbereitungsjahr keine Versagensängste entstehen, also z.B. keine Angst vor Zurückstellung oder Überweisung in eine Förderschule.

Geht man wie Wellenreuther von einer Überlasttheorie des Arbeitsgedächtnisses aus und bezieht sich auf die entsprechenden Forschungsergebnisse, dann liegt nahe, dass Kinder eine möglichst anregende Umgebung benötigen, um sich reichlich Wissen anzueignen, aber auch Unterstützung darin brauchen, dieses Wissen zu strukturieren und neu anzuwenden. Unter solchen guten Voraussetzungen müsste es möglich sein, schon mit vier Jahren deutlich anspruchsvollere Lernangebote wahrzunehmen, als noch mit drei Jahren, allerdings dürften besonders solche Lernformen, die z.B. das phonologische Gedächtnis stark beanspruchen (wie lautes Vorlesen lassen) auch zum Ende des Schulvorbereitungsjahres noch ungeeignet sein. Einen entwicklungspsychologischen Grund für den expliziten Ausweis eines Schulvorbereitungsjahres gibt es also aus dieser Perspektive nicht. Vielmehr handelt es sich um einen fortlaufenden Entwicklungsprozess der Kinder.

### 2.1.2.2 Sein Lernen selbst steuern - zentrale neue Anforderung der Schule

Schulisches Lernen erfordert die Fähigkeit, eigene Handlungen (auch längere Handlungsketten) zu planen, ein Ziel zu verfolgen, einer Sache auf den Grund zu gehen, z.B. wenn das Kind die Strukturen der Schriftsprache oder eines mathematischen Zusammenhangs selbst entdecken soll. Weiterhin sollten die Kinder prozedurales Wissen besitzen, z. B. über Arbeitsmethoden oder Übungsmöglichkeiten, die ihnen ermöglichen ihre Ziele zu erreichen. Der Kindergarten legt hierfür bereits Grundlagen. Wenn jedoch die Herausbildung der Fähigkeiten zu selbstgesteuertem Lernen bereits im Spiel erfolgt, dann sollten Kinder darin unterstützt werden, ihr Spiel zunehmend planvoll zu gestalten, an ihren Fragen dranzubleiben, sich sys-

tematisch auf ein Ziel hin in eine Sache hinein zu vertiefen. Dies verlangt Beharrlichkeit auch gegen Widerstände.

Während Kinder spielen und selbstgesteuert lernen bauen sie aktiv Bedeutung auf, konzentrieren sich dabei auf ihr Tun, d.h. sie fokussieren ihr Denken und Handeln (Kognition, Metakognition, Emotion, Motivation) auf die Frage, der sie nachgehen (Zimmerman / Schunk 2004). Oberflächliches Lernen wäre demgegenüber lediglich das Aneignen von dargebotenen Fakten oder das Abarbeiten von gestellten Aufgaben nach vorgegebenen Algorithmen, das kann auch durch vorstrukturierte Spiele geschehen. Im Schulvorbereitungsjahr kommt es also besonders darauf an, welche Spiel- und Lernaufgaben die Kinder erhalten oder sich selbst stellen. Üben entlang vorgefertigter eng konzipierter Aufgaben wäre für die Entwicklung des Denkens auf keinen Fall zielführend.

Es stellt sich also die Frage, welche Vorstellungen von Bildung und Erziehung im Kindergarten die ErzieherInnen haben, insbesondere im Schulvorbereitungsjahr und auf welche Vorstellung bei den Lehrpersonen das stößt.

Die Kinder können im projektartigen spielerischen Lernen immer wieder überprüfen, ob sie auf dem richtigen Weg zu ihrem Ziel sind und ob die angewandten Strategien ein Gelingen wahrscheinlich machen. Unterstützt man Kinder darin, dann lernen sie nicht nur neues Wissen, sondern darüber hinaus auch wie sie gut lernen können, erwerben also lernmethodische Kompetenzen. Sie benötigen dafür aber zur Unterstützung eine professionell arbeitende ErzieherIn, die auch bei der Entwicklung von Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer hilft, sich also auf jedes einzelne Kind einlassen kann.

Zimmerman (1998) stellt fest, dass lernorientierte (mastery oriented) Schüler gegenüber leistungsorientierten (performance oriented) Vorteile besitzen. Wer sich auf den Lernprozess konzentriert lernt effektiver und unbeirrbarer, als jemand, der auf äußere Bestätigung aus ist (Holzkamp 1993; Deci / Ryan 1993). Es wäre also sinnvoll, im Schulvorbereitungsjahr darauf hinzuwirken.

Wichtig zu wissen ist, dass das Kind nur solche Lernprozesse selbst überwachen kann, die es prinzipiell durchschaut. Die Angebote, die der Kindergarten unterbreitet, müssen also fachlich-inhaltlich so ausgestattet sein, dass die Kinder ihre eigenen Lernprozesse durchschauen lernen.

Folglich muss die Evaluationsstudie zumindest exemplarisch an einem Bildungsbereich erfassen, wie ErzieherInnen selbst die Inhalte, die sie in ihren Angeboten verpacken, fachlich und hinsichtlich der maßgeblichen Erkenntnisse, die hinter dem Angebot liegen, einschätzen.

Im Schulvorbereitungsjahr haben Kinder von ihren Kompetenzen in der Regel eine sehr positive Vorstellung. Hasselhorn beschreibt sie so: „Es gibt nichts, das ein anderer kann, das ich nicht auch könnte, wenn ich mich nur genügend anstreng.“ (Hasselhorn 2005, 83) Handlungsergebnisse haben dann kaum Einfluss auf die Prognose der Kinder, wie sie die Aufgabe das nächste Mal bewältigen werden. Erst im Alter zwischen 6 und 8 Jahren wird die Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen im sozialen Vergleich mit anderen für die Kinder relevant. Um jedoch den eigenen Lernprozess beeinflussen zu können, muss das Kind seine eigene Leistung und auch seine Leistungsmöglichkeiten zunehmend realistischer beurteilen lernen. Dass dies schon ab einem Alter von vier Jahren möglich ist, wenn entsprechende Unterstützung gegeben wird, zeigen z.B. schwedische Studien (Pramling 1986, 38).

Es kommt also darauf an, ob die ErzieherIn die Kinder zur Selbsteinschätzung in geeigneter Weise ermuntert. Eine Voraussetzung dafür ist, dass die ErzieherIn die Kinder in ihren Spielprozessen beobachtet und versucht, sich in die Kinder hineinzusetzen.

Die Untersuchung muss daher auch erfragen, wie die ErzieherInnen ihre Beobachtungsaufgabe wahrnehmen. Dies muss insbesondere im Kontext der oben bereits aufgeworfenen Frage, ob sie die notwendigen zeitlichen Ressourcen besitzen, diskutiert werden.

### 2.1.2.3 Kognitive Entwicklung

Für die kognitive Entwicklung ist u.a. die Fähigkeit der Perspektivübernahme relevant. Flavell und Kollegen unterscheiden zwei verschiedene Level von Perspektivübernahme:

- Level 1: Das etwa 2-jährige Kind versteht, dass ein anderer etwas anderes sehen kann, als es selbst und umgekehrt.
- Level 2: Das etwa 4-jährige Kind versteht, dass etwas aus unterschiedlichen Wahrnehmungsperspektiven anders aussehen kann.

Entsprechend unterschiedlich muss das Bildungsangebot für die beiden Altersgruppen gestaltet sein.

Im dritten und vierten Lebensjahr entwickeln Kinder zahlreiche weitere kognitive Fähigkeiten:

- Sie begreifen kausale Zusammenhänge, z.B. dass eine Kettenreaktion durch Entfernung eines Kettengliedes unterbrochen werden kann (Bsp. Dominosteine). Dabei unterscheidet sich ihr kausales Denken nicht grundsätzlich von demjenigen des Erwachsenen (Gelman 1980).
- Sie entwickeln ein Verständnis für den Zusammenhang zwischen Zugang zu Informationsquellen und Wissenserwerb: Lässt man Kinder z.B. einen Gegenstand ertasten, so können sie anschließend berichten, wie sie zu ihrer Erkenntnis gekommen sind (O'Neill / Gopnik 1991).
- Sie entwickeln die Fähigkeit sowohl zwischen Überzeugung und Realität, als auch zwischen Schein und Realität zu differenzieren (Flavell et al, 1986).

Im Alter von vier bis fünf Jahren, so zeigt die Metakognitionsforschung, sind Kinder auf Basis ihres Wissens über Absichten und Überzeugungen in der Lage, konkrete Handlungen und Emotionen zu antizipieren. Nach Sodian (2005) können Vierjährige verstehen, dass man über visuelle Zugänge, also durch Zuschauen oder Lesen, Wissen generieren kann, Sechsjährige begreifen, „dass auch schlussfolgerndes Denken zu Wissen führt“ (Sodian 2005, 20). Perner und Wimmer (1985) zeigen, dass, im Unterschied zu Vierjährigen, die wissen, dass man eine falsche Überzeugung haben kann, ein sechsjähriges Kind i. d. R. weiß, dass die Überzeugung eines Menschen von der Überzeugung eines anderen Menschen nicht richtig sein muss.

Es handelt sich hier um Entwicklungen, die unmittelbar die Art der Arbeit im Vorbereitungsjahr betreffen. Die ErzieherInnen im Vorbereitungsjahr müssten also zunehmend mit den Kindern in Gespräche eintreten, in denen sie die Kinder zu schlussfolgerndem Denken ermutigen, um damit Probleme zu lösen.

Das kann außer über eine Langzeitbeobachtung auch durch eine Analyse der Art und Weise wie die ErzieherInnen Aufgaben modellieren erhoben werden.

### 2.1.2.4 Die Bedeutung des Spiels für die Entwicklung von Kindern im Alter von 4 bis 8 Jahren

Spielen ist oft spontan und selbstbestimmt. Trotzdem benötigt es Unterstützung von Erwachsenen. Sie sind für die Rahmenbedingungen verantwortlich. Sie haben aber auch eine Moderationsaufgabe, um Kindern zu helfen in der Vielzahl möglicher Interessen nicht von einem Erkenntnisweg zum nächsten zu hüpfen, sondern sich auf eine Sache vertieft einzulassen. Kinderspiel ist nicht beliebig. Es dient dem Kind dazu, Erkenntnisse über die Welt, in der es lebt, zu sammeln. Vom Subjektstandpunkt des Kindes aus ist Spiel daher durchaus zielgerich-

tet. Der Prozess ist aber stark abhängig von der eigenen Befindlichkeit und von Impulsen, wodurch sich das Ziel im Laufe des Spiels wandelt.

Es kommt darauf an, dass die ErzieherIn dem Spiel des Kindes Raum gibt, dass sie einschätzen kann, wann sie Impulse setzen sollte und wann sie das Kind besser seinem Spiel überlässt.

*„Der Entwicklungspsychologe Jean Piaget hat drei aufeinander aufbauende Spieltypen beschrieben, in denen sichtbar wird, dass das Spiel auch dazu dient, etwas einzüben:*

*1. das Spiel dient dazu, in einer lustvollen Aktivität zu verharren  
das Spiel nimmt erfahrene lustvolle Aktivitäten erneut auf  
im Spiel werden neue Varianten ausprobiert*

*Spiele können auch hinsichtlich ihrer Funktionen für das Kind klassifiziert werden:*

- *Das Funktionsspiel dient quasi dazu, das eigene Funktionieren zu erfahren: Strampeln, Stuhl schieben, Fahrradfahren, Seilspringen, Skateboardfahren, Memory...*
- *Das Explorationsspiel dient dem Erkunden, dem Ausprobieren: Öffnen und Zerbrechen von Gegenständen, Matsch-Spiele mit Wasser, Sand und Steinen, sich anmalen, verkleiden, unbekannte Gebäude erkunden.*
- *Das Konstruktionsspiel dient dem Bauen, mit Klötzen, mit Sand, mit Bauspielkästen, spielerische Schulhofgestaltung (Tor aufstellen, Hüpfkästen einzeichnen...). Das zu Konstruierende wird im Rahmen der Spielhandlung durch die Kinder entwickelt. Die Kinder setzen dazu zunehmend auch Skizzen ein.*
- *Das Strategiespiel ist der Spielfortschritt, der von den geschickten Zügen der Spielpartner abhängt. Es geht um strategische Entscheidungen, die in Situationen rational getroffen werden, um den eigenen Vorteil oder den der Gruppe möglichst zu optimieren. Ausgangspunkt ist ein rational denkender Spieler, der eine Situation beobachtet, sie einschätzt, eine Entscheidung trifft und nach Maßgabe dieser Entscheidung handelt. Dazu gehören das Schachspiel, weitere Brettspiele, Planspiele, Kooperationsspiele” und mehr (Carle et al. 01/ 2008, 44f).*

Das Besondere des Spiels ist das Merkmal der Abgeschlossenheit. Goffman (1993) bezeichnet das Spiel als "situieretes Aktivitätssystem". Es hat einen Anfang und ein Ende und es ist vom Leben um es herum abgeschlossen. Darin liegen seine besonderen Möglichkeiten. So schreiben Beek et al.:

*"Im Spiel lernen die Kinder nicht nur etwas über die Welt. Im Spiel nutzen sie die Möglichkeit, ihr Verhältnis zur Welt so einzurichten, dass sich die Notwendigkeiten der Wirklichkeit allmählich mit den persönlichen Bedürfnissen versöhnen lassen. Für diese Versöhnung brauchen Kinder Zeit.*

*Die wesentlichen bildenden Momente des Spiels liegen nicht so sehr darin, dass die Kinder ihre körperliche und geistige Geschicklichkeit schulen, sondern in der Art und Weise der Welterfahrung, die Spielen ermöglicht.*

*Im Spiel gebrauchen Kinder alle Formen körperlich-sinnlicher Erfahrung, sprachlichen Denkens, bildhafter Vorstellungen und subjektiver Fantasien sowie des sozialen Austauschs und der Verständigung. Sie werden im Spiel in ein integriertes Geschehen verwandelt. Spiel geht also aus der Alltagssituation hervor und spaltet sie nicht in isolierte Funktionsbereiche auf.*

*Im Spiel wenden sich die Kinder ihrer Umwelt freiwillig zu. Sie verbinden immer einen Sinn mit dem, was sie spielen. Sie können nicht sinnlos spielen - wohl aber sinnlos und oberflächlich etwas lernen.*

*Das Spiel folgt dem Rhythmus des subjektiven Erfahrungsprozesses. Man kann Kinder durch äußere Zeitpläne aus diesem Rhythmus reißen oder sie darin unterstützen, ihn zu finden. Wo er gefunden wird, gestaltet sich Spiel als zeitliche Ordnung mit Anfang und Ende, Höhepunkten*

*und Phasen des Dahingleitens, der Anspannung wie der Entspannung, des Alleinseins oder Zusammentreffens mit anderen. Im Spiel finden Kinder ihre eigenen Zeitgestalten, ihren eigenen Rhythmus.*

*Am Spiel können sich Gleichaltrige - zuweilen auch Erwachsene - beteiligen, indem sie eigene Facetten ihrer Wahrnehmungen und Handlungsmöglichkeiten im Rahmen gegenseitiger Verständigung anbieten.*

*Für das Spiel brauchen Kinder Räume, die sich als Spielräume eignen." (Beek, et al. 2003, 154f)*

Mit jeder Spielart erwirbt das Kind Voraussetzungen für die "höheren" Spielarten. Wenn das Kind sein Wissen im Spiel erweitert, seine intuitiven Theorien über die Welt verändert und Handlungs- bzw. Lernstrategien erwirbt, dann kommt es für die Frage welche Impulse gesetzt werden sollten vor allem darauf an, dass die ErzieherInnen entdecken, welche Lernprozesse sich im Spiel verstecken. Dies unmittelbar zu erheben würde eine aufwändige Beobachtungsstudie erfordern, zu der im Rahmen der hier vorliegenden Evaluationsstudie keine Zeit war. Rückschlüsse auf die Pädagogische Arbeit lassen auch Gespräche über die Frage zu, was ein Kind in einer Spielszene oder mit einem bestimmten Spielmittel lernen kann.

### **2.1.3 Forschung zur Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule**

*„Zum ersten Mal ohne Mutter oder Vater alleine in einer noch fremden Einrichtung sein, welch eine große Herausforderung stellt sich hier an das Kind! So vieles ändert sich in diesen wenigen Minuten oder Stunden. Eine stark verdichtete Entwicklungssituation steht bevor, ein Statuswechsel, der das Kind mit allen seinen Kräften in Anspruch nehmen wird, um sich in Ko-Konstruktion mit Eltern, Erziehern, Geschwistern und Freunden eine Brücke in die neue noch völlig unstrukturierte Situation zu bauen. Gelingt der Übergang, dann ist er zugleich ein Sprung in eine neue Lebensqualität. Misslingt er, wird er Wunden hinterlassen, die nur langsam heilen. Entscheidend für den Entwicklungsverlauf ist die subjektive Bewältigung der vorgegebenen Entwicklungsbedingungen. Es muss also von allen Beteiligten alles getan werden, um ein Gelingen zu unterstützen.“ (Carle 2007, 13)*

Hinter diesem Zitat steht die Vorstellung von einem Kind, das selbst Akteur seiner Entwicklung ist. Das Kind selbst gestaltet den Übergang. Es baut selbst die Brücke in das neue Unbekannte. Dann aber muss der Übergang selbst anders gestaltet werden, als unter der Prämisse, dass die Erwachsenen die Aufgabe hätten, dem Kind jede Hürde aus dem Weg zu nehmen. Auch die Vorbereitung auf den Übergang bekäme ein anderes Gesicht.

Wenn wir annehmen, dass das Kind sich seine Brücken selbst baut, dann ist es die Aufgabe der Erwachsenen, diesen Bauvorgang zu flankieren und die Übergangsbedingungen so zu gestalten, dass das Kind sie bewältigen kann und zugleich lernt, Übergänge aktiv gestaltend anzugehen.

Was oben als Übergang in den Kindergarten oder vielleicht in eine Einrichtung der Kindertagespflege beschrieben ist, hat demnach bereits Bedeutung für spätere Übergänge, die ein Kind bewältigen muss. Diese Sichtweise ist bisher in der Praxis noch nicht weit verbreitet. Sie spielt für die vorzulegende Untersuchung lediglich insofern eine Rolle, als ein Ausschnitt dieser Kette von Übergängen untersucht werden soll, nämlich die Verzahnung von Schulvorbereitungsjahr und Schuleingangsphase.

Es wäre also zu fragen, was die ErzieherInnen mit Unterstützung des Übergangs des Kindes verbinden, um herauszufinden, ob sie dem Kind Raum und Anregung geben, sich selbst für den Übergang vorzubereiten, oder ob sie mit einem fertigen Konzept über Schule „informieren“. Im Sinne einer mehrperspektivischen Sicht können die Kinder im ersten Schuljahr gefragt werden, was sie von der Schulvorbereitung noch erinnern.

Die Übergangskompetenz des Kindes entwickelt sich nicht abhängig von einer einzigen Einflussgröße, sondern vielmehr in dem komplexen Gefüge, in dem es aufwächst. Die Fähigkeiten der Bezugspersonen, das Kind darin zu unterstützen, den Übergang selbst zu meistern, sind entscheidend. Der Übergang in die Kindertageseinrichtung löst die Beziehung zu den primären Bezugspersonen nicht ab, die neue Situation eröffnet vielmehr dem Kind neue Möglichkeiten. Erwachsenen machen diese Möglichkeiten in der unübersichtlichen Landschaft der Neuigkeiten transparent oder sichtbar. Möglichkeiten, die ein Kind im Übergang ergreifen kann, hängen nicht nur stark davon ab, welche nutzbaren Vorerfahrungen es aus anderen Übergängen mitbringt, sondern auch von seiner kognitiven und emotionalen Entwicklung sowie von seinem Bindungsverhalten. Beim Übergang vom Kindergarten in die Schule bewältigt das Kind nicht nur in der Familie entstehende Veränderungen, sondern darüber hinaus verliert es auch eine wichtige Bezugsperson in der ErzieherIn, i.d.R. ohne nahtlos einen Ersatz zu erhalten. Damit umzugehen, ist für Kinder im Schuleintrittsalter eine Herausforderung.

Zentral für die Betrachtung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule ist die ökosystemische Annahme, dass das Gelingen nicht allein Sache des Kindes ist, sondern, dass vielmehr Ressourcen der Familie, des Kindes und der Einrichtungen zusammenwirken. Fast alle Kinder freuen sich auf die Schule, was zunächst eine sehr gute Voraussetzung für einen gelungenen Schulanfang ist. Empirische Studien zeigen, dass die überwiegende Mehrheit von Kindern den Übergang leicht bewältigt, sie also keinerlei über das übliche Maß hinausgehende Unterstützung benötigen. Die Erlangen-Nürnberger Präventions- und Entwicklungsstudie, eine repräsentative kombinierte Interventionsstudie im Längsschnitt, ergab u.a., dass mit knapp 10% stabilen Problemverhaltens im Übergang bis zum Ende der Grundschulzeit zu rechnen ist (Lösel et al. 2005). Insbesondere bei diesen Kindern ist eine frühzeitige Intervention im Kindergarten angesagt. Die Prädiktoren werden sowohl im Umfeld des Kindes, insbesondere der Sicherheit der Bindung, als auch der Bildungsaspiration der Eltern vermutet sowie in seinen Persönlichkeitsmerkmalen, insbesondere dem Selbstkonzept, der Stressregulation, der auf Absichten und Aufgabenlösungen gerichteten Ausdauer sowie Intelligenzfaktoren einschließlich sozialer Kompetenz.

Zu fragen ist, wie Ressourcen der Familie, des Kindes und der Einrichtungen (Schule und Kindergarten) zusammen wirken. Wie geschieht das insbesondere dann, wenn Kinder gefährdet sind, Übergangsprobleme zu entwickeln?

Es ist also notwendig, sich mit bindungstheoretischen Fragen sowie Fragen der Entwicklung von Resilienz und von Übergangskompetenz zu befassen, will man einschätzen, welche Faktoren für die Unterstützung des Übergangs vor allem für die ca. 10% sehr stark beeinträchtigten Kinder bedeutsam sind.

Hinter den Annahmen der Bindungsforschung steht die Idee, dass das Kind im Laufe seiner Entwicklung zunehmend an Autonomie gewinnt. Das gelingt jedoch nur dann, wenn es sich darauf verlassen kann, dass eine Bindungsperson immer dann, wenn sie gebraucht wird, zur Verfügung steht. So lernt ein Kind den Bezug zu einer Person auch während deren Abwesenheit aufrechterhalten. Mit zunehmenden motorischen und kognitiven Fähigkeiten steigen sozial-emotionale Bedürfnisse wie das Explorationsverhalten und das Interesse an anderen Kindern. Kinder können mehrere Bezugspersonen haben. Bowlby sprach von einer Hierarchie primärer und sekundärer Bezugspersonen. Eine Bezugsperson kann zu verschiedenen Kindern enge Beziehungen und gruppenbezogene Feinfühligkeit aufbauen.

Die Frage stellt sich, ob es zwingend erforderlich ist, dass das Kind gerade in den Übergängen, also emotional besonders belasteten Situationen, in denen sich vieles verändert, sich durchgängig auf eine stabile Beziehung verlassen kann, oder ob der Wechsel der sekundären Beziehungen (ErzieherIn / LehrerIn) auf eine andere Weise gelingen kann.

Geht man von der Vorstellung der Entwicklung von Übergangskompetenz aus, so bedeutet das, dass es vor allem auf das Zusammenspiel von persönlichen Ressourcen und Umfeldressourcen ankommt sowie darauf inwieweit es gelingt, diese zu aktivieren. Letztlich muss im Einzelfall entschieden werden, wie die Unterstützung ausfällt. Sicher ist jedoch, dass eine sichere Bindung am Übergang für das Kind hilfreich ist. Ein einmaliger oder auch zweimaliger Besuch in der Schule, wo das Kind lediglich einen Einblick in die Arbeit der neuen Institution erwirbt, dürfte bei Kindern mit Übergangsschwierigkeiten nach dem heutigen Stand der Forschung wenig bewirken. Unsere Studien - nicht nur in Sachsen - zeigen, dass viele Kinder sich im ersten Schuljahr kaum an diese ersten Besuche in der Schule erinnern können. Es geht im Übergang also um Sicherheit, die offenbar vor allem Beziehungssicherheit ist. Gerade im letzten Kindergartenjahr sind für Kinder auch die anderen Kinder von großem Interesse. Sie nehmen Beziehungen auf und entwickeln Freundschaften. Die Beziehung zu Freunden kann den Übergang in die Schule ebenfalls unterstützen. Hier gibt es erhebliche Unterschiede in den Bedingungen, die in Grundschulklassen geschaffen werden. So stellte Petillon fest, dass sich in einer Grundschulklasse die Kinderhierarchie am Schulanfang neu etabliert und es den Gewinnern gelingt, ihre Position über zwei Jahre zu halten, wenn nicht seitens der Lehrperson interveniert wird (Petillon 1993). Demgegenüber gäbe es in einer jahrgangsgemischten Klasse gerade für Kinder mit potenziellen Übergangsproblemen über das Patensystem ältere Kinder als Bezugspersonen und indem sie nach einem Jahr selbst „Ältere“ werden sichtbaren Leistungsfortschritt und nur selten soziale Probleme (Carle / Metzen 2008).

Besonders problematische Wirkungen sind dann zu erwarten, wenn alle Beziehungen des Kindes am Übergang (zunehmend) geschwächt oder unterbrochen werden. Das ist auf jeden Fall zu vermeiden.

Wie wird Beziehungssicherheit im Übergang hergestellt, verhindert oder unterbrochen? Dieser Frage muss die Untersuchung nachgehen.

Eine weitere positive Einflussgröße ist Erfolg. Hat das Kind in der Schule mit Freundschaften und / oder Schulleistung beständig Erfolgserlebnisse, kann davon ebenfalls ein positiver Einfluss auf die Übergangsbewältigung ausgehen (vgl. Urieta 2010). Demnach erscheint insbesondere für Kinder aus Familien mit niedriger Bildungsaspiration wichtig, dass sie Leistungserfolge in der Schule erleben können, die seitens der Schule wertgeschätzt werden. Ein besonders adaptiver und dennoch leistungsfreundlicher Unterricht müsste also in der Lage sein, Übergangsprobleme bewältigen zu helfen. Die Frage stellt sich also: Wie werden am Übergang Erfolgserlebnisse gesichert? Wichtig für die Leistungserfolge von Kindern ist es auch, in Strukturen eingebunden zu werden, die vom Umfeld der Kinder ausgehen und die Familien einbeziehen. Auf die Bedeutung lokaler Vernetzungsstrukturen für das Gelingen von Bildungswegen wird im folgenden Kapitel eingegangen.

## 2.2 Gründe für die Vernetzung in Bildungslandschaften und Modellvorstellungen

„Es braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen.“ In diesem afrikanischen Sprichwort verbirgt sich die Vorstellung, dass alle an Bildung, Erziehung und Betreuung Beteiligten vor Ort miteinander vernetzt sein muss(t)en, so dass Kinder in diesem System vielfältige Bildungserfahrungen machen können. Diese Vorstellung kann auch durch empirische Forschung gestützt werden. So arbeitet Cochran in seinem Überblick über den Zusammenhang von Umfeldvernetzung und kindlicher Entwicklung aus entwicklungspsychologischer Sicht heraus, dass die soziale Unterstützung, die die Mutter aus ihrem sozialen Netzwerk erfährt, ihre eigene Entwicklung sowie die Beziehung zu ihrem Kind beeinflusst (Cochran 1990, vgl. auch Bronfenbrenner / Crouter 1983, Bronfenbrenner 1973). Ein reichhaltiges soziales Netzwerk der Mütter sei der Entwicklung des Kindes dann zuträglich, wenn es die Mütter nicht überbeansprucht sondern unterstützt. Putnam kam in den USA zu dem Ergebnis, dass ein höheres Niveau sozialer Interaktion einen stark lernförderlichen Einfluss ausübt (Putnam 2000, 199-230).

Die von Cochran zusammengetragenen Untersuchungen gehen von der westlichen Normalfamilie in den 1980er Jahren und früher aus. Seit jedoch die gleichberechtigte Teilhabe beider Elternteile am Berufsleben vorausgesetzt wird, sind auch die Mütter beruflich eingebunden. Zudem gibt es durch eine hohe berufliche Mobilitätserwartung das ganze Dorf als Erziehungsinstanz so nicht mehr. Viele seiner Funktionen erfüllen heute Kindertageseinrichtungen, Schulen und Einrichtungen für die Familie. Mit der in der DDR beruflich fortgeschritteneren Gleichstellung der Frau ging einher, dass in den neuen Bundesländern viel mehr Kinder frühkindliche Bildungseinrichtungen besuchten als in den alten Bundesländern. Es verwundert daher nicht, dass gerade hier sehr früh und sehr umfassend das Konzept der optimierten Schuleingangsphase erprobt und in ein Paket überführt wurde, welches u.a. ein umfassendes Vernetzungskonzept beinhaltet.

Seit 2005 wird unter dem Stichwort „Bildungslandschaften“ die Arbeit regionaler Zusammenschlüsse von Bildungs- und Erziehungsinstitutionen auch unter Einbezug der Familienbildung vorangebracht. Das Konzept bietet einen Rahmen für den Ausbau der Kooperation entsprechender Institutionen – wobei es vorrangig um Kooperationen von Jugendhilfe und Schule geht (Stolz 2009, 112). Das Maßnahmenpaket zur Verbesserung der Schuleingangsphase in Sachsen passt in diese Diskussion. Die Ergebnisse unserer Untersuchung müssen also auch vor diesem Hintergrund diskutiert werden. Daher werden an dieser Stelle vororientierend die wesentlichen Befunde der Bildungslandschaftsdiskussion vorgestellt. Auch die Verzahnungsbemühungen in den anderen Bundesländern wurden teilweise wissenschaftlich begleitet. Erkenntnisse aus diesen Studien sowie die Diskussion zu den Bildungslandschaften bildeten für unser Evaluationsdesign einen Hintergrund.

### 2.2.1 Begriffsklärung und Zielrichtung der Bildungslandschaftsdiskussion

Eine einheitliche Definition von Bildungslandschaften gibt es (noch) nicht. Der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge

*„versteht unter einer kommunalen Bildungslandschaft die Gesamtheit aller auf kommunaler Ebene vertretenen Institutionen und Organisationen der Bildung, Erziehung und Betreuung, eingefügt in ein Gesamtkonzept der individuellen und institutionellen Bildungsförderung in Federführung eines kommunalen Verantwortungsträgers“ (Deutscher Verein 2007, 8).*

Diese Begriffsvorstellung zielt zunächst eher auf die organisatorische Dimension von Bildungslandschaften. Demgegenüber schlagen Bleckmann und Durdel (2009, 12) eine „Arbeitsdefinition“ entlang verschiedener Qualitätskriterien vor, die aus ihrer Sicht lokale Bildungslandschaften auszeichnen. Diese sind demnach

- „langfristige
- professionell gestaltete,
- auf gemeinsames, planvolles Handeln abzielende,
- kommunalpolitisch gewollte Netzwerke zum Thema Bildung, die –
- ausgehend von der Perspektive des lernenden Subjekts –
- formale Bildungsorte und informelle Lernwelten umfassen und
- sich auf einen definierten lokalen Raum beziehen.“ (Bleckmann / Durdel 2009, 12)

Ob von lokalen, kommunalen oder regionalen Bildungslandschaften gesprochen wird, hängt dabei von der räumlichen Ausdehnung ab, auf der eine Vernetzung gedacht ist. Die zweite, umfassendere Definition deckt mehrere Dimensionen ab und zeigt, dass eine Kooperation der verschiedenen an Bildung beteiligten Akteure sich nicht zufällig ergibt, sondern diese sich geplant und gewollt innerhalb abgegrenzter Regionen miteinander vernetzen, um Heranwachsenden von Anfang an gute Lernbedingungen und vielfältige Bildungsmöglichkeiten bieten zu können. Dabei wird der Kommune hinsichtlich Lenkung und Steuerung von Vernetzung und Kooperation eine hohe Mitverantwortung auferlegt.

Insbesondere sollen Möglichkeiten geschaffen werden, um „Kinder und Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen und schwierigen Lebensverhältnissen besser und wirksamer zu fördern“ (Mack o.J.). Durch eine gute Kooperation der schulischen und außerschulischen Institutionen sollen Brüche in Bildungsbiografien, wie sie gerade an Übergängen geschehen können, vermieden bzw. frühzeitig aufgefangen werden. Im 12. Kinder- und Jugendbericht wird gefordert, „[d]as Zusammenspiel unterschiedlicher Bildungsakteure und -gelegenheiten (...) sozialräumlich auszugestalten und in kommunaler Verantwortung zu organisieren“ (BMFSFJ 2005, 566). Das

*„Ziel ist der Aufbau einer kommunalen Bildungslandschaft als Infrastruktur für Kinder und Jugendliche, die getragen wird von Leistungen und Einrichtungen der Schule, der Kinder- und Jugendhilfe, von kulturellen Einrichtungen, Verbänden und Vereinen, Institutionen der Gesundheitsförderung sowie privaten und gewerblichen Akteuren vor Ort. Ein vernetztes und verbindliches Zusammenspiel unterschiedlicher Bildungsakteure erfordert größere Selbständigkeit und mehr Handlungsmöglichkeiten der einzelnen Institutionen, insbesondere auch der Einzelschule.“ (BMFSFJ 2005, 566).*

Neben den genannten Einrichtungen ist es vor allem notwendig, die Eltern „als zentrale Bildungspartner“ (Deutscher Verein 2007, 11) zu gewinnen, denn Eltern sind für die Kinder in den ersten Lebensjahren die zentralen Ansprech- und Bindungspartner. Mit der Vorstellung von Bildungslandschaften geht ein veränderter ganzheitlicher Bildungsbegriff einher, der formelles und informelles Lernen vor dem Hintergrund einer lebenslangen Bildungsbiografie des Menschen miteinander verbindet. Ein solcher Bildungsbegriff findet sich auch im Ringordner zur Schuleingangsphase, wenn es heißt: „Bildung ist ein Prozess, der mit der Geburt beginnt, grundsätzlich individuell und lebenslang verläuft“ (SMK / SMS 8/2004, 2). Die besondere Verantwortung gegenüber jungen Kindern ergibt sich daraus, dass sie früh die Grundlagen für weitere Bildungsprozesse erwerben. Vieles lässt sich später kaum mehr nachholen.

Vielfältige Komponenten sind am Gelingen des Aufbaus von Bildungslandschaften beteiligt. So ist die Gestaltung nur möglich, wenn sich alle Akteurinnen und Akteure aktiv beteiligen, wie es auch für die Sächsische Schuleingangsphase gefordert wird. Die Verwaltungsstrukturen im Bereich von Schule und Jugendhilfe sind institutionell getrennt.

Für eine gelingende Kooperation ist es notwendig, diese Strukturen aufzubrechen und zusammenzuführen. Mack u.a. schlagen vor, beide Ämter zunächst innerhalb eines Fachbereiches anzusiedeln, was „die Handlungsmöglichkeiten innerhalb der kommunalen Verwaltung erheblich erweiter[n] und verbesser[n]“ könne (Mack u.a. 2006, 80). Auch hier ist Sachsen bereits auf einem guten Weg, wenngleich dieser noch nicht abgeschlossen ist. Aber ohne eine gute Kooperation der beiden Bereiche wären nicht so viele einvernehmliche Regelungen möglich gewesen.

Mack u.a. stellen fest, „ob Kooperationen erfolgreich sind und zum Aufbau einer lokalen Bildungslandschaft führen, hängt auch davon ab, ob es verbindliche Ziele gibt, die von allen beteiligten Akteuren (auf den verschiedenen Hierarchieebenen) mitgetragen werden“ (ebd., 79). In der Analyse unserer Befunde wird deutlich werden, dass hier ein Problempunkt liegen könnte.

Schließlich heben verschiedene Autoren hervor, dass es bei den vorhandenen Vernetzungsbestrebungen nicht nur um soziale Partnerschaften gehen kann, sondern auch die Bildungsgelegenheiten der Kinder abzustimmen sind (grundlegend: Fthenakis 2003, Carle / Samuel 2007, Schäfer 2009). Schule, „als zentraler Ort formaler Bildung“ (Schäfer 2009, 234) öffnet und nähert sich strukturell „andere[n] Lern- und Bildungsorten mit besonderen Kompetenzen“ (ebd.).

## **2.2.2 Forschungsbefunde und Beispiele zu Vernetzungen zwischen Kindergarten - Schule - Umfeld**

Etliche Forschungs- und Entwicklungsprojekte in diesem Kontext zeigen, dass der Übergang zwischen Kindergarten und Schule erhebliche Schwierigkeiten mit sich bringt und dass sich regionale Vernetzungen oder gar Bildungslandschaften nicht so einfach herstellen lassen.

### **2.2.2.1 Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren**

Im Projekt *Frühes Lernen - Kindergarten und Schule kooperieren* (Laufzeit 2003-2005) in Bremen entstanden Kooperationsstrukturen in Großverbänden als Zusammenschlüsse auf Ebene von Ortsteilen sowie Kleinverbände als Kooperationen von Einzeleinrichtungen (eine Grundschule – eine Kindertageseinrichtung). Erfolgreich entwickelten sich vor allem die Großverbände, in denen sich „die gemeinsame Verantwortung für die Kinder des Ortsteils“ als „eine wichtige Kraft“ erwies (Carle / Samuel 2007, 226). Die Kooperation in Kleinverbänden hingegen stellte sich als problematisch dar, die Zusammenarbeit wirkte sich nur „auf einen kleinen Kreis von Kindern aus“ (ebd.), was vor allem darauf zurückzuführen war, dass neben dem Kooperationspartner auch aus zahlreichen anderen Kindertageseinrichtungen Kinder an die Kooperationschule abgegeben wurden. Es konnte jedoch für Kleinverbände konstatiert werden, dass „das Bewusstsein für die Notwendigkeit abgestimmter Bildungsprozesse generell (...) deutlich gestärkt“ wurde (ebd., 227). Als wichtig für eine gelingende Entwicklung der Großverbände ließen sich folgende Aspekte erkennen:

- eine kontinuierliche Prozessbegleitung,
- Transparenz hinsichtlich der Strukturen in Kommunikation und Kooperation,
- eine Unterteilung des Großverbundes in kleinere Einheiten bei Aufgaben, für die der große Verbund nicht notwendig ist (wobei die jeweiligen Aufgabenziele auf ein Gesamtziel hinarbeiten sollten),
- eine Prozessmoderation im Verbund und
- eine systematische Evaluation sowohl der Arbeit in den Einrichtungen, als auch auf Verbundebene (vgl. ebd., 226).

Als weiterer relevanter Aspekt für die Gestaltung von Verbundbeziehungen wurde die Transparenz über die Arbeit in den Einrichtungen der Kooperation erkannt. Zu Beginn herrschten Vorurteile und Akzeptanzprobleme der jeweils anderen Berufsgruppe gegenüber; „[F]ür beide Professionen war eine intensive Kooperation fast undenkbar“ (ebd., 227). Durch gegenseitige Hospitationen konnten eine Annäherung sowie ein gegenseitiges Verständnis ausgebildet werden, was als Basis für die Entwicklung der Zusammenarbeit von hoher Wichtigkeit war (vgl. ebd., 227f). Ebenso waren die Entstehung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses sowie die Abstimmung hinsichtlich der Bildungs- und Lehrpläne wichtig. Im Lauf des Projektes führten ErzieherInnen und LehrerInnen gemeinsam Projekte mit Vorschul- und Schulkindern durch, wodurch die thematische Arbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule vorangetrieben werden konnte. Hinsichtlich der Abstimmung von Bildungs- und Lehrplänen sowie der Ausbildung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses bestand bei Beendigung des Projektes weiterhin Entwicklungsbedarf. Daneben zeigte sich, dass die Motivation der beteiligten Akteure eine bedeutende Rolle für eine tragende Zusammenarbeit spielt.

Ein weiterer Faktor in den Kooperationen war der Wunsch nach verstärkter Einbindung der Eltern in die Arbeit, was sich in der Realität als schwer erreichbar erwies. Hier wurde bei den PädagogInnen u.a. ein Bedarf an „Wissen, Erfahrung und gute[n] Beispiele[n]“ hinsichtlich gelingender Elternarbeit erkennbar (vgl. ebd., 229f) (s.a. Kap. 2.4.4.) Zeitgleich fand die wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts Strukturkonzept Familienbildung Bremen statt (Carle / Metzen 2006a), in dem sich die Notwendigkeit einer intensiveren Elternarbeit und zugleich die Schwierigkeiten ihrer Etablierung noch profilierter zeigten. Etliche Ergebnisse der beiden Projekte betrafen die Entwicklung der Netzwerkarbeit und der dafür nötigen Kompetenzen und Ressourcen (Carle / Metzen 2006b).

Ein wesentlicher Befund des Projektes ist die Erkenntnis, dass Vernetzung ausreichend Zeit benötigt. Im Projekt *Frühes Lernen* mit einer Dauer von 2 Jahren konnten zahlreiche Prozesse angestoßen werden, jedoch reichte der Zeitraum nicht aus, „einen so umfassenden Entwicklungsprozess, wie er [hier] angestrebt war“ umzusetzen (Carle / Samuel 2007, 225).

Schließlich konnten wir aus diesen beiden Projekten den forschungsmethodischen Schluss ziehen, dass bei der Evaluation von Netzwerkentwicklungen nur mit komplexen Verfahren eine angemessene Konstruktvalidität erreicht werden kann (Carle / Metzen 2006c).

#### 2.2.2.2 Kind & Co

Ergebnisse liegen auch aus dem Kooperationsprojekt der Bertelsmann-Stiftung *Kind & Co* vor, welches zwischen 2003 und 2008 mit den Städten Paderborn und Chemnitz durchgeführt wurde. Das Projekt *Kind & Co* hatte es sich zum Ziel gesetzt die Entwicklungs- und Bildungschancen von Kindern in den ersten acht Lebensjahren zu verbessern und wollte dafür:

- „den Austausch zur frühkindlichen Förderung zwischen allen Akteuren ‚rund um das Kind‘ in der Kommune verstärken und zu einem Klima des gegenseitigen Verstehens beitragen, unter anderem zwischen Erzieherinnen, Grundschullehrerinnen, Hebammen, Kinderärzten und anderen Fachkräften.
- die Akteure ‚rund um das Kind‘ miteinander vernetzen, um die Entwicklungs- und Bildungswege der Kinder präventiv, nachhaltig und kontinuierlich begleiten und unterstützen zu können.“ (<http://www.bertelsmann-stiftung.de>)<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup>[http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-7C4EB9E0-72F86ADE/bst/hs.xsl/16856\\_19233.htm](http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-7C4EB9E0-72F86ADE/bst/hs.xsl/16856_19233.htm)  
[Zugriff: 11.10.2010]

Zu diesem Zweck bildeten sich zu Anfang des Projektes drei Schwerpunktgruppen („Rund um die Geburt“, „Kind und Familie im Zentrum“ und „Übergang Kindertageseinrichtung/ Grundschule“), die mit Hilfe professioneller und politischer Unterstützung konkrete Maßnahmen für bessere Angebote und Kooperationsstrukturen formulierten. Um dabei auch das kommunale Netzwerk zu stärken und zu erreichen, wurde Wert auf Qualifizierung der Akteure, Öffentlichkeitsarbeit, wissenschaftliche Begleitung und Evaluation gelegt. In der wesentlichen Arbeit beim Aufbau der Netzwerke orientierte man sich explizit an den Bildungsbiografien und Lebenslagen der Kinder und bemühte sich um eine Zusammenarbeit aller Akteure unter der Leitung einer Koordinationsstelle (vgl. Bertelsmann Stiftung 2008, 12ff). Hinsichtlich der Vernetzung zwischen Elternhaus, Kindergarten und Grundschule flossen Erfahrungen aus dem Bremer Projekt in das Projekt *Kind & Co* ein.

Als Handlungsempfehlungen gingen aus dem mehrjährigen Projektverlauf von *Kind & Co* in der Kommune Chemnitz in Sachsen beispielsweise folgende Konkretisierungen für die dritte Schwerpunktgruppe, „Übergang Kindertageseinrichtung/ Grundschule“, hervor:

1. Zum Aufbau eines gemeinsamen Bildungsverständnisses am Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule und den Hort sollte der gegenseitige fachliche Austausch- und Annäherungsprozess zum einen mit Hilfe eines Wegweisers für SchulanfängerInnen mit wichtigen Informationen und einer Checkliste mit Qualitätskriterien für die Gestaltung des Übergangs erarbeitet werden. Zum anderen wollte man an dem im Jahr 2006 entwickelten Fortbildungsprogramm aus dem lokalen Projekt „Brücken schaffen Übergänge“ festhalten und dies weiter ausbauen. Darüber hinaus sollte ein stadtteilbezogener Fach- und Erfahrungsaustausch zum Schwerpunkt Übergang Kindertageseinrichtung / Grundschule / Hort weitergeführt und extern moderiert werden.
2. Zur verbesserten Übergangsgestaltung von Kindern mit vermutetem erhöhten Förderbedarf sollte ein runder Tisch eingerichtet werden, der zum einen für die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs Informationsmaterial fachlich sichtet, aufbereitet und reflektiert und zum anderen den Dialog zwischen betroffenen Eltern auch im Rahmen von Informationsforen mit PädagogInnen reflektiert und deren Erfahrungen (auch mit anderen Bundesländern) austauscht (vgl. für Osnabrück auch: Carle 2000, 225f).
3. Um den aktiven und partnerschaftlichen Austausch zwischen Eltern, Kindern und PädagogInnen zu stärken und langfristig zu erhalten wurde ein Theaterprojekt zur Thematik aufgebaut, welches auf einer neutralen Ebene Raum zum Austausch über Kinder, Kindheitsbilder und Kinderwelten (z.B. zu Themen wie Leistungsdruck und persönliche Stärken) bieten möchte (vgl. Bertelsmann Stiftung 2008, Handlungsempfehlungen Chemnitz).

Projekte wie dieses waren für unsere Untersuchung, die in allen fünf Regionen der Sächsischen Bildungsagentur stattfand, von Interesse. War von hier aus doch Einfluss auf die Verzahnung in Chemnitz zu erwarten, wenngleich das Projekt *Kind & Co* nicht das einzige stiftungsgeförderte Projekt war, das in Sachsen im Bereich der Umsetzung des Bildungsplans und des Übergangs vom Kindergarten in die Schule Einfluss ausübte (z.B. wären zu nennen *PONTE*, *Haus der Kleinen Forscher*, *Natur-Wissen-Schaffen*). Darüber hinaus nahmen und nehmen die zuständigen Stellen an zahlreichen Bundes-, Landes- und kommunalen Projekten wie z. B. *Tandem*<sup>4</sup> teil (vgl. auch z.B. Leipziger Jugendamt).

---

<sup>4</sup> Weitere Informationen: <http://www.kita-bildungsserver.de/projekte/laufende-projekte/tandem-unterschiede-managen-kita-und-grundschule-gestalten-gemeinsam-den-uebergang/> [Zugriff: 01.12.2010]

### 2.2.2.3 TransKiGs

Auch aus den Ergebnissen des länderübergreifenden *TransKiGs*-Projekts lassen sich Rückschlüsse auf besonderen Entwicklungsbedarf hinsichtlich der Vernetzung am Übergang Kindergarten und Grundschule herleiten.

*TransKiGs* (Laufzeit von 2005-2009) war ein Verbundprojekt der Länder Berlin, Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen, die mit jeweils unterschiedlichen länderspezifischen Schwerpunkten im Rahmen folgenden gemeinsamen Leitziels zusammen gearbeitet haben: „[D]ie Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu stärken und den Übergang zwischen den beiden Bildungseinrichtungen zu verbessern, indem das Kind in den Mittelpunkt gerückt wird“ (Lenkungsgruppe *TransKigs* 2009, 5). Dabei lag ein „besonderer Schwerpunkt“ des Projekts „auf der Entwicklung von transferfähigen Strukturen, Strategien und Instrumenten zur Gestaltung des Übergangs“ (ebd.). In Bremen setzte es das Projekt *Frühes Lernen* fort.

Als wichtige Gelingensbedingungen für die Kooperation der verschiedenen beteiligten Akteure wurden Zeit, Unterstützung und Qualitätssicherung gesehen: Zeit sollten sich dabei die beiden Einrichtungen nehmen ihre jeweiligen pädagogischen Konzepte im Rahmen von Hospitationen mit externer Begleitung als Grundlage für die Kooperation kennen zu lernen; Unterstützung wurde von KollegenInnen, Leitung und Trägern eingefordert und für gemeinsame Fortbildungen und die Vereinbarung gemeinsamer Handlungsziele nach Erhebung des Entwicklungsbedarfs plädiert; die Qualitätssicherung sollte neben einer gemeinsamen Planung, Durchführung und Reflexion von Elternarbeit und allgemeinen Bildungsprojekten auch einen Austausch über Entwicklungsstände der Kinder und einen Abschluss eines Kooperationsvertrages zur langfristigen Absicherung umfassen (ebd., 12f).

Wie bereits erwähnt unterscheiden sich die länderspezifischen Schwerpunkte in ihren Handlungsempfehlungen stark und zeigen somit jeweils nur beispielhaft mögliche Konsequenzen für eine Verbesserung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. So setzte beispielsweise das *TransKiGs* Kigs-Team in Berlin seinen Schwerpunkt auf folgende fünf Punkte:

- Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses durch Abstimmung der Bildungs- und Rahmenpläne für Kindertageseinrichtung und Grundschule;
- Entwicklung und Erprobung von Materialien im Bereich Sprachförderung und im Bereich Mathematik und Naturwissenschaften für einen gelungenen Übergang;
- Entwicklung von Strategien Eltern stärker an der Bildungsbegleitung ihrer Kinder zu beteiligen;
- Gemeinsame Fortbildungen für ErzieherInnen und LehrerInnen;
- Entwicklung einer Lerndokumentation für den Bereich Mathematik und deren Erprobung in Projekten. (vgl. ebd., 17)

An diesem Beispiel wird deutlich, dass in den fünf Ländern je nach Schwerpunktsetzung an einem möglichen Rahmen für die gemeinsame Verbesserung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen ein individuelles Profil erarbeitet wurde, welches als ein gelungener Ansatz in Form eines Puzzlestücks gesehen werden kann. Erst die dauerhafte und flächendeckende Etablierung der entstandenen Konzepte kann langfristig Qualitätsansprüchen auf diesem großen Gebiet des Übergangs genügen.

### 2.2.2.4 Bildungshaus 3-10

Das derzeit größte Projekt in diesem Kontext ist das Modellprojekt des Landes Baden-Württemberg *Bildungshaus 3-10*. 33 Modellstandorte (jeweils eine Grundschule und ein bis fünf kooperierende Kindergärten) beteiligen sich an dem Forschungsprojekt. Weitere 42 Standorte wirken als Vergleichseinrichtungen an der wissenschaftlichen Evaluationsstudie mit.

Die wissenschaftliche Begleitung des Landesmodells *Bildungshaus 3-10* wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und des Europäischen Sozialfonds (ESF) finanziert und hat zunächst eine Laufzeit von vier Jahren bis zum 31.08.2012. Sie liegt beim Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen (ZNL) in Ulm und wird geleitet von PD Dr. Michaela Sambanis. Das Projektteam besteht aus elf Mitarbeiterinnen, vorwiegend Pädagoginnen und Psychologinnen, die am 1.9.2008 ihre Arbeit aufgenommen haben. Partner des ZNL (Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen, Ulm) ist das Institut für Epidemiologie an der Universität Ulm und das ZEW (Zentrum für europäische Wirtschaftsforschung, Mannheim).

Das Forschungsprojekt ist darauf angelegt, Erkenntnisse über Nutzen und Grenzen der Verzahnung hervorzubringen, insbesondere im Hinblick auf

- die Entwicklung der Kinder,
- die Qualitätsentwicklung der Einrichtungen
- die Zufriedenheit bzw. Belastung der pädagogischen Fachkräfte.

Der Forschungsauftrag umfasst neben der Evaluation des Modells auch die Prozessbegleitung in Form von regelmäßigem Coaching der Modelleinrichtungen, bei dem eine Verbindung von Wissenschaft und Praxis geschaffen werden soll. Die sukzessive, planvoll reflektierte Umgestaltung der pädagogischen Praxis wird durch die Forscherinnen unterstützt und dokumentiert.

Ziel der Modellstandorte ist es, ein innovatives Betreuungs- und Bildungsangebot für Kindergarten- und Grundschulkindern zu entwickeln, das im Schul- und Kindergartenalltag inhaltlich und organisatorisch neue Akzente setzt. Grundschulen und Kindergärten, d.h. ErzieherInnen und LehrerInnen arbeiten daran, für altersheterogene Gruppen von Kindern aus beiden Einrichtungen zeitlich wie praktisch Orte des gemeinsamen Spielens und Lernens zu schaffen.<sup>5</sup>

Die Bildungshaussteams nehmen damit die Herausforderung an, über berufsständische Grenzen und Einrichtungsgrenzen hinweg pädagogische Praxis für altersmäßig bunte Kindergruppen zu entwickeln, Bildungsprozesse vom Kindergartenalter an anschlussfähig zu gestalten und die im Orientierungs- und im Bildungsplan Baden-Württembergs verankerte Kompetenzorientierung in den Bildungsalltag einzubringen. Sie streben an, den Spielbedürfnissen und individuellen Lernrhythmen des einzelnen Kindes besser Rechnung zu tragen, verschiedene Interessen zu wecken und unterschiedliche Lernzugänge zu berücksichtigen. Kleineren wie größeren Kindern wird ein durch Altersheterogenität bereichertes Aktionsfeld eröffnet, das nicht zuletzt auch der Chance zuarbeitet, weitgehend bruchlose, angstfreie Bildungsverläufe zu ermöglichen (vgl. Koslowski 2010).

---

<sup>5</sup>Detaillierte Informationen zur Anlage der wissenschaftlichen Begleitung, zu ersten Ergebnissen sowie Hinweise auf Publikationen sind auffindbar unter: [www.znl-bildungshaus.de](http://www.znl-bildungshaus.de).

### 2.2.2.5 Brückenjahr. Das letzte Kindergartenjahr als Brückenjahr zur Grundschule

Das niedersächsische Landesprogramm *Brückenjahr. Das letzte Kindergartenjahr als Brückenjahr zur Grundschule*<sup>6</sup> ist ein in zwei Zyklen auf insgesamt vier Jahre angelegtes Projekt, das von 2007 – 2011 gefördert wird. Im Projekt wird die Zusammenarbeit von mehreren Kindertageseinrichtungen (i.d.R. 3) mit jeweils einer Grundschule, die gemeinsam ein Modellprojekt bilden, gefördert. Ziel ist es, die Anschlussfähigkeit der beiden Bildungseinrichtungen zu verstärken, gelingende Übergänge zu ermöglichen. Die Modellprojekte haben zusammen verschiedene Aufgaben zu bewältigen: Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses, Erarbeitung eines Förderkonzeptes für die Kinder im letzten Kindergartenjahr, Vertiefung der Zusammenarbeit mit Eltern, Einbezug derjenigen Kinder, die keine Kindertageseinrichtung besuchen, in das Schulvorbereitungsjahr. Die Zahl der zurückgestellten Kinder soll reduziert, die Möglichkeiten für frühere Einschulung von Kindern mit entsprechenden Fähigkeiten verbessert werden (vgl. Niedersächsisches Ministerium für Kultus 2010, 3). In den ersten zwei Jahren wurden „251 Modellprojekte durch die Bereitstellung von zusätzlichen Personalstunden gefördert“ (ebd., 3), seit August 2009 werden weitere 326 Modellprojekte für die Dauer von zwei Jahren unterstützt.

Die Ergebnisse aus den ersten beiden Förderjahren zeigen recht unterschiedlich entwickelte Kooperationen.<sup>7</sup> Zum Beispiel bildeten sich in allen Modellprojekten Kooperationsstrukturen aus (z.B. Einführung von Kooperationskalendern), wurden in fast allen Projekten Maßnahmen zur Unterstützung anschlussfähiger Bildungsprozesse durchgeführt und vielfältige Angebote zur verbesserten Übergangsgestaltung entwickelt (vgl. ebd., 4). Daneben wurden in zahlreichen Modellprojekten die Eltern verstärkt als Erziehungs- und Bildungspartner in die Kooperationen einbezogen und es wurden vielfältig gemeinsame Beobachtungs- und Dokumentationsmaßnahmen abgestimmt durchgeführt. Ein Bedarf an Beratung und Fortbildung zeigte sich u.a. in Bereichen wie der Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses als Grundlage der Kooperation (vgl. ebd., 15), „der Förderung von Kindern mit besonderem Förderbedarf“ (ebd.) aber auch in den o.g. Bereichen, wie „Abstimmung und Durchführung anschlussfähiger Bildungskonzepte“ (ebd.). Hier ist für die zweite Phase eine verstärkte Unterstützung geplant.

Wie bereits in vorhergehenden Projektbeschreibungen wird deutlich, dass in einer kurzen Zeit (2 Jahre) einiges in Gang gesetzt werden kann, aber weiterhin ein hoher Entwicklungsbedarf und Begleitung im Hinblick auf zahlreiche Aspekte notwendig ist (vgl. Projekt *Frühes Lernen*).

### 2.2.2.6 Ein Quadratkilometer Bildung

Ein weiteres Projekt, dass in diesen Zusammenhang angeführt werden sollte, ist das Projekt *Ein Quadratkilometer Bildung* aus Berlin Neukölln. Gefördert von verschiedenen Stiftungen sowie der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung<sup>8</sup> läuft es über mehrere Projektphasen seit 2006 mit der Aufgabe der „optimalen Förderung von Kindern und Jugendlichen im Stadtteil“ (RAA Berlin, 2008, 5) unter dem Motto „Kein Kind, kein Jugendlicher

---

<sup>6</sup>Für weitere Informationen:

[http://www.mk.niedersachsen.de/live/live.php?navigation\\_id=2017&article\\_id=6365&\\_psmand=8](http://www.mk.niedersachsen.de/live/live.php?navigation_id=2017&article_id=6365&_psmand=8) [Zugriff: 22.11.2010]

<sup>7</sup>Es werden an dieser Stelle nur einige Ergebnisse exemplarisch dargestellt.

<sup>8</sup>Für weitere Informationen: <http://www.reuter-quartier.de/Ein-Quadratkilometer-Bildung.1407.0.html> [Zugriff: 18.11.2010]

geht verloren“ (ebd.). Im Zentrum des Projektes steht die Schaffung eines „langfristige[n], verlässliche[n] und zugängliche[n] Unterstützungssystem[s]“ für Kinder und Jugendliche, wobei im Vordergrund steht, nicht (mehr) in Zuständigkeiten sondern in Verantwortlichkeiten zu denken (vgl. Bormann, 2006). Mit Hilfe verschiedener Strategie-Maßnahmen soll der Bildungserfolg für alle Kinder und Jugendlichen gewährleistet, sollen die relevanten Akteure im Stadtteil miteinander vernetzt, die Eltern aktiviert und die pädagogischen Fachkräfte professionalisiert werden (vgl. RAA Berlin 2008, 3). Sechs Eckpunkte bilden die Basis des Projektes (vgl. ebd., 3f):

1. „Qualitätsentwicklung in Schulen und Kindertagesstätten“, um Anschlussfähigkeit innerhalb von und zwischen verschiedenen Institutionen zu erreichen.
2. Durch Qualitätsentwicklung sollen „langfristige und stabile Veränderungen“ bewirkt werden, die auch kurzfristig die Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen verbessern sollen.
3. Eltern als wichtigste Bildungspartner müssen aktiviert, eine verlässliche Partnerschaft entwickelt werden, um einen Bildungserfolg aller Kinder und Jugendlichen gewährleisten zu können.
4. Zur Beurteilung der Wirkungen der Qualitätsentwicklung hinsichtlich der ersten drei Punkte wird das Hauptaugenmerk vor allem auf Kinder und Jugendliche gelegt, die sich an Übergängen befinden: aus dem Elternhaus in die Kita, von der Kita in die Grundschule, von dort in eine weiterführende Schule und schließlich am Übergang aus dem Schulsystem in das Berufsleben.
5. Im Stadtteil werden weitere Akteure, die Bildungsverantwortung übernehmen in die Strukturen einbezogen und integriert.
6. Sämtliche Strategien der „Qualitätsentwicklung, Professionalisierung und Kooperation“ (ebd. 3) basieren auf einer „Kultur der Anerkennung, die auf ein Vertrauensverhältnis, auf die Grundsätze von Autonomie und Partizipation setzt.“ (ebd.)

Beteiligt sind Kindertageseinrichtungen, Schulen, Eltern, soziale Dienste, eine Bürgerstiftung, Quartierseinrichtungen, weitere Stiftungen sowie Partner aus Bereichen der Jugendhilfe. Ein wesentlicher Bestandteil des Projektes war die Entwicklung eines „Instrument[s] zur Selbstevaluation der Förderqualität in Kindertagesstätten und Schulen“ (RAA Berlin 2007, 1). Als Instrument wurde ein Auditverfahren<sup>9</sup> entwickelt, das „die Methode der Selbstbewertung eigener Qualität mit einem bestimmten Kriterienkatalog“ (RAA Berlin 2008, 5) verbindet. Dabei dient der Kriterienkatalog als „Grundlage für die Selbstbewertung“ (ebd.) und beurteilt die Bereiche Förderziele, Lernkultur, Kultur der Einrichtung, Eltern, Öffnung nach außen, Professionalisierung, gemeinsame Qualitätsentwicklung und Transfer (ebd.). Dieses Verfahren beteiligt alle Akteure, die kommunikativ eine Bewertung ihrer Arbeit entlang der Kriterien vornehmen. Dem Zwischenbericht des Projektes ist zu entnehmen, dass bereits zahlreiche Kooperationen entstehen konnten, positive Entwicklungen z.B. im Hinblick auf Einbezug der Eltern, Schulentwicklungsvorhaben, Kooperationsbeziehungen zu Kindern und Jugendlichen,

---

<sup>9</sup> „Im engeren Sinne wird unter einem Audit die regelmäßige Reflexion der Qualität einer Einrichtung in Form einer Besichtigung verstanden, wobei die Mitglieder der Einrichtung ihre Aktivitäten in einem *Gespräch* erläutern („Audit“ kommt von lat. *audire*: hören). Die Besichtigung der Institution wird als „Begutachtung“ oder „Vor-Ort-Besuch“ bezeichnet. Begutachtet wird, welche Aktivitäten und Verbesserungsmaßnahmen durchgeführt wurden und ob ein erkennbarer Qualitätsverbesserungsprozess stattgefunden hat.“ (Bormann, Inka et al, 2004; zitiert in RAA Berlin 2008, 4)

Vernetzung und Integration von Akteuren im Stadtteil deutlich auszumachen sind (vgl. RAA Berlin 2007, 2f).

### 2.2.2.7 Lernen vor Ort

Weit über die Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen hinaus geht das Projekt *Lernen vor Ort*.<sup>10</sup> Im Rahmen dieser Initiative werden, mit einer vorläufigen Laufzeit von drei Jahren, seit Herbst 2009 bundesweit 40 Städte und Kreise vom BMBF und einem Stifterverbund dabei gefördert, „lokale Bündnisstrukturen für ein abgestimmtes Bildungswesen aufzubauen“ ([www.lernen-vor-ort.info/de](http://www.lernen-vor-ort.info/de)).<sup>11</sup> Es nehmen mit Ausnahme von Berlin alle Bundesländer der Bundesrepublik am Förderprogramm teil. Ziel der Initiative ist es, jeweils vor Ort ein lokales Bildungsmanagement zu schaffen und Strukturen zu etablieren, die den Ausbau von Bildung für alle Mitglieder der Gesellschaft in jedem Abschnitt des Lebens ermöglichen und somit „den Erwerb und den Ausbau personaler, sozialer und fachlicher Kompetenzen im gesamten Lebenslauf“ zu unterstützen ([www.lernen-vor-ort.info/de](http://www.lernen-vor-ort.info/de)).<sup>12</sup> Gleichwohl handelt es sich nicht um ein Transferprojekt, sondern um ein weiteres Entwicklungsvorhaben auf Projektbasis. Bildungsangebote für alle Bevölkerungsschichten sollen transparenter, Angebote niedrigschwellig gehalten werden. Die Initiative *Lernen vor Ort* knüpft mit ihren Aktivitäten an die Erfahrungen aus dem Programm *Lernende Regionen* an, an dem sich aus Sachsen fünf Projekte beteiligten. *Lernen vor Ort* hat verschiedene Aktionsfelder, in deren Zentrum das kommunale Bildungsmanagement steht, mit Hilfe dessen die wichtigsten Akteure der für Bildung zuständigen Institutionen zusammengeführt und ihre Aktivitäten gebündelt werden sollen. Weitere geförderte und geforderte Aktionsfelder sind Gestaltung und Entwicklung von kommunalem Bildungsmonitoring, Bildungsberatung sowie Bildungsübergängen. Die teilnehmenden Städte und Kreise (in Sachsen: Leipzig, Dresden und Görlitz) setzen dabei jeweils unterschiedliche Schwerpunkte, die an den lokalen Bedürfnissen, Notwendigkeiten und Gegebenheiten ausgerichtet werden. Sie können sich dabei profilieren im Hinblick auf Aktionsfelder wie demografischer Wandel, Integration und Diversitätsmanagement, Familienbildung / Elternarbeit, Demokratie und Kultur (vgl. [www.lernen-vor-ort.info/de](http://www.lernen-vor-ort.info/de)).<sup>13</sup> Das Programm beschränkt sich nicht auf schulisches Lernen, sondern der Ansatz von *Lernen vor Ort* ist als ganzheitlicher zu betrachten, der die Kompetenzen und Ressourcen eines Bildungs-Raumes nutzen und miteinander vernetzen möchte, um für Nachhaltigkeit und höhere Chancengerechtigkeit in der Bildung - auf allen Ebenen - zu sorgen.

### 2.2.3 Internationale Good-Practice-Beispiele

Neben diesen zahlreichen Projekten innerhalb Deutschlands gibt es internationale Good-Practice-Beispiele für die Entwicklung lokaler Bildungslandschaften, z.B. die *Vensterschoolen* in den Niederlanden oder die *Community schools* aus den USA, Großbritannien und Skandinavien. Die Vernetzungsbestrebungen sind also international.

---

<sup>10</sup>Für weitere Informationen: <http://www.lernen-vor-ort.info/> [Zugriff: 22.11.2010]

<sup>11</sup>Für weitere Informationen: <http://www.lernen-vor-ort.info/de/jahreskonferenz2010.php> [Zugriff: 22.11.2010]

<sup>12</sup>Für weitere Informationen: <http://www.lernen-vor-ort.info/de/100.php> [Zugriff: 22.11.2010]

<sup>13</sup> Für weitere Informationen: <http://www.lernen-vor-ort.info/de/100.php> [Zugriff: 22.11.2010]

### 2.2.3.1 Vensterscholen Niederlande

Die *Vensterscholen* -Idee stammt aus dem Jahr 1995, 1996 startete die erste *Vensterschool* in Groningen. Die *Vensterscholen* werden auch als das „pulsierende Herz des Stadtteils“ ([www.adz-netzwerk.de](http://www.adz-netzwerk.de))<sup>14</sup> bezeichnet, womit bereits deutlich wird, dass es sich um das zentrale „Organ“ innerhalb eines Stadtgebietes handeln muss. Hauptziel der Einrichtungen ist es, durch die Vernetzung verschiedener Institutionen innerhalb eines Stadtteils die Entwicklungsmöglichkeiten für Kinder von 0 - 15 Jahren zu verbessern. Das Projekt hat sich in den vergangenen Jahren als sehr erfolgreich erwiesen, mittlerweile arbeiten in Groningen 10 Fensterschulen mit zahlreichen Partnerorganisationen zusammen. Mit den 10 Schulen werden dort 71% der Kinder im entsprechenden Alter erreicht, 4 weitere *Vensterscholen* sind geplant (vgl. Referat Vensterscholen 2006, 2). Insgesamt haben ca. 55% der niederländischen Gemeinden bereits *Vensterscholen* gegründet (vgl. ebd.).

Eine Fensterschule wird aus einem Netzwerk von mindestens einer Grundschule<sup>15</sup> sowie verschiedenen weiteren Institutionen „mit Tätigkeitsschwerpunkt auf Kinderbetreuung oder Freizeit- und Beratungsangeboten für Kinder und Familien“ (Baumheier 2007, 11) gebildet. Die Institutionen sind teilweise unter einem Dach vereint, oder aber in verschiedenen Gebäuden des jeweiligen Stadtteils untergebracht. Drei wesentliche Eckpunkte gelten als Grundlage für die Arbeit der Fensterschulen: die Entwicklung des Kindes von 0 – 15 Jahren steht im Mittelpunkt sämtlicher Anstrengungen, die Eltern müssen in die schulischen Belange mit einbezogen werden und man muss versuchen, „den verlängerten Schultag zustande[zu]bringen“ (Referat Vensterscholen 2006, 1f). Fensterschulen sind damit Kern-Einrichtungen innerhalb eines Stadtteils, die durch die Bündelung der unterschiedlichen Kräfte ein gesteigertes Angebot an Bildung und Erziehung, Beratung und Gesundheitsförderung, Freizeitangeboten wie Sport, Spiel, Musik zur Verfügung stellen. Eltern und andere Erwachsene des Stadtteils sind in das Konzept einbezogen; die *Vensterscholen* bieten auch Erwachsenenbildung an. *Vensterscholen* haben ein gemeinsames Grundkonzept als Rahmen, jedoch hat jede Fensterschule eigene Kooperationen, die abhängig von den Bedürfnissen des jeweiligen Stadtteils gebildet werden. Und sie hat auch einen entsprechenden Gestaltungsspielraum: „So liegt der Schwerpunkt in Problemstadtteilen darauf, Kindern aus sozial schwachen Familien die Teilnahme an kulturellen oder Sportangeboten zu ermöglichen. In Stadtteilen mit einem hohen Anteil von Familien, in denen beide Eltern berufstätig sind, bemühen sich die Fensterschulen um eine Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, z.B. durch lange Öffnungszeiten von acht bis achtzehn Uhr“ (Baumheier 2007, 12). An erster Stelle steht jedoch immer die optimale Förderung der Kinder.

Die Grundschulen bleiben im *Vensterschool*-Projekt selbstständig in der Gestaltung ihrer schulischen Belange, z. B. der Unterrichtsgestaltung. Das Projekt bzw. die Vernetzung betrifft alles, was neben dem Unterricht möglich ist (vgl. Referat Vensterscholen 2006, 6).

Organisiert wird jede *Vensterschool* von einem lokalen Manager, der dafür da ist, die Zusammenarbeit zu koordinieren, voranzutreiben und zentraler Ansprechpartner zu sein. Daneben gibt es lokale Planungsgruppen, in denen Vertreter sämtlicher einbezogener Institutionen beteiligt sind, die sich mit der Ausgestaltung der täglichen Zusammenarbeit befassen (vgl. ebd. 3). Auf Ebene der Stadt kontrolliert eine „Regiegruppe“ den Projektverlauf; sie entwickelt das *Vensterschool*-Konzept weiter und ist verantwortlich für das

---

<sup>14</sup>Für weitere Informationen: <http://www.adz-netzwerk.de/Vensterschool-Das-pulsierende-Herz-des-Stadteils.php> [Zugriff: 11.10.10]

<sup>15</sup> Kinder im Alter von 4-12 Jahren besuchen die Grundschulen in den Niederlanden (vgl. Baumheier 2007, 11).

Ausräumen von Hindernissen in den Kooperationen (vgl. ebd); ein städtischer Projektleiter ist der Bildungsbehörde direkt zugeordnet.

„Die Fensterschulen sind ein erfolgreiches Beispiel dafür, wie durch Integration von kinder- und familienbezogenen Bildungs-, Betreuungs-, Beratungs- und Freizeitangeboten eine bessere Ausrichtung auf Lebenslagen und -situationen von Kindern erreicht werden kann“ (Baumheier 2007, 16). Sicherlich gibt es in den Niederlanden manche Strukturen, die eine Zusammenarbeit wie in den *Vensterschoolen* ermöglichen bzw. erleichtern, so liegen z. B. die Zuständigkeiten für die Bereiche Soziales sowie Bildung in einer Behörde, was in Deutschland nicht (überall) der Fall ist. Auch die Verwendung finanzieller Mittel liegt stärker bei den Schulen. Dennoch gibt es Aspekte, die für eine Entwicklung möglicher Kooperationsstrukturen in Deutschland bedacht werden können: In Groningen wurde dem Projekt eine Laufzeit von 10 Jahren zur Entwicklung eingeräumt. Somit konnten Beziehungen in Ruhe entfaltet und ausgebildet werden, zeitlicher Druck spielte keine Rolle. Die Teilnahme am *Vensterschool*-Projekt war freiwillig, nur interessierte Institutionen beteiligten und öffneten sich dem Anliegen.

### 2.2.3.2 Community Schools

Der Begriff *community school* (engl. *community* für Gemeinschaft und *school* für Schule) beruht auf einem staatlich gegründeten Schulsystem mit Wurzeln in England, Wales, Irland, Neuseeland, Australien und den Vereinigten Staaten von Amerika (USA), in dessen Philosophie eine Schule nicht nur als Bildungseinrichtung sondern gleichzeitig auch als eine Begegnungsstätte für das soziale Leben des Stadtteils verstanden wird. Die Schule stellt demnach eine Einrichtung dar, die Anlaufstelle rund um Themen der Bildung, des Gesundheits- und Sozialwesens, der Jugend- und Gemeinschaftsarbeit und des Gemeinschaftsengagements allgemein ist. Dadurch ist sie bemüht nicht nur das schulische Lernen, sondern auch das Wohl der Familien und der Gemeinschaft zu stärken und als ein Anlaufpunkt Jedem und jederzeit unterstützend und beratend zur Verfügung zu stehen. In dieser Partnerschaft wollen *community schools* Kinder, Jugendliche, Familien und deren Umfeld darin unterstützen die bestmöglichen Voraussetzungen für das Lernen und den schulischen Erfolg der Kinder, für die Vorbereitung auf Beruf und Familie, für gelingende und unterstützende Familien und Nachbarschaften und für die Einbindung von Eltern und Umfeld in Schule und ihr eigenes lebenslanges Lernen zu schaffen (vgl. Blank / Melaville / Shah 2003).

Unter dem Titel *partnerships for excellence* (frei übersetzt: Partnerschaften für hervorragende Leistung) stellt sich der Bereich der US-amerikanischen *community schools* als eine Antwort auf die Bildungsdebatten dar, die den Bedürfnissen von Schule und Gemeinwesen nachkommt, die Schule als Einrichtung des sozialen Lebens zu verstehen. Die Schule, verortet in einem staatlichen Schulgebäude, ist für Schüler, Familien und Gemeinschaft vor, während und nach der Schule an jedem Tag des Jahres frei zugänglich. Das Schulsystem arbeitet Hand in Hand mit den örtlichen Verbänden zusammen und bindet alle Beteiligten in die Entwicklung der Schule und ihrer Angebote ein. So können die Schüler/innen beispielsweise vor oder nach der Schule auf ihr schulisches Wissen aufbauend ihren Horizont erweitern und in der Arbeit mit etwa Anwälten oder Künstlern neue Interessen oder Fähigkeiten entwickeln und dadurch ihre Persönlichkeit entfalten und stärken. Die Schule als Lebensraum zu begreifen, ist das Ziel der *community schools*, in denen SchülerInnen gerne und mit Freude ihre Zeit verbringen und neben dem eigentlichen Unterricht für sich und fürs Leben lernen (vgl. ebd., 2).

In einer Studie aus den USA zur Evaluation von 20 *community schools* wurde der Fokus auf die konkreten Verbesserungen in akademischen Leistungen für junge Leute gelegt. 75 % schnitten dabei mit einer Verbesserung der persönlichen akademischen Leistungen ab, was

laut der Studie für die ganzheitliche Abdeckung der Lernbedürfnisse mit ihren Angeboten und Chancen in der Verzahnung von Schule und Gemeinwesen spricht. Dies bestärkt die anfängliche Annahme, dass akademischer Erfolg nur ein kumuliertes Ergebnis von physischem, sozialem und emotionalem Wohlbefinden gekoppelt mit personalen Kompetenzen in verschiedenen Lebensbereichen und dem Zurückgreifen auf gefestigte Verhältnisse in Familie und Umfeld sein kann. Zusätzlich stützt sich der Erfolg in der Hälfte der Fälle auf positive Entwicklungen von beispielsweise persönlicher Einstellung, Interesse und Motivation der SchülerInnen (Coalition for Community Schools 2003, 40).

#### 2.2.4 Die besondere Rolle der Eltern in Bildungslandschaften

Das Wirken kommunaler Bildungslandschaften bezieht vor allem auch die Eltern bzw. Familien<sup>16</sup> mit ein. Eltern sind die zentralen Partner für Institutionen und Einrichtungen, wenn es um Fragen der Bildung und Erziehung junger Menschen geht.

Die Zahl der Familien, die in ihren Kompetenzen und ihrem Erziehungsauftrag gestärkt werden müssen, wächst. Viele Familien bedürfen vor allem bei der Bildung, Erziehung und Betreuung ihrer Kinder verlässlicher Unterstützung. Hier ist ein erheblicher Nachholbedarf festzustellen. Deshalb sind vor allem auch im Rahmen der Familienbildung entsprechende Angebote erforderlich.

Die konzeptionelle Weiterentwicklung der Elternarbeit hin zur Familienarbeit ist deshalb als Auftrag in die Arbeit einer kommunalen Bildungslandschaft zu integrieren. Elternarbeit im Sinne umfassender Beratung, Information und Unterstützung/Begleitung geht weit über den Elternabend in der Kindertageseinrichtung oder der Schule und auch über sporadische Formen der Elterninformation durch Träger der Kinder- und Jugendhilfe hinaus. Wichtig ist ein umfassendes Konzept der Elternansprache, der Elternengewinnung, der Elternbildung, der Information und Beratung und des Einbezugs der ganzen Familie. Grundbedingung ist eine wertschätzende und anerkennende Haltung gegenüber Eltern und den vielfältigen Erscheinungsformen von familiären Zusammenschlüssen sowie das Erkennen und die Aktivierung vorhandener Ressourcen im System Familie. Daher wird heute der Begriff „Elternarbeit“ verdrängt und durch die Begriffe „Zusammenarbeit mit Eltern“ oder noch weitergreifend durch den Begriff „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ ersetzt (vgl. Textor 2006). In einem gleichberechtigten Dialog können der Kontakt und das Vertrauen zwischen Fachkräften und Eltern gestärkt und ein niedrigschwelliger Zugang geschaffen werden.

#### Die Bedeutung der Familie für die frühkindliche Bildung

Die Eltern sind die Experten für das Kind und im Regelfall auch die zentralen Bezugspersonen (vgl. Ahnert 2010, 263). Die Beziehung zwischen Eltern und Kind hebt sich durch Zuwendung, Sicherheit und Stressreduktion hervor und diese Eigenschaften müssen über die Zeit der Entwicklung angepasst werden. Bei der institutionellen Betreuung verschiebt sich die Beziehung zwischen Kind und ErzieherInnen schwerpunktmäßig auf Eigenschaften der Assistenz und Explorationsunterstützung (vgl. ebd., 264).

*„Diese Unterschiede in der Beziehung bringen unterschiedliche Formen der Entwicklungsbegleitung mit sich, von denen jeder für sich einen wertvollen Beitrag [zur Förderung und Unterstützung der Kinder] leisten kann.“ (ebd., 264)*

---

<sup>16</sup>Im Folgenden wird von Familien gesprochen wenn Eltern und andere Familienangehörige gemeint sind. Den Elternbegriff verwenden wir weit gefasst, also vor allem im Sinne primärer Bezugspersonen.

Daher stehen Eltern und pädagogische Fachkräfte nicht in Konkurrenz, sondern können sich durch eine intensive und an die Familien angepasste Zusammenarbeit ergänzen und unterstützen.

In den Kommunen versucht man die Familien durch verschiedene Angebote innerhalb der Kindertageseinrichtungen zu unterstützen: z.B. werden Elternkurse oder kostenlose Angebote der Mütterberatung und der Familienberatungsstellen angeboten. Auch werden die Familien durch multimediale Angebote und Informationen unterstützt. So gibt es z.B. allgemeine Informationen rund um das Kind und Hinweise auf verschiedene Offerten im direkten Umfeld der Familien auf der Internetseite: [www.kindergartenpaedagogik.de](http://www.kindergartenpaedagogik.de).

Das Land Sachsen wirbt mit dem Titel „Familienfreundliches Sachsen“ und stellt dazu den Eltern bzw. werdenden Eltern umfangreiche Informationen auf der Internetseite [www.familie.sachsen.de](http://www.familie.sachsen.de) zur Verfügung. Weitere Informationen für Eltern und familienunterstützende Angebote im unmittelbaren Umfeld werden von verschiedenen Anbietern für die einzelnen Regionen und Städte zusammengestellt. Für die Stadt Leipzig gibt es z.B. den „Familienkatalog Leipzig“ ([www.familienfreunde.de](http://www.familienfreunde.de)). Auch im Hinblick auf den eingeführten Sächsischen Bildungsplan werden die Eltern direkt als Erziehungs- und Bildungspartner angesprochen. So ist ein Elternheft zum Sächsischen Bildungsplan (SMS, 2007) entwickelt worden, das den Eltern detailliert Ziele und Inhalte des Bildungsplans erläutert und anschaulich dargestellt, um sie für die Prozesse der pädagogischen Arbeit in den Kindertageseinrichtungen zu sensibilisieren.<sup>17</sup> Auch für den Übergang ihrer Kinder in die Grundschule stehen für die Eltern in Sachsen eingehende Informationen vom SMK und SMS bereit. Als Beispiel sei der Elternratgeber „Das Kind im Mittelpunkt“<sup>18</sup> (SMK/ SMS, o.J.) genannt, der die Eltern über wichtige Prozesse im Übergang informiert, sie gleichzeitig als aktive Mit-Gestalter anspricht und anhand konkreter Hinweise ermutigt, dem Kind Unterstützung in den verschiedenen Bildungsbereichen zu bieten. Er informiert über bevorstehende Aspekte des Schulbeginns wie die Schulaufnahmeuntersuchung und die Schulanmeldung, gibt Auskunft über die Verzahnung von Schulvorbereitungsjahr und Schuleingangsphase und hält Hinweise auf Ansprechpartner und weiterführende Informationen bereit.

In dem Modellprojekt „Bremer Elternnetz – Fit für Familie“ wurde nach zwei Projektjahren sichtbar, dass insbesondere belastete Familien verstärkt vom Nutzen der Familienbildung profitieren konnten (vgl. Carle / Metzen 2006a, 210). Die Autoren zeigen auf, dass bei der Planung von Angeboten zur Familienbildung die Einrichtungen, die von den Zielgruppen bereits frequentiert werden, z.B. Kindergärten und Schulen, verstärkt mit eingebunden werden sollten. Nur durch einen persönlichen Kontakt zu den Eltern können diese Familien erreicht werden und von den Angeboten profitieren.

Im Bremer Modellprojekt zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule (*Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren*) mit insgesamt 85 Einrichtungen zeigte sich, dass die Elternschaft aus Bildungseinrichtungen mit einem hohen Prozentsatz an bildungsorientierten Familien ein stärkeres Interesse an der Kooperation mit ErzieherInnen und LehrerInnen zeigt als in anderen Einrichtungen (vgl. Carle / Samuel 2007, 230). Unabhängig vom Bildungsstand der Eltern wurde in der Studie deutlich, dass der Austausch zwischen den Kindertageseinrichtungen und den Eltern stärker gegeben ist als in den Schulen, da diese in einem häufigeren Kontakt durch die Bring- und Holsituationen stehen. Jedoch existiert dadurch noch nicht zwingend eine Kooperation oder eine gemeinsame Verantwortung für das Kind (vgl. ebd.).

<sup>17</sup> <http://www.kita-bildungsserver.de/downloads/download-starten/?did=233> [18.11.2010]

<sup>18</sup> <http://www.kita-bildungsserver.de/praxis/literatur/archiv/das-kind-im-mittelpunkt-mein-kind-kommt-in-die-schule-ein-ratgeber-fuer-eltern/> [Zugriff: 18.11.2010]

## 2.2.5 Zusammenfassung

Regionale Netzwerkentwicklung insbesondere am Schulanfang, das hat die ausschnittshaften Darstellung einiger Projekte gezeigt, ist nichts Ungewöhnliches. Sie hat aber durchweg in allen Bundesländern Projektcharakter, d.h. es wurde außer in Sachsen nirgendwo eine flächendeckende Umsetzung eines erprobten Modells staatlicherseits versucht. Zudem wurde festgestellt, dass in Sachsen neben dem Maßnahmenpaket zur Schuleingangsphase Vernetzungsprojekte angesiedelt wurden, die von Stiftungen oder auch mit Bundesmitteln gefördert werden. Diese haben wiederum keine vorgegebenen Bezüge zu den Entwicklungen der Kooperationsnetze zwischen Kindergarten, Schule und Umfeld. Vielmehr müssen die Bezüge durch die Akteure vor Ort erkannt und hergestellt werden.

Damit hat Sachsen hinsichtlich der gewollten flächendeckenden Netzwerkentwicklung am Schulanfang eine Sonderstellung. Es wird im Rahmen der Evaluation zu fragen sein, inwieweit das landesweite Transfervorhaben der Schuleingangsphase und des Schulvorbereitungsjahres tatsächlich umgesetzt wurde - und unter welchen Bedingungen.

## 2.3 Institutionenhistorischer Hintergrund

„Die Kindergärten sind Stätten frohen Kinderlebens. (...) In den Kindergärten lernen die Kinder, in zunehmendem Maße selbständig in der Gesellschaft tätig zu sein. Sie sind in einer ihren Kräften und Fähigkeiten angemessenen Weise auf das Lernen in der Schule vorzubereiten.“<sup>19</sup> Dieser Artikel aus dem Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR verweist auf eine an der kindlichen Entwicklung orientierte Sichtweise. Dem Kindergarten wird darin nicht nur die Aufgabe einer durchaus ganzheitlichen Erziehung zugewiesen, sondern zugleich die Vorbereitung auf die schulischen Anforderungen und dies orientiert an den Kräften und Fähigkeiten der jeweiligen Kinder. Zudem schreibt der Artikel das „Zusammenwirken“ von Kindergarten und Schule vor, was über organisatorische Abstimmungen hinausgeht und sich auch in der Aussage einer Erzieherin im Rahmen unserer Untersuchung widerspiegelt, die sich an ihre früheren Kooperationserfahrungen zurückerinnert:

*„Ich war auch schon in DDR-Zeiten Erzieherin. Ich habe 78 angefangen zu arbeiten. Und kann ich mich noch erinnern, dass damals die Zusammenarbeit zwischen Kindereinrichtung und Schule sehr groß geschrieben wurde. Die Lehrer kamen in die Vorschulgruppen in den Kindergarten. Wir haben auch regelmäßig die Schulen besucht.“ (T GDV M II, 6)*

Die ErzieherInnen, die an der vorliegenden Untersuchung teilgenommen haben, wiesen ein Durchschnittsalter von 43 Jahren auf. Dies korreliert mit dem vom Statistischen Landesamt erhobenen Durchschnittsalter aller pädagogischen, Leitungs- und Verwaltungspersonen im Jahr 2010 von 43,6 Jahren (die Zahlen beziehen sich auf das gesamte pädagogische Personal in Kindertageseinrichtungen; vgl. [www.statistik.sachsen.de](http://www.statistik.sachsen.de)).<sup>20</sup> Ein großer Teil der ErzieherInnen aus der Stichprobe hat demnach ihre Ausbildung in der DDR absolviert und auch noch in der DDR einige Jahre Praxiserfahrung erworben. Insbesondere die hohe öffentliche Wertschätzung der ErzieherInnen in der DDR (vgl. Rabe-Kleberg 2005, 4) und möglicherweise

<sup>19</sup> § 2, Absatz 1, Sozialistisches Bildungsrecht Volksbildung. Allgemeine Bestimmungen. 1988, Ministerium für Volksbildung, 80.

<sup>20</sup> Weitere Informationen: [http://www.statistik.sachsen.de/download/200\\_Mi-2010/mi26010.pdf](http://www.statistik.sachsen.de/download/200_Mi-2010/mi26010.pdf); [Zugriff: 29.11.2010]

auch Aspekte wie die damals deutlich bessere Ausstattung mit Vorbereitungszeit<sup>21</sup> können ein Grund dafür sein, dass Rückerinnerungen an die pädagogische Arbeit positiv ausfallen<sup>22</sup>.

Es verwundert also nicht, wenn in den Gruppendiskussionen ebenfalls gute Erinnerungen an eine zurückliegende und beruflich prägende Zeit wach wurden. Wie bereits in Studien mit LehrerInnen gezeigt werden konnte, kann davon ausgegangen werden, dass die älteren Pädagoginnen und Pädagogen das Bildungswesen der DDR differenziert bewerten und die pädagogischen Anforderungen und Möglichkeiten durchaus von den politischen zu trennen wissen (vgl. z.B. Döbert 1997). Woderich schreibt in der Auswertung von Fallanalysen, das untersuchte Material liefere „hinreichende Anhaltspunkte dafür, Pauschalurteile über die uneingeschränkte Konformität des Handelns der Lehrer und der Anpassung an offizielle Richtlinien und Vorgaben zu relativieren und zurückzuweisen“ (Woderich 1996, 134). Er zitiert die Analysen von Huinink und Mayer (1993, 151): „dass man keineswegs von einer Uniformität oder durchgängigen institutionellen Steuerung von Lebensverläufen in der DDR sprechen kann“.<sup>23</sup> Um die vordergründigen Ähnlichkeiten und die Differenzen zwischen Ausbildung und heutigen Anforderungen zu verdeutlichen wird zunächst die Ausbildung der ErzieherInnen in der DDR skizziert.

### 2.3.1 Inhalt der DDR-Ausbildung und Alltag in Krippe und Kindergarten

Die Ausbildung zur Kindergärtnerin für Krippe und Kindergarten dauerte in der DDR 3 Jahre (vgl. Maiwald 2/2006). Voraussetzung für die Zulassung war der mittlere Schulabschluss. Die Inhalte der Ausbildung umfassten:

- Pädagogik (Grundlagen der Pädagogik, Vorschulpädagogik, Geschichte der Vorschul-erziehung),
- Psychologie (Allgemeine und Persönlichkeitspsychologie, Entwicklungspsychologie, pädagogische Psychologie),
- Entwicklungsphysiologie und Gesundheitserziehung,
- Sport und Methodik,
- Musikerziehung,
- Kunsterziehung,
- Deutsche Sprache und Methodik,
- Literatur und Methodik sowie
- Mathematik.(vgl. ebd, S.168f.)

Allerdings muss erwähnt werden, dass die Vermittlung von politischen Inhalten wie dem Marxismus-Leninismus und der Geschichte der revolutionären Arbeiterbewegung und der sozialistischen Revolution in der DDR eine sehr hohe Relevanz besaß und bis zum Zusammenbruch der DDR Bestand hatte (vgl. ebd., S.170). Beispielhaft soll dies anhand der zwei

---

<sup>21</sup> Hilde von Balluseck (2009) schreibt: „In der Arbeitszeit der ErzieherInnen im Kindergarten waren - bei 43,75 Stunden in der Woche - 5,75 bis 9,75 Stunden für Vorbereitung und Elterngespräche und -besuche kalkuliert (errechnet nach Rauschenbach/Beher/Knauer 1996: 159)“

<sup>22</sup> „Insgesamt hatten die Erziehungs- und Sozialberufe in der DDR einen gesellschaftlich und politisch ungleich höheren Stellenwert als in der Bundesrepublik. Es bestand in allen Berufen die direkte Möglichkeit eines Aufstiegs zur nächsthöheren Ebene (allerdings nur auf Empfehlung von ‚oben‘), so dass die im Westen vielzitierte berufliche Sackgasse in der DDR nicht in gleicher Weise bestand, ja KindergärtnerIn, Krippen-, Hort- und HeimerzieherIn ein mit relativ großem Sozialprestige verbundener Wunschberuf mit lebenslanger Perspektive war“ (Rauschenbach/Beher/Knauer 1996, 159)

<sup>23</sup> Weitere Studien hat Axel Gehrman (2003) zusammengetragen und rekonstruiert.

folgenden Zitate aus der Handreichung zur Arbeit mit dem Bildungs- und Erziehungsplan der DDR verdeutlicht werden:

*„Die Funktion und die Aufgabenstellung des Kindergartens ergeben sich aus den Erfordernissen der sozialistischen Gesellschaft. Das höchste Ziel des Sozialismus ist, alles zu tun für das Wohl des Menschen und das Glück des Volkes. Auf der Grundlage der gesamtgesellschaftlichen Bedingungen sichert der Kindergarten die sozialistische Lebensgestaltung des Vorschulkindes, er führt die Kinder im Kollektiv zusammen.“* (Pfützte 1973, 14)

Die Erziehungsrealität der DDR muss jedoch „immer im Spannungsfeld von offiziell intendierter und inoffiziell praktizierter Erziehung gesehen werden“ (Geiling 1999, 162). Mädchen und Jungen - so Geiling - wurden vor allem durch inoffizielle Konzepte beeinflusst, „die im öffentlichen Meinungsalltag sozialer Netzwerke ihres Lebensraumes, in den Köpfen ihrer Eltern, aber auch einer Vielzahl staatlich angestellter professioneller Pädagogen mit ihrem ‚gesunden Menschenverstand‘ präsent waren“ (ebd.). (für Lehrerarbeit in der DDR vgl. analog dazu Woderich 1996, 134) Die Arbeit in den Kindergärten selbst war gesetzlich geregelt und durch den Bildungs- und Erziehungsplan klar strukturiert. So wurde beispielsweise bereits 1952 festgelegt, dass

*„die vorschulische Erziehung auch auf der Ebene der Jahrgangsgruppen organisiert wurde, was (...) dazu geführt hat, daß einzelne Elemente der schulischen Organisation und des pädagogischen Konzepts der Schule (...) in den Kindergarten aufgenommen wurden. Grundlage für die Arbeit mit den Kindern waren Arbeitspläne der Kindergärten (für den Zeitraum eines Jahres), die Pläne für die pädagogische Arbeit der einzelnen Gruppe (für Zeiträume von je zwei bis vier Wochen) und die Tagesablaufpläne der einzelnen Gruppen“* (Fischer 1992, 56).

### 2.3.2 Kooperation von Kindergarten und Polytechnischer Oberschule<sup>24</sup>

Art und Inhalt der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Polytechnischer Oberschule wurde nicht dem Zufall überlassen sondern ebenfalls gesetzlich geregelt, gehörten doch beide Institutionen der Volksbildung an.

So ist z.B. im § 26 Absatz 1 des Sozialistischen Bildungsrechts im Kapitel „Zusammenarbeit mit Kinderkrippe und Oberschule sowie Einrichtungen des Sonderschulwesens“ für die Arbeit von Kindereinrichtungen festgehalten, dass „die inhaltliche Zusammenarbeit mit der Oberschule (...) auf die Mitwirkung bei der Vorbereitung der Kinder auf die Schulaufnahme zu richten [ist]. Weiter heißt es in Absatz 2:

*„Den Oberschulen sind bis Mai jeden Jahres von den Leiterinnen schriftliche Hinweise zu übergeben, die Entwicklungstendenzen und individuelle Besonderheiten über die einzuschulenden Kinder charakterisieren und deutlich machen, was in der weiteren Entwicklung der Kinder zu berücksichtigen ist. Die Leiterin sichert, daß alle die Entwicklung der Kinder betreffenden Fragen vertrauensvoll mit den Eltern beraten werden.“*<sup>25</sup>

Unter Absatz 3 wird ausgeführt: „Bestehen in Einzelfällen hinsichtlich der Schulfähigkeit Bedenken, hat die Leiterin diese gegenüber dem Direktor der zuständigen Oberschule zu begründen und ihn rechtzeitig zu informieren“ (ebd.). Weiter heißt es in Absatz 4:

<sup>24</sup> Anmerkung: Oberschule umfasst die Klassenstufe eins bis zehn.

<sup>25</sup> §26, Sozialistisches Bildungsrecht Volksbildung. Allgemeine Bestimmungen. 1988, Ministerium für Volksbildung, 88

*„Die Ergebnisse der ersten und zweiten Einschulungsuntersuchung sind von der Leiterin gemeinsam mit der verantwortlichen Gruppenerzieherin gründlich auszuwerten. Für Kinder, bei deren Gesamtentwicklung Probleme auftreten, sind in Verständigung mit den Eltern, der Oberschule und dem Arzt erforderliche Maßnahmen zur Förderung festzulegen.“ (ebd.)*

Absatz 6 regelt schließlich: „Die Leiterin gewährleistet, daß LehrerInnen und HorterzieherInnen der künftigen ersten Klassen Möglichkeiten erhalten, die Kinder unter den Bedingungen des Lebens in der Kindergruppe kennenzulernen.“ (ebd.)

Hinsichtlich der Gestaltung der Einschulungsphase wurde „die inhaltliche Profilierung des Kindergartens als schulvorbereitende Institution als Königsweg gesehen“ (Geiling 1999, 210). Augenmerk wurde dabei auf die Anforderungen der Oberschule gelegt, denen die Kinder durch eine sukzessive Einbeziehung von schulähnlichen Situationen in den pädagogischen Alltag in Kindergärten gerecht werden sollten.

Schulfähigkeitsüberprüfungen in der DDR existierten bereits seit 1950. Im Jahr 1969 wurde dieser „ein halbes Jahr vor Schuleintritt eine erste Einschulungsuntersuchung [eineinhalb Jahre vor Schulbeginn] vorgestaltet. Dadurch verbesserten sich die Möglichkeiten, ‚fraglich‘ schulfähige Kinder zu diagnostizieren, spezielle Fördermaßnahmen innerhalb des Kindergartens einzuleiten, die Betreuung durch Beratungsstellen anzuregen (...) oder auch die Einweisung in Vorschulteile der Sonderschulen zu veranlassen.“ (ebd., 211)

Vor allem in den letzten Jahren der DDR konnte jedoch ein Trend beobachtet werden, der die Forderung „Jedem Kind einen guten Start in der Schule ermöglichen“ (ebd., 210) enthielt, an der sich viele Pädagoginnen und Pädagogen orientierten und der darauf zielte, den Anfangsunterricht an die kindlichen Bedürfnisse so anzupassen, dass er der Verschiedenheit der Mädchen und Jungen mehr Rechnung trug (vgl. ebd., 210).

Abschließend sei auf die Zusammenfassung von Ute Geiling verwiesen:

*„Durch die enge inhaltliche und organisatorische Verbundenheit der Bildung von Kindergarten und Schule (...) und die ‚Verpflichtung‘ der Pädagoginnen und Pädagogen, den Kindern mit Lernschwierigkeiten besondere Aufmerksamkeit zu widmen, gab es in der DDR einerseits günstige Förderbedingungen für die zukünftigen Schulanfänger und die Kinder der ersten Schuljahre. Andererseits muß man aber auch davon ausgehen, daß die einheitlichen Planungsvorgaben für den Kindergarten und die Schule auch zu einer Einengung der kindlichen Entwicklungsmöglichkeiten geführt haben. Das Denken vieler ErzieherInnen und LehrerInnen war durch ein defizitäres Bild vom Kind gekennzeichnet. Die Überbetonung der Anpassung an Verhaltensnormen im ‚Kinderkollektiv‘ des Kindergartens und der Schule und des kognitiven Bereichs der Entwicklung sowie der Drang zur Konformität verbunden mit den Ideologisierungen führten zu Bedingungskonstellationen, die die kindlichen Autonomiebestrebungen einengen und frühe Stigmatisierungen und Schwierigkeiten im Selbstwerterleben begünstigen konnten.“ (ebd., 213f)*

### 2.3.3 Die Kindertagespflege

Eine private Kindertagespflege existierte zu DDR-Zeiten praktisch nicht, da von staatlicher Seite aus genügend Plätze in Krippe und Kindergarten zur Verfügung gestellt wurden. So besuchten 1989 80,2 Prozent der Kinder in der DDR eine Krippe, 95,1 Prozent der Mädchen und Jungen gingen in einen Kindergarten und noch einmal 0,3 Prozent der Kinder wurden in einem Wochenkindergarten betreut (vgl. Fischer 1992, 55f).

Erst nach der politischen Wende 1989 hat sich in Sachsen die Betreuungsform der Kindertagespflege vereinzelt entwickelt.

*„Vielfach wurde Kindertagespflege als ergänzendes Angebot neben der Kindertageseinrichtung zur Abdeckung zusätzlicher Betreuungszeiten in Anspruch genommen. Bereits mit der Neufassung des Sächsischen Gesetzes über Kindertageseinrichtungen 2001 hat der Landesgesetzgeber Kindertagespflege, nach § 3 Abs. 3 SächsKitaG, als gleichrangiges Alternativangebot neben der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern im Alter bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres in Kindertageseinrichtungen gestellt. Dies gilt allerdings nur insofern die Gemeinde diese Betreuungsform als Alternative anbieten will.“ (www.slfs.sachsen.de)<sup>26</sup>*

---

<sup>26</sup> [http://www.slfs.sachsen.de/lja/fachberatung/pdf/lja\\_br\\_ktpfl\\_08.pdf](http://www.slfs.sachsen.de/lja/fachberatung/pdf/lja_br_ktpfl_08.pdf), S.9; [Zugriff: 29.11.2010]

## 2.4 Bildungsplan, Schulvorbereitungsjahr, Schuleingangsphase

Schulvorbereitungsjahr, Schuleingangsphase und der Sächsische Bildungsplan verfolgen letztlich das gleiche Ziel, nämlich die Erhöhung der Bildungsqualität für Kinder. Umfasst der Bildungsplan sowohl den Bereich der Kindertagespflege, als auch den Kindergarten - gilt er also für Kinder bis zum Schuleintritt - so betreffen Schulvorbereitungsjahr und Schuleingangsphase Kinder im Alter ab 5 Jahren.

### 2.4.1 Charakteristika des Sächsischen Bildungsplans

Der Sächsische Bildungsplan soll pädagogischen Fachkräften in Krippen, Kindergärten und Horten, sowie der Kindertagespflege als Grundlage für die pädagogische Arbeit dienen. Er wurde im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales an der TU Dresden entwickelt und trat am 1. Dezember 2005 per Gesetz in Kraft, zu einem Zeitpunkt, als auch in den anderen Bundesländern Bildungspläne eingeführt wurden. Hinsichtlich der Inhalte und Ziele sowie der Altersspanne der Kinder, für die der Plan gelten soll, unterscheiden sich diese Pläne deutlich. Der Sächsische Bildungsplan bezieht Krippe und Hort mit ein und versteht sich somit als ein Bildungsplan für Kinder von null bis etwa zehn Jahren, allerdings wird ein expliziter Bezug zum Grundschullehrplan ausgespart.

In der Wahl und der Bezeichnung der einzelnen Bildungsbereiche variieren die Bundesländer, überschneiden sich jedoch zu großen Teilen in der Bezeichnung der einzelnen Bildungsbereiche, wie die folgende exemplarische Gegenüberstellung dreier Bildungspläne zeigen soll:

<b><u>Bildungsplan Sachsen</u></b>	<b><u>Bildungsplan Thüringen</u></b>	<b><u>Bildungsplan Bremen</u></b>
<p><b>Bildungsbereiche:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Somatische Bildung</li> <li>– Soziale Bildung</li> <li>– Kommunikative Bildung</li> <li>– Ästhetische Bildung</li> <li>– Naturwissenschaftliche Bildung</li> <li>– Mathematische Bildung</li> <li>– Zusatzaspekt: Religiöse Grunderfahrung und Wertentwicklung</li> </ul> <p>(vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales 2005)</p>	<p><b>Bildungsbereiche:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Sprachliche und schriftsprachliche Bildung</li> <li>– Motorische und gesundheitliche Bildung</li> <li>– Naturwissenschaftliche und technische Bildung</li> <li>– Mathematische Bildung</li> <li>– Musikalische Bildung</li> <li>– Künstlerisch gestaltende Bildung</li> <li>– Soziokulturelle, moralische und religiöse Bildung</li> </ul> <p>(vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2004)</p>	<p><b>Bildungsbereiche:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Rhythmik und Musik</li> <li>– Körper und Bewegung</li> <li>– Spiel und Phantasie</li> <li>– Sprachliche und nonverbale Kommunikation</li> <li>– Soziales Lernen, Kultur und Gesellschaft</li> <li>– Bauen und Gestalten</li> <li>– Natur, Umwelt und Technik</li> </ul> <p>(vgl. Freie Hansestadt Bremen 2004)</p>

Tabelle 1: Exemplarische Gegenüberstellung der Bildungsbereiche dreier Bildungspläne

Der Sächsische Bildungsplan zeichnet sich dadurch aus, dass die Bildungsbereiche jeweils übersichtlich in verschiedene Unterthemen gegliedert werden, in denen versucht wurde, die volle Bandbreite der frühkindlichen Bildung abzubilden. Er bildet dabei die im „gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (JMK / KMK 2004) zur Beachtung und Förderung vorgeschlagenen Bildungsbereiche ab (vgl. ebd. 4f). Auf eine sehr differenzierte Art und Weise werden verschiedene Facetten eines Themenkomplexes skizziert wie etwa unter der kommunikativen Bildung die Untertitel *Nonverbale Kommunikation*, *Sprache* und *Schrift und Medien* belegen. Diese nehmen exemplarisch Bezug auf verschiedene bereichsspezifische Entwicklungsstufen von Kindern, indem sie beispielsweise die nonverbale Kommunikation zwischen Säugling und Mutter in den ersten Lebensmonaten (vgl. SMS 2007, 80), die Sprache als notwendigen Begleiter in Spielsituationen schon von Kleinkindern untereinander (vgl. ebd., 82) und den Zugang zu Schrift und Medien in vertrauten Vorlesesituationen oder durch den Besuch einer Bibliothek (vgl. ebd., 84 f) ansprechen. Gleichwohl fordert der Sächsische Bildungsplan in jedem Bereich zu einem aktiven und reflektierten Austausch über die angesprochenen Aspekte mit allen Beteiligten (KollegInnen, Kinder, Eltern) auf und lässt dadurch Spielraum für eigene Interpretationen der Thematiken.

Der Bildungsplan enthält grundlegende Aussagen über das dahinterliegende sog. „Bild vom Kind“, also den Vorstellungen darüber, wie Kinder sich entwickeln, wie sie lernen und welche Lebensbedingungen sie dafür benötigen. Frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung wird im Sächsischen Bildungsplan als Einheit betrachtet. Insofern ist auch das Bildungsverständnis, welches dem Plan zugrunde liegt, eines, das sowohl das Kind als Akteur seines Bildungsprozesses im Blick hat, als auch den Erwachsenen eine aktive Rolle in der Erziehung und Bildung des Kindes zuweist. Eine persönliche und liebevolle Betreuung soll dem Kind die Sicherheit geben, die es für eine bestmögliche Entwicklung benötigt.

Die sechs Bildungsbereiche (somatische, soziale, kommunikative, ästhetische, naturwissenschaftliche und mathematische Bildung) dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass der Sächsische Bildungsplan das Bildungsangebot als Einheit sieht. Es geht also nicht darum, hier schulfachliches Lernen anzubieten. Vielmehr wird immer wieder explizit verdeutlicht, dass Bildungsbereiche Teil einer zusammenhängenden Persönlichkeitsbildung darstellen sollen, die sich auch nicht in diesen Bereichen allein erschöpft. Sie werden aber gleichwohl als grundlegend angenommen. Darüber hinaus greifen sie auch die allgemeinen Bereiche, wie sie im Konzept der Optimierten Schuleingangsphase (Maßnahmepaket zur Schuleingangsphase) vorgesehen sind, wieder auf, erweitern sie jedoch. Fachlich betrachtet sind die einzelnen Bereiche noch nicht letztlich ausgereift, sondern bedürfen einer Überarbeitung. Zwar ist ihre alltagsbezogene Formulierung sicherlich ein Ankerpunkt für die Nutzer. Dennoch sollte jeder einzelne Bereich noch einmal aus fachlicher und aus fachdidaktischer Perspektive überarbeitet werden. Diese Analyse war nicht Gegenstand unserer Untersuchungen.

Schließlich enthält der Sächsische Bildungsplan Überlegungen, wie Lernumgebungen in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege gestaltet werden sollten. Der Begriff der Lernumgebung ist weit gefasst. Es geht nicht nur um die Räume und die Materialien, sondern auch um Zeiten und Regeln, vor allem aber um die Qualität der pädagogischen Arbeit. Es werden Hinweise gegeben, wie Bildungsprozesse initiiert, wie Kinder in ihrer Entwicklung begleitet werden können und welche Möglichkeiten der Dokumentation es für diese Prozesse gibt. Schließlich wird auch auf Projektarbeit als Methode der Wissensaneignung verwiesen. Die Bedeutung der Kooperation mit Müttern und Vätern kommt an verschiedenen Stellen des Bildungsplans zum Ausdruck, ohne dass jedoch Umsetzungshilfen gegeben werden. Ähnlich knapp werden die Aufgaben des Trägers der freien und öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe angesprochen. Die Integration der Arbeit mit

jungen Kindern in das Gemeinwesen wie die Kooperation am Übergang in die Grundschule bleibt gegenüber den Ausführungen im Kontext des Maßnahmenpakets zur Schuleingangsphase (SMK / SMS 8/2004) eher blass.

Bildungspläne, die wie der Sächsische Bildungsplan zwar Anregungen geben, aber an Umsetzungsvorgaben sparen, erfordern ein hohes Ausbildungsniveau derjenigen, die die Pläne umsetzen sollen, sowie ausreichend Zeit für Vorbereitung und für die Begleitung der Kinder in ihren Lernprozessen. Andererseits ist aus der schulischen Lehrplanforschung bekannt, dass die Umsetzung der Lehrpläne selbst bei sehr guter Unterfütterung durch Materialien nicht ohne Re-Definition der Ziele und Umsetzungsvorschläge durch die LehrerInnen gelingt. Ohne reflektierte Übernahme gereichen ausführliche nachahmbare Praxisanleitungen zu „Fertiggerichten“, die eine subjektorientierte Lernbegleitung eher behindern (vgl. Carle 1995).

#### 2.4.1.1 Umsetzungsbedingung Qualifizierung

Der Sächsische Bildungsplan wurde als Grundlage für die pädagogische Arbeit im Elementarbereich festgeschrieben. So heißt es im §2, Absatz 1 des Sächsischen Gesetzes über Kindertageseinrichtungen: „Der Sächsische Bildungsplan ist die Grundlage für die Gestaltung der pädagogischen Arbeit in den Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege“ (SächsKitaG §2, Absatz 2, 2005). Unterstützt werden sollte die Einführung durch ein umfassendes Fort- und Weiterbildungsprogramm, wie es auch die damalige Sächsische Staatsministerin für Soziales in ihrem Vorwort im Bildungsplan beschrieb: „Die Einführung wird begleitet von einer Fortbildungsoffensive in den Landkreisen und Städten in Sachsen, gestützt auf das 'Curriculum zur Umsetzung des Bildungsauftrages in Kindertageseinrichtungen im Freistaat Sachsen!'“ (SMS 2007, 4) Diese Weiterbildung entwickelten der Landesarbeitskreis „Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen“ sowie das Sächsische Staatsministerium für Soziales. Das Curriculum wurde im Jahr 2004 veröffentlicht (vgl. SLFS 2004, 4).

Die Inhalte und Erfahrungen, die in dieses Curriculum einfließen, basierten zum einen auf dem Bundesmodellprojekt „Zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen“ welches Sachsen gemeinsam mit den Ländern Brandenburg und Schleswig-Holstein von 1997 bis 2000 durchgeführt hatte und zum anderen auf dem darauffolgenden Landesmodellprojekt „Zur Implementierung der Ergebnisse aus dem Bundesmodellprojekt zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ (ebd.).

Die Ausführungen zu Stundenzahl, Grundlage der Zertifizierung und Inhalte der sieben Module in der Handreichung zum Curriculum, herausgegeben durch das Sächsische Landesjugendamt, sind dabei nicht als unabänderlich zu verstehen, sondern geben einen Rahmen vor. Das heißt konkret die Stundenzahl zur Absolvierung der Weiterbildung schwankt in der Praxis von 80 bis 240 Stunden. Auch wird die abschließende Prüfung in der Praxis unterschiedlich gehandhabt. Neben dem in den Ausführungen des Landesjugendamts beschriebenen Kolloquium oder der Dokumentation eines Prozesses in einem konzeptionellen Teilbereich, können die TeilnehmerInnen auch eine Abschlussarbeit zu einem bestimmten Thema ihrer Wahl schreiben.<sup>27</sup> Diese Offenheit ist sehr zu begrüßen, lässt sie doch vielfältige Differenzierungen z.B. je nach Eingangsvoraussetzungen zu. Dieser Vorteil gilt jedoch nur dann, wenn eine hohe Kursqualität gesichert ist.

<sup>27</sup> Aus einem durchgeführten 'Bildungscurriculum' ging die Veröffentlichung "Bildung in der Kindertagesstätte. Erfahrungen aus der Praxis bei der Umsetzung des Bildungsauftrages in Kindertageseinrichtungen im Freistaat Sachsen" (SLFS 05/2007) hervor, in der die TeilnehmerInnen „die veränderten Prozesse in ihrer eigenen Kindertageseinrichtung, die durch die neuen Erkenntnisse veranlasst worden sind“ (SLFS 05/2007, 4) ausführlich und praxisnah darstellen.

Inhaltlich sind die sieben Module folgendermaßen angelegt:

- Modul I: Kindheit und Bildung im gesellschaftlichen Kontext
- Modul II: Bindungen als Grundlage kindlicher Bildungsprozesse
- Modul III: Kindliche Entwicklung aus konstruktivistischer Sicht
- Modul IV: Kindliche Bildungsprozesse beobachten, analysieren, gestalten, reflektieren und dokumentieren
- Modul V: Das Team als Lern-, Entwicklungs-, und Kooperationsgemeinschaft
- Modul VI: Erziehungspartnerschaft
- Modul VII: Kooperation als Herausforderung bei der Gestaltung von Bildungsprozessen (ebd.)

Dieser Weg der Bekanntmachung des Sächsischen Bildungsplans erscheint auf den ersten Blick sehr gut gelungen, da das „Bildungscurriculum“ zu einer fast flächendeckenden Weiterbildungsmaßnahme in Sachsen avancierte. Doch ergibt sich bei genauerer Betrachtung ein Problem. Da es sich bei dieser Weiterbildung, wie bereits beschrieben, um ein Rahmenkonzept handelt und der Sächsische Bildungsplan ein Jahr später verabschiedet wurde, obliegt es der Dozentin bzw. dem Dozenten, der die einzelnen Module inhaltlich ausgestaltet, inwieweit sie oder er auch den Sächsischen Bildungsplan und hier insbesondere die Bildungsbereiche in die Module einfließen lässt. Oder anders formuliert, wenn eine ErzieherIn das „Bildungscurriculum“ abgeschlossen hat, muss sie sich nicht zwangsläufig mit dem Sächsischen Bildungsplan auseinandersetzen haben.

#### 2.4.1.2 Umsetzungsbedingung Betreuungsschlüssel

Die Umsetzungsbedingungen sind auch abhängig vom Betreuungsschlüssel, als einem wesentlichen Strukturmerkmal (vgl. Viernickel/ Schwarz 2009). So ist unstrittig, dass das Zusammenwirken von Strukturmerkmalen der Institution wesentlich die Prozessqualität und damit in diesem Falle auch die Umsetzung des Bildungsplans beeinflusst. Viernickel / Schwarz (2009) nennen folgende für die Prozessqualität wesentlichen Aspekte:

- die Fachkraft-Kind-Relation
- die Gruppengröße
- die Qualifikation und Bezahlung des pädagogischen Personals
- Vor- und Nachbereitungszeiten
- Kontinuität der Betreuung/Beschäftigung des Personals
- Einkommen
- Raumangebot (vgl. ebd., 10).

Die Fachkraft-Kind-Relation ist jedoch nicht per se ausschlaggebend für eine qualitativ hochwertige Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Schulen. Gerade für die Schule ist das Kriterium der SchülerInnen pro Klasse als Qualitätsmerkmal ebenso umstritten wie die Üppigkeit des Raumangebots und des Materials. Es lässt sich jedoch sagen, dass gute Quantität eine wesentliche Bedingung der Möglichkeit qualitativ hochwertiger Arbeit darstellt.

Hohe Prozessqualität konstituiert sich über:

- eine lern- und entwicklungsförderliche Interaktion mit den Kindern
- das Eingehen auf individuelle Bedürfnisse, Interessen und Entwicklungsvoraussetzungen und aus der Bildungsperspektive: auf die Ideen der Kinder über die Welt, die Wissenschaften, Werte usw.

- die Auswahl und die Bereitstellung von Materialien, die fachlich korrekt sind und für das jeweilige Kind entwicklungsangemessen
- Impulse für selbstgestaltetes Lernen
- Anregungen in verschiedenen Entwicklungs- und Bildungsbereichen
- kooperativen Umgang mit Eltern und die Anregung reichhaltiger Beteiligungsmöglichkeiten über die gesetzlich verankerte Mitbestimmung hinaus.

Die Fachkraft-Kind-Relation hat in den von Viernickel und Schwarz ausgewerteten Studien Einfluss auf die Fachkraft-Kind-Interaktion. So erfordert insbesondere ein den Kindern zugewandtes, warmes und freundliches Verhalten sowie eine angemessene Interaktionszeit mit dem einzelnen Kind einen höheren Personalschlüssel. Es zeigen sich positive Auswirkungen auf das sozial-emotionale Verhalten (weniger Ängstlichkeiten, weniger aggressives Verhalten und seltener Anzeichen von Stress) und im sprachlich-kognitiven Bereich. Ein positives emotionales Klima führt zu emotionalem Wohlbefinden. Die Kinder sind beim Spiel häufiger engagiert und konzentriert, sie sind weniger ängstlich, weniger aggressiv. Es zeigen sich bessere Leistungen im sprachlich-kognitiven Bereich und in der Folge bessere Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb.

Je nach Betreuungsdauer finden sich unterschiedliche Mindeststandards in den einzelnen Bundesländern für den Personalschlüssel. Es fehlt eine deutliche Ausweisung von Ausfallzeiten (Urlaub, Krankheit, Fortbildung) und mittelbarer pädagogischer Arbeit.

D. h. die ausgewiesene Betreuungsrelation gibt nicht die faktische Betreuungssituation wieder, da in ihr die mittelbaren pädagogischen Arbeiten und Ausfallzeiten enthalten sind. In Sachsen liegt der Betreuungsschlüssel in der Krippe bei 1:6 (ErzieherIn : Kind) und im Kindergarten bei 1:13. Bemessungsgrundlage für diese Konstellation ist eine neunstündige Betreuung (vgl. SächsKitaG §12; Absatz 2; 2005). Tatsächlich dürfte dieser Schlüssel deutlich höher liegen, da in dieser Rechnung Vor- und Nachbereitungszeiten oder Fehlzeiten für Fort- und Weiterbildung, bzw. Urlaub und Krankheit nicht berücksichtigt sind (vgl. Tietze et al 2008).

Das bedeutet, dass das Samenkorn Sächsischer Bildungsplan mindestens hinsichtlich der tatsächlich für die Arbeit mit dem Kind zur Verfügung stehenden Zeit auf dünnen Boden gefallen ist. Dies umso mehr als zusätzlich seit seiner Einführung auf die ErzieherInnen weitere Anforderungen hinzugekommen sind, die erheblich mehr Zeit für Vor- und Nachbereitung erfordern als vorher:

- systematische Beobachtung und ihre Dokumentation
- Fallbesprechungen im Team für die Entwicklungsförderung der Kinder
- Vorbereitung von Bildungssituationen
- Ausbau der Sprachförderung
- Intensivere Gestaltung des Übergangs und Kooperation mit den Grundschulen
- Intensivere Zusammenarbeit mit Familien
- Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

In der Studie „Evaluierung der Personalausstattung in Kindertageseinrichtungen sowie Struktur und Angebote der Fachberatung für Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege in Sachsen“ von Tietze et al (2008) wird mindestens 10 % kinderdienstfreie Arbeitszeit (mittelbare Arbeit) gefordert (Tietze et al 2008, 164), die Bertelsmannstiftung gibt insgesamt 25 % für die mittelbare pädagogische Arbeit zusammen mit den Abzügen für Urlaub, Krankheit, und Fortbildung an (Bock-Famulla, 2008 zitiert in Viernickel / Schwarz 2009, 21).

## 2.4.2 Charakteristika des Schulvorbereitungsjahres in Sachsen

Das Schulvorbereitungsjahr ist das letzte Kindergartenjahr und liegt daher in der Verantwortung der Kindertageseinrichtungen. Das bedeutet, dass die Ziele, Inhalte und Methoden des Sächsischen Bildungsplans für die pädagogische Arbeit im Schulvorbereitungsjahr zu berücksichtigen sind. Der Besuch ist allerdings nicht verpflichtend. Im März 2010 besuchten im Freistaat Sachsen insgesamt 153.782 Nichtschulkinder eine Tageseinrichtung. 20,7 % davon waren im Alter zwischen 5 und 6 Jahren und befanden sich demnach im Vorschuljahr (Rückstellungen sind hier nicht berücksichtigt) (vgl. STLA Sachsen 2010, 17). Das Vorschuljahr beginnt am 01. August eines jeden Jahres und endet mit dem 31. Juli des nächsten Jahres (vgl. SMK / SMS 2006).

Im Gesetz über Kindertageseinrichtungen ist über das Schulvorbereitungsjahr ausgeführt:

*„Die regelmäßige Gestaltung von Bildungsangeboten in Kindertageseinrichtungen hat dem Übergang in die Schule Rechnung zu tragen, indem im letzten Kindergartenjahr (Schulvorbereitungsjahr), insbesondere der Förderung und Ausprägung sprachlicher Kompetenzen, der Grob- und Feinmotorik, der Wahrnehmungsförderung und der Sinnesschulung Aufmerksamkeit geschenkt wird. In diese Vorbereitung sollen die für den Einzugsbereich zuständigen Schulen einbezogen werden. Die Kosten für den zusätzlichen Personalbedarf zur Umsetzung des Schulvorbereitungsjahres werden den Gemeinden vom Freistaat Sachsen in Form eines pauschalierten Zuschusses erstattet.“ (SächsKitaG §2; Absatz 3; 2005)*

Auf der Homepage des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport findet man folgende Ausführung:

*„Das Schulvorbereitungsjahr liegt in der Verantwortung der Kindertageseinrichtungen. Die inhaltliche und methodische Gestaltung orientiert sich am Sächsischen Bildungsplan. Kinder, die bisher keinen Kindergarten besuchen, können im Schulvorbereitungsjahr in der jeweiligen Kindertageseinrichtung angemeldet werden.“ (www.sachsen-macht-schule.de)<sup>28</sup>*

Diese Formulierungen im Gesetz und die Ausführungen seitens des SMK sind sehr allgemein und lassen daher einen großen Spielraum für die pädagogische Planung des letzten Kindergartenjahrs zu. Lediglich in einem von damals beiden Staatsministerien für Soziales und Kultus herausgegebenen Flyer ist beschrieben, dass die „Maßnahmen zur Gestaltung des Schulvorbereitungsjahres (...) in der Konzeption zu verankern“ sind (SMK / SMS 2006). So können Träger, aber auch die Einrichtungen jeweils eigenständig entscheiden, wie das Schulvorbereitungsjahr ausgestaltet wird, jedoch – und auch das wird im Gesetz deutlich – in Absprache mit den im Einzugsbereich vorhandenen Grundschulen. Hierzu wurde wie hinlänglich bekannt, im Jahr 2005 eine Mustervereinbarung, initiiert durch die Liga der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege und in Zusammenarbeit und Abstimmung mit dem Sächsischen Staatsministerium für Soziales und dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus entwickelt, die beiden Institutionen – Kindertageseinrichtung und Grundschule – als Basis für eine gelingende Zusammenarbeit dienen soll (vgl. www.sachsen-macht-schule.de).<sup>29</sup>

<sup>28</sup>Weitere Informationen: <http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/2562.htm> [Zugriff: 25.11.2010]

<sup>29</sup> Vgl.: [http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/download/download\\_smk/mustervereinbarung.pdf](http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/download/download_smk/mustervereinbarung.pdf); Zugriffsdatum: 25.11.2010

### 2.4.3 Charakteristika der Schuleingangsphase in Sachsen

Die Schuleingangsphase in Sachsen umfasst den Zeitraum zwischen Schulanmeldung und Abschluss des zweiten Schuljahres. Da die Anmeldung zur Schule lt. §3 Schulordnung Grundschulen – SOGS (vgl. [www.revosax.sachsen.de](http://www.revosax.sachsen.de))<sup>30</sup> im Oktober stattfinden soll, beginnt die Schuleingangsphase im Oktober des letzten Kindergartenjahres. Sie liegt also teilweise im letzten Kindergartenjahr und umfasst zusätzlich das erste und zweite Schuljahr als Einheit. Die Schuleingangsphase liegt in Verantwortung der Grundschulen. Sie umfasst die Anmeldung in der Grundschule, die ärztliche Schulaufnahmeuntersuchung des öffentlichen Gesundheitsdienstes, die Ermittlung des aktuellen Lernstandes jedes Kindes und schließlich den Anfangsunterricht. Die Klassenstufen 1 und 2 werden hinsichtlich ihrer Ziele als Einheit betrachtet. Zur Ausgestaltung der Schuleingangsphase sollte jede Grundschule ein Konzept besitzen.

Wesentlicher Bestandteil der Schuleingangsphase ist die Zusammenarbeit mit den Eltern und den Kindertageseinrichtungen, die beide am Übergang des Kindes einen hohen Anteil haben. Es handelt sich um den Transfer der Erprobungen im Rahmen des Projektes „Optimierte Schuleingangsphase“, das von 2001 bis 2004 durchgeführt wurde.

Zudem untersuchte Prof. Dr. Hartmut Hacker (Universität Leipzig) lt. Forschungsbericht der Universität (vgl. [www.uni-leipzig.de](http://www.uni-leipzig.de))<sup>31</sup> die Selbstkonzeptentwicklung von Kindern in der Schuleingangsphase. Er begleitete 40 Kinder im letzten Kindergartenjahr und im ersten Schuljahr. Seinen Projektannahmen liegt das gleiche Verständnis von Schuleingangsphase zugrunde, welches auch vom Sächsischen Kultusministerium gebraucht wird. Auch Hacker zielte, neben verfolgten pädagogischen Intentionen darauf, Entwicklungsverzögerungen bereits im Kindergarten zu erkennen. Es ging ihm darum, dass die (damals auch in anderen Ländern noch übliche) Schulfähigkeitsfeststellung in eine Entwicklungsstandsbeschreibung einmündet, also eine Lernausgangslagenbeschreibung für gezielte Förderung im Anfangsunterricht.

Im Schulversuch „Optimierte Schuleingangsphase haben Grundschulen in Sachsen Möglichkeiten der differenzierten Förderung von Kindern im Anfangsunterricht erprobt“ (SMK / SMS 8/2004, Vorwort). Die Untersuchung wie Grundschulen den Anfangsunterricht differenziert gestalten, war jedoch nicht Gegenstand unserer Untersuchung. Vielmehr war unsere Aufgabe die Verzahnung von Schuleingangsphase und Schulvorbereitungsjahr unter die Lupe zu nehmen.

Mit dem Schuljahr 2004/05 wurde das Maßnahmenpaket zur Verbesserung der Schuleingangsphase an allen sächsischen Grundschulen verbindlich eingeführt. Es enthält zusammengefasst die für unseren Forschungsauftrag relevanten Vorgaben zur Verzahnung.

---

<sup>30</sup> Weitere Informationen: <http://www.revosax.sachsen.de/Details.do?sid=8021013966285&jlink=p3> [Zugriff: 10.10.2010]

<sup>31</sup> Weitere Informationen: <http://www.uni-leipzig.de/forsch00/15000/15120.htm> [Zugriff: 10.10.2010]

## 2.4.4 Verzahnung des Schulvorbereitungsjahres und der Schuleingangsphase

Im Folgenden wird zunächst dargestellt, wie die Verzahnung von Schulvorbereitungsjahr und Schuleingangsphase durch das Maßnahmenpaket (vgl. SMK / SMS 8/2004) zur Verbesserung der Schuleingangsphase beschrieben ist. Im daran anschließenden Kapitel wird das Sächsische Modell in verschiedene derzeit diskutierte Konzepte eingeordnet.

Zwei gesetzliche Regelungen stecken auf der Seite der Kindertageseinrichtungen den Rahmen für die Verzahnung ab. Der § 2 des Gesetzes zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen (SächsKitaG), das am 01. Januar 2002 in Kraft trat, formuliert den Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen auch im Rahmen der Vorbereitung auf die Schule. Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sind nach § 81 Sozialgesetzbuch Achtes Buch Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) verpflichtet mit Schulen und Stellen der Schulverwaltung zusammen zu arbeiten. Im Sächsischen Schulgesetz heißt es in §5, (4):

*„Zur Erleichterung der Schuleingangsphase arbeitet die Grundschule mindestens mit den Kindergärten und Horten ihres Schulbezirkes zusammen. (5) Grundschule, Hort und Kindergarten sind verpflichtet, sich gegenseitig bei der Förderung insbesondere der kognitiven, sprachlichen und motorischen Entwicklung der Kinder zu unterstützen.“ (SchulG)<sup>32</sup>*

### 2.4.4.1 Beobachtung und Diagnose als Anforderung des Bildungsplans und der Schuleingangsphase

In zahlreichen Expertentexten wird dem pädagogischen Personal in Kindergarten und Grundschule unterstellt, dass ihre förderdiagnostische Kompetenz stark ausbaufähig sei (vgl. BMBF 2010). Wir gehen in unseren Vorüberlegungen der Frage nach, welche Ziele mit förderdiagnostischem Vorgehen verfolgt werden sollen und mit welchen diagnostischen Materialien diese Arbeit unterstützt werden kann. Dazu wird analysiert, welche Vorschläge die beiden maßgeblichen Grundlagen unserer Evaluation, nämlich der Sächsische Bildungsplan (SMS 2005) und die Vorgaben zur Verbesserung der Schuleingangsphase (SMK / SMS 2004) der Praxis unterbreiten. Die Schulaufnahmeuntersuchung steht neben diesen Vorgaben und wird kurz angerissen.

#### **Welche Ziele können mit förderdiagnostischem Vorgehen verfolgt werden?**

Förderungsbezogene Diagnostik wird im Allgemeinen von Selektionsdiagnostik unterschieden, wenngleich diese Unterscheidung sich lediglich auf den formalen Akt der Inklusion oder Exklusion durch eine diagnostisch fundierte Entscheidung bezieht. Über die Nutzbarkeit der Ergebnisse, die mit verschiedenen Instrumenten erzielt werden, sagt die Unterscheidung noch nichts aus. Grundsätzlich kann sogar jedes diagnostische Instrument für die Untersuchung von Kindern dazu benutzt werden, deren Entwicklung zu beschreiben, sofern die Auswerterin fachlich dazu in der Lage ist, die Reichweite der Items richtig einzuschätzen. Es ist also nicht nur unfair sondern auch fachlich falsch, würde man die verschiedenen Instrumente in Förder- und Selektionsinstrumente unterteilen. Wir halten diese Vorbemerkung für erforderlich, weil sonst der Eindruck entstehen könnte, dass schon durch die Empfehlung verschiedener Instrumente ein Bruch zwischen den Anforderungen an die ErzieherInnen und an die LehrerInnen vorprogrammiert ist.

<sup>32</sup> Sächsisches Schulgesetz vom 16.07.2004

<http://www.revosax.sachsen.de/Details.do?sid=3253713891123&jtyp=akt&jlink=p5&jabs=12>  
[Zugriff: 8.12.2010]

## Welche diagnostischen Anforderungen werden durch den Sächsischen Bildungsplan formuliert?

Im Sächsischen Bildungsplan wird an keiner Stelle das Wort Diagnostik verwendet. Gleichwohl beinhaltet der Plan diagnostische Zielstellungen, wenn es über den Plan verstreut und genauer in einem speziellen Kapitel sinngemäß heißt:

Erwartet wird von den ErzieherInnen vor dem Hintergrund eines wesentlich auf Selbstbildungsprozesse setzenden Bildungsplans die „Dokumentation, Beobachtung und Analyse der Bildungsprozesse von Kindern“ (SMS 2005, 13f). Diese diagnostischen Tätigkeiten geschehen nicht zum Selbstzweck, sondern sie sollen die Planung der pädagogischen Arbeit in allen Facetten auf realistische Füße stellen und eine hohe Adaptivität des Angebots ermöglichen. Gleichzeitig wird so die Auskunftsfähigkeit der ErzieherIn gegenüber den Eltern sichergestellt. Auch über den Inhalt des Zyklus Beobachten, Dokumentieren und Analysieren gibt es Aussagen. So sollen „kleine Erfolge und Leistungen [der Kinder] (...) wahrgenommen werden und eine entsprechende Anerkennung und Wertschätzung erfahren“ (ebd., 21), „um geeignete Unterstützungsmöglichkeiten für ihren individuellen Lern- und Bildungsprozess zu finden“ (ebd., 27).

Immer wieder wird darauf Bezug genommen, dass die Beobachtung Teil der Berufsrolle ist:

*„Merkmale professionellen Handelns in Kindertageseinrichtungen sind vor diesem Hintergrund die Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Tätigkeiten, die Reflexion von Spielsituationen und anderen Begebenheiten sowie der fachliche Dialog, um zu erfahren, welche Entwicklungschancen sich für jedes Kind daraus eröffnen.“ (ebd., 28)*

Empfohlen wird einerseits die Nutzung bestimmter Verfahren, die wiederum jedes für sich auf einem spezifischen Bildungsverständnis fußen. Genannt werden:

- Bildungs- und Lerngeschichten (Carr 2001), die durch fünf Arten von Lerndispositionen fokussiert sind, die schon junge Kinder zur Exploration der Umwelt einsetzen.
- Das Beobachtungsinstrument von Laewen und Andres (2002), welches auf der Theorie der sieben Intelligenzen von Howard Gardner (1991) aufbaut.
- Der Baum der Erkenntnis, einem Entwicklungsraster, das auch bereichsspezifische Entwicklungen mit beinhaltet (Berger/ Berger 2003).

Andererseits wird die systematische Beobachtung ohne solche Vorgaben beschrieben (vgl. auch Strätz 2005):

*„Bei der Arbeit mit Kindern in einer Gruppe ist es sinnvoll, kleine Beobachtungseinheiten von ca. fünf- bis zehnminütiger Dauer zu versuchen, sich Notizen zu machen und mit den Worten und Aktionen der Kinder die Beobachtung zu beschreiben. Die Notizen sollten so verfasst sein, dass sie verständlich und präzise formuliert sind, ohne die Beobachtungen gleich zu interpretieren“ (SMS 2005, 30).*

Es wird auf die Notwendigkeit, auch das Umfeld in die Beobachtung bzw. Analyse einzubeziehen, hingewiesen. Schließlich ist im BPL klar geregelt, dass diese Beobachtungen im Team ausgewertet werden, wodurch ein hoher fachlicher Reflexionsgrad angestrebt wird (vgl. auch Andres 2002). Auf die Projektergebnisse zum Beobachten aus der Reggiopädagogik (Krieg 2004) wird hingewiesen. Soweit zu den Angaben hinsichtlich Diagnostik im BPL.

## Welche Vorgaben gibt es mit Blick auf Diagnosen in der Schuleingangsphase?

Die Vorgaben zur Verbesserung der Schuleingangsphase (SMK/SMS 2004) richten sich ebenfalls an den Kindergarten. Auch hier überwiegt ein förderungsorientierter Fokus.

*„Für die diagnostische Arbeit zur Ermittlung der Lernausgangslage werden vielfältige Verfahren genutzt. Informelle, qualitative Verfahren werden in der Schuleingangsphase gegenüber klassischen Tests bevorzugt. Als informelle Verfahren stehen die Beobachtung in natürlichen Situationen, die Führung strukturierter Gespräche und die Analyse von Arbeitsergebnissen zur Verfügung. Immer häufiger wird in diesem Zusammenhang das Portfolio einbezogen. Schulleistungstests und andere pädagogische Verfahren sollen zur differenzierten Analyse und in Einzelfällen bei besonderem Bedarf zum Einsatz kommen.“ (SMK / SMS 2004, 7)*

Es geht hier vor allem um Beobachtung im Rahmen der Schulvorbereitung, konkret um Verfahren „die bei der pädagogischen Tätigkeit zur Ermittlung der Lernausgangslage und der Erarbeitung des Konzepts für den Anfangsunterricht unterstützend berücksichtigt werden können.“ (SMK / SMS 2004, 7) Genannt wird hier ein Mix an möglichen Vorgehensweisen:

- Strukturierte Beobachtung als zielgerichtete und theoriegeleitete Wahrnehmung von Informationen über Leistungs- und Sozialverhalten
- differenzierte Förderhinweise
- Portfolio (vgl. Hecker)
- Informationen über schulische Arbeitsergebnisse
- Projektergebnisse mit Selbstporträt
- Gespräche
- Selbsteinschätzung
- Beobachtung bzw. Kurzüberprüfung
- Informationen über verschiedene Bereiche, z. B. Zahlen-Mengen-Größen-Farben, Sprache, Motorik, Wahrnehmung, pädagogisches Erhebungsverfahren,
- Informationen über phonologische Bewusstheit, und Übungen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit,
- Schulleistungstests.

Auch hier werden verschiedene Instrumente genannt:

- Der Rundgang durch Hörhausen. (Martschinke / Kirschok / Frank 2004)
- Leichter lesen und Schreiben mit der Hexe Susi. (Forster / Martschinke 2003)
- Lernschwierigkeiten am Schulanfang. (z. B. Breuer / Weuffen)

Sowohl im BPL als auch in den Vorgaben Schuleingangsphase fehlt der Hinweis auf Bindungsdiagnostik.

## Die Schulaufnahmeuntersuchung

In der Schuleingangsphase und zwar genau in der Zeit, in der diese im Kindergarten angesiedelt ist, findet die ärztliche Schulaufnahmeuntersuchung des öffentlichen Gesundheitsdienstes und die Schuleingangsdiagnostik der Schule statt. Diese dient jedoch nicht ausschließlich der Förderung, sondern ebenso der Feststellung, in welche Institution das Kind im kommenden Schuljahr gehen soll. Im Sächsischen Schulgesetz wird deutlich, dass in Sachsen weiterhin die Möglichkeit besteht, ein Kind vom Schulbesuch zurückzustellen. So heißt es in §25 (3) „Im Ausnahmefall können Kinder, die bei Beginn der Schulpflicht geistig oder körperlich nicht genügend entwickelt sind, um mit Erfolg am Unterricht teilzunehmen, um ein Jahr vom Schulbesuch zurückgestellt werden. (4) Die erforderlichen Entscheidungen trifft der Schullei-

ter.“ Im §13 heißt es (1) „Schüler, die wegen der Beeinträchtigung einer oder mehrerer physischer oder psychischer Funktionen auch durch besondere Hilfen in den anderen allgemein bildenden Schulen nicht oder nicht hinreichend integriert werden können und deshalb über einen längeren Zeitraum einer sonderpädagogischen Förderung bedürfen, werden in den Förderschulen unterrichtet.“ Das bedeutet, es wird in der Schuleingangsphase (im Kindergarten) festgestellt, ob ein Kind nicht in der Grundschule gefördert werden kann, um gegebenenfalls die Einweisung in die Sonderschule vorbereiten zu können (vgl. SchIVO). Das trifft auch dann zu, wenn die Kinder einen Integrationskindergarten besuchen (vgl. [www.leipzig.de](http://www.leipzig.de)).<sup>33</sup> Demgegenüber formuliert die Grundschulordnung im §4 klar förderungsorientiert: (1)

*„Kinder sind in die Klassenstufe 1 aufzunehmen. Zur Schulaufnahme wird für jedes Kind die jeweilige Lernausgangslage in den Entwicklungsbereichen der sozial-emotionalen Entwicklung, der lernmethodischen Kompetenzen und der kognitiven Entwicklung, der sprachlich-kommunikativen Entwicklung, der körperlich-motorischen Entwicklung, des alltags- und themenorientierten Wissens sowie der musisch-künstlerischen Entwicklung ermittelt“. (SOGS §4 (1))*

Grundlegendes Ziel der Verzahnung des Schulvorbereitungsjahres und der Schuleingangsphase ist trotz dieser zentralen Aufgaben, die zumindest Selektion mit abdecken, die Förderung aller Kinder und gerade nicht die Selektion. So jedenfalls wird es im Ringordner (SMK / SMS 8/2004) zur Schuleingangsphase und im Sächsischen Bildungsplan beschrieben.

#### 2.4.4.2 Vernetzung Kindergarten - Schule - Familie - Umfeld in der Schuleingangsphase

Die gemeinsame Bildungs- und Erziehungsverantwortung des Umfeldes für das Kind wird im Ringordner zur Schuleingangsphase als Vernetzung bezeichnet. So heißt es im Kapitel „Die Kooperation von Kindergarten, Grundschule und Eltern: Erziehungspartnerschaft für einen gelingenden Übergang“ ab Seite 6ff:

*„Die Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule ist getragen durch die gemeinsame Verantwortung für die Entwicklung, Begleitung und Förderung jedes einzelnen Kindes. Sie gestalten die Zusammenarbeit als gleichberechtigte Partner und beziehen Kinder und Eltern entsprechend ihren Mitwirkungsmöglichkeiten ein. Auf allen Ebenen der verantwortlichen Institutionen müssen Konzepte entwickelt werden, die den Brückenschlag zwischen Kindergarten und Grundschule schaffen. Der Kindergarten und die Grundschule haben sich im letzten Jahrzehnt grundlegend weiterentwickelt. In beiden Institutionen hat sich ein konzeptioneller Wandel vollzogen. Die Arbeitskonzepte und Arbeitsformen beider Institutionen sollen vorgestellt und ausgetauscht werden. Im Dialog miteinander gilt es die Besonderheiten jedes Bereiches zu erkunden und zu verstehen. Gemeinsame Aktivitäten und der Erfahrungsaustausch sollen dazu führen, Kindern diesen Übergang ohne größere Schwierigkeiten zu ermöglichen. Fort- und Weiterbildungsprogramme können die Gestaltung gemeinsamer Netzwerkstrukturen bewirken und unterstützen.“ (SMK / SMS 8/2004, 6ff)*

Die Umsetzung dieser Kooperationsbeziehungen und -vorhaben wird wesentlich von der verantwortungsvollen Wahrnehmung der jeweiligen pädagogischen Spielräume und dem Engagement der Beteiligten vor Ort getragen. Dabei sollen folgende Aspekte der Kooperation besonders hervorgehoben werden:

---

<sup>33</sup>Näheres für Integrationskindergärten siehe Sächsische Integrationsverordnung [http://www.leipzig.de/imperia/md/content/51\\_jugendamt/broschueren\\_praesentationen/saechsische\\_integrationsverordnung.pdf](http://www.leipzig.de/imperia/md/content/51_jugendamt/broschueren_praesentationen/saechsische_integrationsverordnung.pdf). [Zugriff: 08.12.2010]

– Bereitschaft und Fähigkeit zur dialogischen Grundhaltung

Kooperation setzt voraus, ein gemeinsames Anliegen vor dem Hintergrund gegenseitiger Information in einer vertrauensvollen Atmosphäre umsetzen zu wollen. Die Zusammenarbeit wird effizient, wenn die Partner gleichberechtigt ihre Kompetenzen einbringen und von Beginn an Grundprinzipien der gemeinsamen Arbeit vereinbart werden. Kooperation vollzieht sich nicht von selbst, sie muss gewollt, gestaltet, evaluiert und weiterentwickelt werden.

– Gestaltung gemeinsamer Vorhaben

Gemeinsame Vorhaben tragen nur dann wirklich zur Kooperation bei, wenn sie gemeinsam geplant, gestaltet und reflektiert werden. Gleichberechtigte Zusammenarbeit hängt dabei weniger von der Struktur des Vorhabens, als vielmehr von dem Verständnis der Partner ab. Als sinnvoll und effektiv erweisen sich regelmäßige Treffen bzw. gemeinsam abgestimmte Vereinbarungen mit klaren Aufgabenstellungen.

– Nutzung abgestimmter Formen der analytischen Arbeit im Rahmen der Entwicklungsbereiche

Die Entwicklungsbereiche bilden die gemeinsame inhaltliche Arbeitsgrundlage. Die Auseinandersetzung mit den inhaltlichen Aspekten und den Vorstellungen von Schulfähigkeit ist ein unverzichtbares Moment. Formen der prozessbegleitenden Analyse sollen abgestimmt und deren Ergebnisse angemessen ausgetauscht werden. Dabei ist der Erfahrungsschatz der ErzieherInnen stärker einzubeziehen. Die Beobachtung ist eine maßgebliche Analyseform. Aber auch Portfolios können zunehmend als Analyseinstrument des individuellen Entwicklungsstandes der Kinder genutzt werden. In Portfolios wird bereits schon im Kindergarten das gesammelt, was die Entwicklung von Kindern beschreibt und die individuellen Ressourcen erkennen lässt.

– Entwicklung einer gemeinsamen Erziehungspartnerschaft mit den Eltern

Die Eltern sind als Partner in die Gestaltung der Übergangsphase vom Kindergarten in die Grundschule aktiv einzubeziehen. Sie können ihr Mitspracherecht persönlich oder über die entsprechenden Elternvertretungen wahrnehmen. Die Transparenz der gesamten Bildungs- und Erziehungsarbeit ist dabei ein entscheidender Ansatz, um die Entwicklungsprozesse der Kinder partnerschaftlich zu gestalten. Eltern sollen in ihrem Erziehungsauftrag von beiden Institutionen, auch gemeinsam, unterstützt und angeregt werden. Dabei können Angebote der Familienbildung genutzt werden. Gemeinsame, von Seiten des Kindergartens motivierende und beratende Information der Eltern hilft Vorbehalte gegenüber der Schule abzubauen.

– Engagement im Umfeld mit allen Beteiligten (regionale runde Tische oder Arbeitsgemeinschaften)

Kooperation von Kindertageseinrichtung und Grundschule bedarf der Vernetzung aller am Übergang Beteiligten auf regionaler Ebene, das sind z. B. Jugend- und Sozialamt, Kirchengemeinden, freie Träger und regionale Vereine bzw. Verbände. Der Zusammenarbeit mit dem Jugendärztlichen Dienst des Gesundheitsamtes kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Vielfältige Formen der Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule haben sich bereits entwickelt. Einige dieser Formen sollen beispielhaft und beispielgebend aufgeführt werden:

- regelmäßige Gespräche und gegenseitiger Austausch von Materialien, z. B. vereinbart in Kooperationskalendern oder Kooperationsplänen

- gemeinsame Durchführung eines Schnuppertages in der Grundschule bzw. von Kennenlern-, Spiel- und Lerntagen
- Gestaltung gemeinsamer Feste und Feiern, z. B. Jahreszeitenfesten, Kindergartenabschlussfest, gemeinsame Programme in Seniorenheimen
- Patenschaft von Schulklasse und Kindergartengruppe
- gegenseitige Hospitationen der LehrerInnen und ErzieherInnen im Kindergarten und im Anfangsunterricht, Gespräche über die Arbeit im ersten Schulhalbjahr
- gemeinsame Planung, Durchführung und Auswertung von Elternabenden und Elterngesprächen zur Schuleingangsphase, z. B. Teilnahme der ErzieherInnen beim sogenannten 0. Elternabend
- Diskussion über allgemeine pädagogische Probleme, gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen
- Gestaltung von stadtteilbezogenen Projekten mit Kindern
- gemeinsame Arbeit in regionalbezogenen Arbeitsgemeinschaften

*„Dieses Konzept zum Grundverständnis der Kooperation von Kindergarten und Grundschule soll die gemeinsame Verantwortung für das Wohlergehen der Kinder und deren individuelle Entwicklung zum Ausdruck bringen. Die Bildungschancen der Kinder sind zugleich Chancen für die Entwicklung der Gesellschaft. Das ist für alle Beteiligten als Aufgabe zu verstehen und zu gestalten.“ (SMS / SMK 2003, 14)*

Die hier eingeführten Richtlinien zeigen, dass Kindergarten und Schule nicht als isolierte Einrichtungen gedacht werden. Vielmehr sollen alle das Kind betreffenden Institutionen (einschließlich Familie) zusammenarbeiten. Mit der Forderung nach Vernetzung von Bildungsinstitutionen befassten sich verschiedene Gremien infolge der internationalen Schulvergleichsstudien und veröffentlichten entsprechende Positionspapiere (vgl. Leipziger Thesen des Bundesjugendkuratoriums u.a. 2002, Diskussionspapier des Deutschen Vereins 2007, Deutschen Städtetags 2007). Der Deutsche Verein<sup>34</sup> benennt Bildung als „ein(en) wesentlichen Faktor bei der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung von Städten, Landkreisen und Gemeinden“ (Deutscher Verein 2009, 1). Bildung als wichtiger Standortfaktor erhält so einen Bedeutungsgewinn und kann auf der Handlungsebene zu einem „Motor für eine gedeihliche wirtschaftliche, soziale und kulturelle Zukunft der Städte und Kreise“ werden (Kruse 2010, 7).

Sachsen lag also 2004 mit seinen Vernetzungsforderungen nicht nur im Trend, sondern verfolgte eine Strategie, die zwischenzeitlich von vielen Seiten bestätigt wird. Das Konzept lässt sich heute einbetten in die aktuelle Diskussion um Bildungslandschaften, wie sie eingangs dargestellt wurde.

---

<sup>34</sup> Deutscher Verein = Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge

## 2.5 Wirkungs- und Spannweitenmodelle der Vorhabenentwicklung

Im Folgenden soll versucht werden, ein Beurteilungsmodell für die Einschätzung der Entwicklung von interinstitutioneller Kooperation im Vorhabenbündel aus Sächsischem Bildungsplan, dem Schulvorbereitungsjahr sowie der Verzahnung mit der Schuleingangsphase zu finden. Dieses Modell muss geeignet sein, die inhaltlichen und organisationalen Entwicklungsspannweiten in den verschiedenen Verbänden abzubilden. Im weitesten Sinne ist es ein theoriebasiertes Modell möglicher Maßnahmenwirkungen und möglicher Niveaustufen zur Einschätzung der praktischen Entwicklungsschritte im Lande Sachsen, in den lokalen Verbänden und in den einzelnen Einrichtungen. Als erstes versuchen wir, die Kooperationsentwicklung zu modellieren, dann folgt die inhaltliche Entwicklung und schließlich die organisationale.

Der Begriff institutionelle Kooperation wird heute sehr schnell und vielfach in undifferenzierter Weise verwendet. Ob es sich dabei immer um wirkliche Kooperation handelt oder nicht einfach nur um Koordination und Austausch, soll mithilfe einer Begriffsdefinition geklärt werden. Dabei sollen auch der Kooperation verwandte Konzepte in ihrer Bedeutung untersucht und zum Begriff der Kooperation abgegrenzt werden.

Kooperation meint das unmittelbare Zusammenwirken in gemeinsamen Projekten, wobei unterschiedliche Ziele, Inhalte und Formen möglich sind. Abstufungen in der Intensität beschreiben nach Euler (1999, 7f.) mögliche Vorstufen der Kooperation: *Informieren* als erste Stufe, *Koordination* im Sinne eines abgestimmten Nebeneinanders als zweite Stufe und *Kooperation* als oberste Stufe mit der höchsten Intensität.

### 2.5.1 Das Spannweitenmodell der Kooperationsentwicklung

Für die weitere Charakterisierung von Kooperationsniveaus können die sechs Grundmerkmale von Payer (2008, 5) hinzugezogen werden:

- Identifizierbare Partner: alle Kooperationspartner wissen von einander
- Nutzerorientierung: alle Kooperationspartner erwarten einen Mehrwert für sich selbst, der mit Hilfe der Kooperation zu erreichen ist
- Stärkenorientierung: Der Mehrwert wird durch die Orientierung an den Stärken der einzelnen Kooperationspartner erwartet
- Partielle Koppelung: alle Kooperationspartner bringen Teile ihrer Stärken und Kompetenzen ein, nicht aber ihr gesamtes Potenzial
- Eigenständigkeit: die Kooperationspartner bewahren ihre Autonomie
- Soziales System: „Durch die Kooperation entsteht ein neues soziales System mit ihrer ihm eigenen Entwicklungsdynamik und Unberechenbarkeit“ (Feld 2008, 11)

Zwei Grundprinzipien der Kooperation unterscheidet Barth (in: Feld 2008, 11): Als höchst entwickelte Form sieht er die *synergetische Kooperation*, in der Neues geschaffen wird, was in einem Einzelsystem so nicht oder nur mit erheblichem Mehraufwand möglich wäre. Weit- aus häufiger findet man allerdings die *additive* Kooperation. Hier fassen die Kooperationspartner Prozesse und Abläufe zusammen, um einen für sich „optimierenden Effekt zu erzielen“ (ebd.).

Verknüpft mit dem Kooperationsbegriff ist auch der Begriff Netzwerk. Kooperation wird sowohl als Voraussetzung als auch als Ergebnis von Vernetzungsaktivitäten verstanden (vgl. Feld 2008, 10). „Kooperation von Organisationen basiert auf dem gemeinsamen Handeln von mindestens zwei Akteuren zum Zweck einer besseren Zielerreichung und besteht i.d.R. als

freiwillige Zusammenarbeit, wobei allerdings die wirtschaftliche und rechtliche Selbstständigkeit der jeweiligen Kooperationspartner bestehen bleibt“ (ebd.).

Auf Kindergarten und Schule bezogen ist Kooperation

*„gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele und Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt gewisse Autonomie voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet“ (Spieß 2004, 199).*

Organisatorisch lassen sich vier verschiedene Strukturebenen<sup>35</sup> unterscheiden, die die vier Eckpunkte von Kooperation bilden:

1. *Organisatorische Ebene*: hier ist es wesentlich die strukturellen Bedingungen zu beachten, unter denen die Zusammenarbeit stattfindet (z. B. gemeinsame Planungszeiten, räumliche und materielle Bedingungen, Kommunikationsstruktur, Unterstützungssysteme, z. B. in Form von Weiterbildung, Beratung und Supervision).
2. *Sachebene*: hier sind die fachlichen Kompetenzen und die Expertise der einzelnen Kooperationsmitglieder wesentlich, die jeweiligen Verantwortungsbereiche der Professionellen stehen hier im Mittelpunkt.
3. *Persönlichkeitsebene*: persönliche Orientierungen, Vorstellungen und Wünsche für die Zusammenarbeit, sowie Kommunikationskompetenzen, Stimmungen und Emotionen der Einzelnen werden hier sichtbar.
4. *Beziehungsebene*: das Zusammenspiel in der Kooperation untereinander, der Umgang und die Handhabung von Zuständigkeitsbereichen, der Umgang mit gemeinsam getragenen Verantwortungen spiegeln sich hier wieder.

Kooperation kann nur gelingen, wenn diese verschiedenen Ebenen als wesentliche Eckpunkte bekannt sind und gleichsam funktionieren. Die Merkmale „Ziel(Erreichung)“, „Vertrauen“ und „Autonomie“ (vgl. Gräsel / Fußangel / Pröbstel 2006) sind für die Kooperation je nach Ziel und Intensität der Zusammenarbeit von besonderer Bedeutung. Hierin liegen die größten Konfliktpotenziale, die das Gelingen oder Scheitern einer Kooperation bedingen (s.u. Gelingensvoraussetzungen). Gräsel et al. (2006, 209ff.) definieren diese Merkmale entsprechend der jeweiligen Kooperationsformen unterschiedlich. Ihre Einteilung wird nach organisationspsychologischen Gesichtspunkten vorgenommen:

- *Austausch von Informationen* (z. B. über Kinder oder Materialien): hier werden keine Zielabgleichungen vorausgesetzt und entsprechend hoch ist die Autonomie. Vertrauen wird nur in dem Maß notwendig, dass die LehrerInnen und ErzieherInnen wechselseitig in den Austausch gehen.
- *Arbeitsteilige Kooperation* erfordert die Vorstrukturierung der Aufgaben, um eine Verteilung und damit, Effizienzsteigerung zu ermöglichen (vgl. partielle Kooperation, Feld 2008, 11). Alle Kooperationspartner tragen gemeinsam mit ihrem Wissen und ihren Fähigkeiten zum Ergebnis bei. Dies erfordert eine gemeinsame Zielsetzung. Auch wenn die Autonomie bestehen bleibt, ist es wesentlich, dass das Ergebnis zusammen abgestimmt wurde und das Vertrauen in die Partner besteht, dass alle Ihre Aufgaben den Erwartungen und Absprachen entsprechend erfüllen.
- *Ko-Konstruktion* (im Sinne von Ko-Evolution) macht intensive Absprachen erforderlich: einmal bzgl. des gemeinsamen Ziels und der Arbeitsprozesses (Gräsel et al. 2006, 211). Dadurch dass das vorhandene Wissen und Erfahrungen aufeinander bezogen werden, entstehen neues Wissen, gemeinsame Lösungswege und Handlungsweisen.

<sup>35</sup> Die folgenden Punkte sind den „Wissensbeständen für die Multiplikatoren Ausbildung: Thema 7: Teamarbeit und Kooperation“ (Konsortium des Thüringer Bildungsplans für Kinder bis 10 Jahre, Stand 29.05.09) entnommen.

Ungeachtet individueller Vorlieben wird die Kooperation umgesetzt und gilt daher als die am weitesten entwickelte Form der Kooperation. Sie setzt unbedingt die Fähigkeit professionellen Handelns voraus. Durch den Austausch und die gemeinsame Arbeit können die eigenen Kompetenzen und die Arbeitsqualität weiterentwickelt werden. Die Autonomie jedoch ist weitgehend eingeschränkt und Entscheidungen setzen gemeinsame Findungsprozesse voraus. Aus diesem Grund besteht hier die größte Gefahr für sachliche und soziale Konflikte als bei den anderen Kooperationsvarianten (ebd.).

Wurde bislang institutionelle Kooperation aus Sicht der AkteurInnen bzw. entlang ihrer Aufgaben und Handlungsspielräumen definiert, setzen die Autoren v. Santen und Seckinger (2003) einen anderen Schwerpunkt. Sie verstehen Kooperationszusammenhänge als „eigenständige komplexe soziale Gebilde, mit einer eigenen Dynamik und eigenem Sinnzusammenhang“ (vgl. Santen / Seckinger 2003, 406f).

Wir fassen diese anregenden, wenn auch verschiedenartigen Blicke auf das komplexe Geschehen der Kooperationsentwicklung hinsichtlich unserer Fragestellung zusammen: Welche "Leistungen" im Prozess der gemeinsamen Entwicklung des Schulvorbereitungsjahrs, des Übergangs und der Schuleingangsphase sind zu erbringen? Diese Leistungen fassen wir bewusst eher abstrakt, um so die unterschiedlichen Perspektiven der zitierten KooperationsexpertInnen subsumieren zu können – siehe Abbildung 1, x-Achse:

- allgemeine Kooperationsorientierung
- Steuerung, Koordination und Beziehungslateralität der Kooperation
- Entwicklung der gemeinsamen Produktgestaltung
- Entwicklung der gemeinsamen Prozessgestaltung
- Gestaltung der gemeinsamen Kompetenzentwicklung
- gemeinsame Entwicklung der Gestaltung des Nutzungssystems

Bereich	Kooperations-Orientierung	Steuerung und Koordination	Entwicklung der Produktqualität	Entwicklung der Prozessabläufe	Qualifizierung und Kompetenzentwicklung	Gestaltung des Nutzungssystems
<b>Stufe</b>	<b>Umfassende Nachhaltigkeit</b>	<b>Globale Vernetzung</b>	<b>Nachhaltige Produkte</b>	<b>Neues soziales System</b>	<b>Allg. und individ. Bildung</b>	<b>glob. Nutzerorientierung</b>
weiter	Förderung der politisch-sozialen Bedingungen für die Weiterentwicklung der Vorhaben.	Die weltweiten Best Practices und Expertise werden genutzt.	Öffnung der Produktentwicklung über Prozesskette (einschl. Entsorgung) hinaus.	das Netzwerk öffnet sich auch für "Externe".	das produzierte Wissen und Können wird über das Netzwerk hinaus angeboten.	die Nutzerorientierung geht weit über eigentlichen Nutzerkreis hinaus.
<b>5</b>	<b>Koevolution</b>	<b>Dynamisch Vernetzung</b>	<b>Integr. Produktentwicklung</b>	<b>Integrierte Prozesskette</b>	<b>Forsch. Lernen im Prozess</b>	<b>Nutzerorientierungsprimat</b>
	Gemeinsame Arbeit für die Kinder und mit den Kindern im Einzugsgebiet.	Integrierte Leitung der lebendigen Vernetzung mit systematischer Qualitätsentwicklung	Produktentwicklung in der integrierten Prozesskette.	An der Gestaltung und Entwicklung des Netzes sind alle (auch Kunden ) beteiligt.	Kompetenzen des gesamten Netzwerkes werden genutzt und weiter entwickelt.	Gemeinsame Arbeit für die Kinder und mit den Kindern im Einzugsgebiet. Produktnutzen wird von der Nutzersseite aus entwickelt.
<b>4</b>	<b>Kooperation 2 (strategisch)</b>	<b>Statische Vernetzung</b>	<b>Entwicklungsgemeinschaft</b>	<b>Vertikale Partnerschaft</b>	<b>Nachhalt. u. vielsel. Qualif.</b>	<b>Systemat. Nutzerorientierung</b>
	Förderung der beteiligten Kinder.		Systematisierte Verantwortung für die Netzwerkleistung.		Synergetische Nutzung der vorhandenen Kompetenzen; systematische	
<b>3</b>	<b>Kooperation 1 (organisationszentriert)</b>	<b>Institutionenorientierung</b>	<b>Bilateral u. partiel. Vernetz.</b>	<b>Einseit. Entwicklungskooper.</b>	<b>Synerget. Aufgabenteilung</b>	<b>Tätigkeitsbez. Qualifizierung</b>
	Förderung der institutionellen Effizienz und Effektivität.	Top-down bzw. repräsentative Leitung der Vernetzung mit systematischer	Die Entwicklungsgemeinschaft wird von einer Einrichtung dominiert.			Nutzerorientierte Projekte
<b>2</b>	<b>Kollaboration</b>	<b>Sach- u. Vorhabenorientiert.</b>	<b>Überwiegend bilateral</b>	<b>Oportun. Entwicklungskooper.</b>	<b>Teamarbeit u. Arbeitsteilung</b>	<b>Erster Wissensaustausch</b>
	Entwicklung neuer Materialien und Prozeduren.		Entwicklung neuer Produkte, wenn sie die eigenen Belange stützen.	Eigennütziges Outsourcing. Teamarbeit im Innern. Spezialisierungsvorteile nutzen.		Instrumentelle Nutzerorientierung
<b>1</b>	<b>Individuell-situative Interaktion</b>	<b>Personenorientiert</b>	<b>Überwiegend unilateral</b>	<b>Isolier. Entwicklungsvorhab.</b>	<b>Organisationsdominanz</b>	<b>Hierarchiebezogene Qual.</b>
	Förderung des eigenen Einflusses. Lediglich Aufwand erleichtern-der Abstimmung der Abläufe	Dominantester steuert den Verbund Verzahnung von individuellen Aktivitäten mit Qualitätskontrolle nach Anmutung.	Produktentwicklung orientiert sich an dominierender Einrich. Erfüllen von Vorgaben	Zugriffsbeziehungen. Erste Öffnung nach Außen. Erste Öffnung nach Innen.		Nur notwendigste Qualifiz. für Ausführungskompetenz.
<b>0</b>	<b>Isolation</b>	<b>Abarbeitungsorientierung</b>	<b>Situative Steuerung</b>	<b>Entwicklungsstagnation</b>	<b>Abteilungsdenken</b>	<b>Keine gezielte Qualifikation</b>
	Abschottung gegen externe Einflüsse.					Egozent. Nutzerorientierung.

Abbildung 1: Kooperations-Spannweitenmodell<sup>36</sup>

<sup>36</sup> Abbildung 1 befindet sich in größerer und leichter lesbarer Form im Anhang

Ebenfalls in Anlehnung an die qualitativen Kategorisierungen der Kooperationsexpertisen und im Hinblick auf die Einschätzungs- und Beurteilungsaufgabe dieses Evaluationsvorhabens entwickeln wir ein Fünf-Stufen-Modell der Entwicklung der Kooperation vom punktuellen Austausch bis hin zum „eigenständige[n] komplexe[n] soziale[n] Gebilde, mit einer eigenen Dynamik und eigenem Sinnzusammenhang“ (vgl. Santen / Seckinger 2003, 406f). Das Fünf-Stufen-Modell entnehmen wir dem Werkzeugkasten der systemischen Schulentwicklungsforschung (vgl. Carle 2000, 422ff). Die einzelnen Stufen sind charakterisiert durch inhaltliche und zeitliche Entwicklungsschritte und ergeben zusammen fünf (oder mehr) aggregierte, überschaubare und relativ sichere Einzelschritte (ebd.) – siehe Abbildung 1, y-Achse. Die Zahl fünf ist dabei eine Mindestzahl, keine Norm. Dieses Stufenkonzept betont eher den Entwicklungsprozess als Stufe der nächsten Entwicklung, weniger das erreichte Niveau (ebd.). Deshalb legen wir unter die erste Stufe noch die Stufe "0" als Vorgängerstufe und nach der fünften Stufe die Stufe "weiter":

- Stufe 0: Isolation
- Stufe 1: Individuell-operative Interaktion
- Stufe 2: Kollaboration
- Stufe 3: organisationszentrierte Kooperation
- Stufe 4: strategische Kooperation
- Stufe 5: Koevolution
- Stufe 5+: umfassende Nachhaltigkeit

Die diagnostische Valenz dieses Spannweitenmodell ist abhängig vom Bewertungsverfahren: Als "Checkliste" für eine mehrperspektivische, dialogische Ausarbeitung qualitativer Interpretationen der Erhebungsbefunde – zu denen auch die Selbsteinschätzungen der FeldakteurInnen mithilfe des ähnlich strukturierten Radardiagramms zählen - kann es wesentlich zur Klärung des Entwicklungsweges, des zurückgelegten wie des aktuell bevorstehenden dienen. Das Spannweitenmodell der Kooperationsentwicklung muss allerdings vor dem Hintergrund der Inhalte des Bildungsplans, des Schulvorbereitungsjahrs und der Schuleingangsphase gesehen werden.

### **2.5.2 Das pädagogische Wirkungsmodell zum Vorhabenbündel aus Sächsischem Bildungsplan, dem Schulvorbereitungsjahr sowie der Verzahnung mit der Schuleingangsphase**

Die Interpretation der Untersuchungsergebnisse soll zu begründeten, nachvollziehbaren und handlungsrelevanten Aussagen zur Qualität der Umsetzung des Bildungsplans und der kooperativen schulvorbereitenden Maßnahmen im Rahmen der Verzahnung zwischen Elementarbereich und Schuleingangsphase führen. Die Interpretation soll damit die Basis bilden für die schlussfolgernde Formulierung von z. B. "Best- bzw. Next-Practice"-Beispielen und von konkreten Handlungsempfehlungen.

Deshalb bedarf die organisationale Diagnose der Inbezugsetzung zur pädagogisch-inhaltlichen Entwicklung vor allem aus Sicht der beteiligten Akteure. Dazu muss die allgemeine Logik herausgearbeitet werden, der die Akteure in diesem landesweiten Vorhaben folgen. Nun begegnen sich in einem Forschungsprozess immer zwei Logiken, die angesprochene Eigenlogik des Feldes – hier des Sächsischen Entwicklungsvorhabens Bildungsplan etc. - und die Eigenlogik der Forschungsprozedur (Erhebungsmethodik, Zugang zum Feld, Forschungsumfang und Forschungsinteresse, Kap. 3). Letztere sollte sich so weit wie möglich der Eigenlogik des Feldes annähern. Um hierfür einen ersten Überblick zu

gewinnen, muss zuerst das *Wirkungsmodell des zu untersuchenden Feldes* entwickelt werden (vgl. Projekt eXe 2006; 2009).

Dies beginnt mit dem Ziel der Akteure in der zu untersuchenden Situation – siehe Abbildung 2. Dann folgen Überlegungen bzw. Erhebungen zu den Gelingensbedingungen für diese Ziele in der ausgewählten Situation. Danach können die Einflussmöglichkeiten der beteiligten Akteure in der ausgewählten Situation auf die Zielbedingungen ermittelt werden: Was können sie selbst beeinflussen, was liegt außerhalb ihres Einflussbereiches? Zuletzt beginnt die Frage nach den von den in der Praxis tätigen AkteurInnen umsetzbaren Einflussmöglichkeiten und von den ForscherInnen erhebbaren Handlungen oder Maßnahmen: Was tun die Akteure, damit ihre Einflussmöglichkeiten zum wirksamen Einfluss Richtung Zielverwirklichung werden?

1. Das Vorhaben-Ziel wird definiert
2. Das Bedingungsgefüge des Vorhaben-Ziels analysiert
3. Einflussmöglichkeiten auf das Wirkungsgefüge gesucht
4. Maßnahmen, die geeignet sind, den möglichen Einfluss geltend zu machen, beschrieben

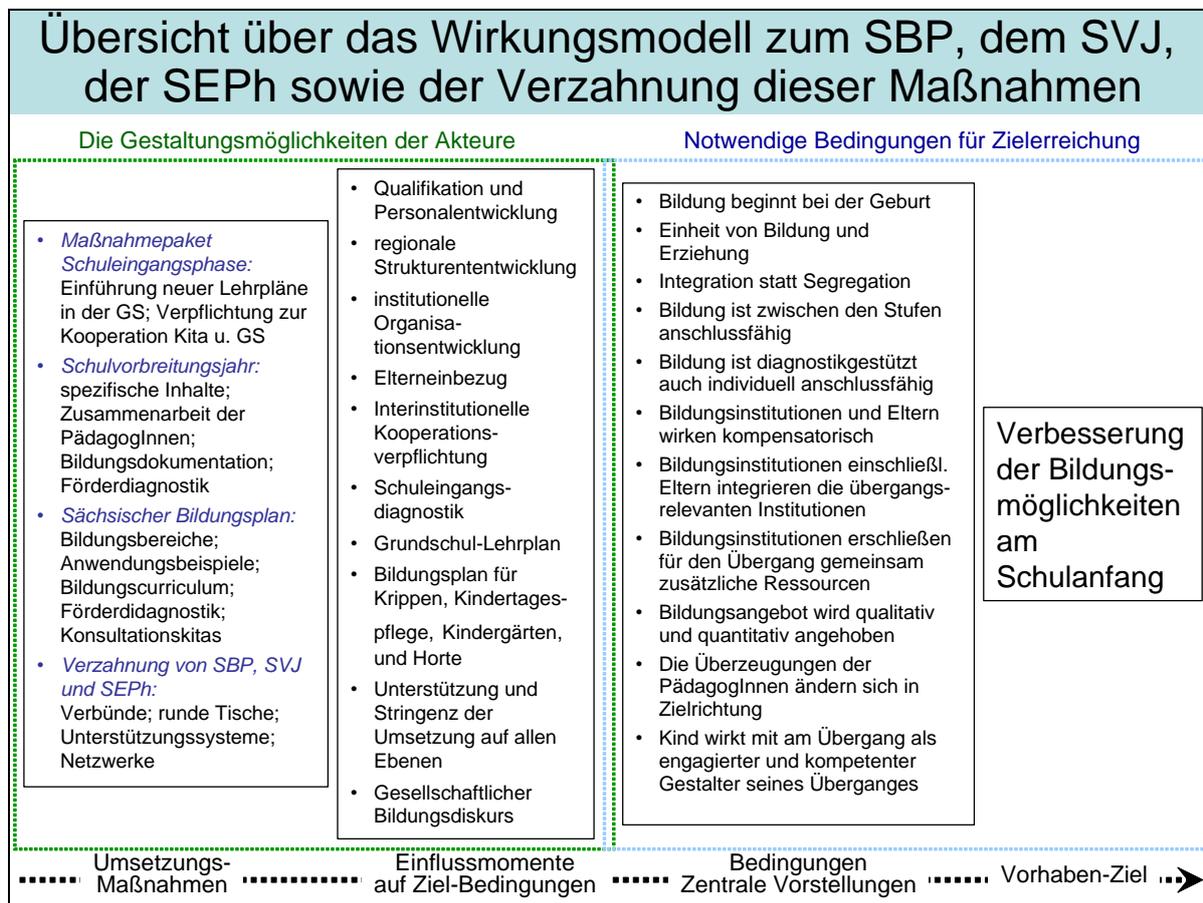


Abbildung 2: Wirkungsmodell zum BPL, dem SVJ, der SEPh sowie deren Verzahnung auf Landesebene

Abbildung 2 zeigt auf der linken Seite im Block "Gestaltungsmöglichkeiten der Akteure" die wichtigsten Maßnahmepakete des Sächsischen Vorhabenbündels. Das hier abgebildete Modell bildet nur die Eingangstür zu den konkreten Inhalten der verschiedenen Handlungsräume

ab. Hinter den hier nur stichwortartig gekennzeichneten Maßnahmen verbergen sich in der Realität natürlich komplexe Teilvorhaben.

Rechts neben den "Umsetzungsmaßnahmen" befinden sich die "Einflussmomente der Akteure auf die Zielbedingungen". Diese Einflussmöglichkeiten sind den Akteuren real gegeben. Und diese Einflussmöglichkeiten erscheinen logisch und evidenzbasiert geeignet, die im rechten Feld "notwendigen Bedingungen für die Zielerreichung" aufgeführten "Bedingungen und zentralen Vorstellungen des Zielerreichungsprozesses" Wirklichkeit werden zu lassen. Dieses allgemeine Wirkungsmodell ist sicher noch weiter differenzierbar. Die Trennung zwischen dem Bedingungsfeld und dem Gestaltungsfeld soll deutlich machen, dass zwischen der Wirkungslogik des Zielbereiches und der Handlungslogik des Maßnahmenbereiches ein deutlicher Unterschied besteht und dass deshalb eine einfache Handlungs-Wirkungs-Logik der Widerständigkeit sozialer Gestaltung nicht gerecht wird.

Das allgemeine pädagogische Wirkungsmodell in Abbildung 2 erscheint noch relativ übersichtlich. Dies ist aber mehr der sprachlichen und grafischen Abstraktion geschuldet als dem tatsächlichen Charakter der praktischen Gestaltungsaufgaben im Feld. Zur Illustration sei dies am Wirkungsmodell der interinstitutionellen Verzahnung der Schuleingangsphase mit dem Schulvorbereitungsjahr und dem Bildungsplan veranschaulicht – siehe Abbildung 3.

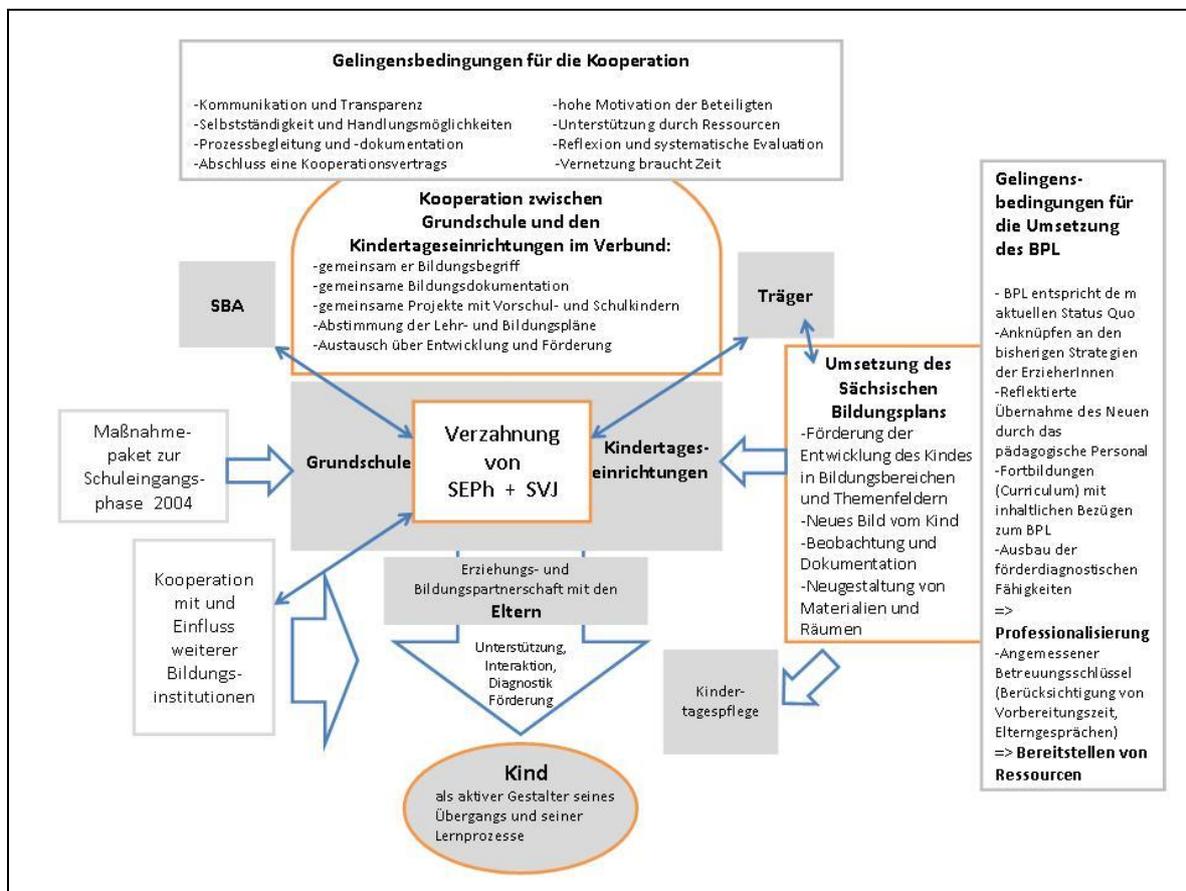


Abbildung 3: Wirkungsmodell zum BPL, dem SVJ, der SEPh sowie deren Verzahnung auf Organisationsebene

Im Kern der Evaluation (Modell Mitte) steht die Verzahnung von Schuleingangsphase und Schulvorbereitungsjahr, wobei dieses eng mit der Umsetzung des Bildungsplans in den Kindertageseinrichtungen verknüpft ist. Diese ist an bestimmte Gelingensbedingungen gebunden (rechter Kasten): Einmal sollte der Bildungsplan dem aktuellen Status Quo entsprechen und an den bisherigen Strategien und Kompetenzen der ErzieherInnen anknüpfen. Dies ist die

Voraussetzung dafür, dass bei diesen die Bereitschaft entsteht Neues anzunehmen und die eigenen Veränderungen zu reflektieren.

Für diesen Kompetenzentwicklungsprozess sind geeignete Fort- und Weiterbildungen notwendig wie z. B. das „Curriculum zur Umsetzung des Bildungsauftrages in Kindertageseinrichtungen im Freistaat Sachsen.“ (SMS 2007, 3; vgl. Kap. 2.4.1.1 und 3.1). Neben den Professionalisierungsmaßnahmen ist die Bereitstellung personaler, finanzieller und zeitlicher Ressourcen notwendig, denn im BPL sind Tätigkeiten ausgewiesen, z. B. die Erziehungspartnerschaft mit den Eltern, Beobachtung und Dokumentation, die durchzuführen Arbeitszeit kostet. Auch für andere mittelbare pädagogische Tätigkeiten sind ausreichende Mittel zur Verfügung zu stellen, z. B. für die Vorbereitung und Entwicklung von Material. Inwiefern diese Gelingensbedingungen vorhanden sind, gilt es in unserer Untersuchung zu beschreiben und einzuschätzen (Kap. 4.3).

Die Verzahnung zwischen Schuleingangsphase und Schulvorbereitungsjahr kann nur gelingen, wenn die wesentlichen Bedingungen für eine gute Kooperation erfüllt sind und Verständigung über inhaltliche und organisatorische Bereiche stattfand (oberer Kasten). Diese haben wir oben bereits beschrieben und transferieren sie an dieser Stelle in unser Forschungsfeld: Kooperation beginnt hier mit der Klärung des von Grundschule und Kindertageseinrichtung verwendeten Bildungsbegriffs und dem Integrationsverständnis, sowie der Vorstellung darüber, welchen Zweck Bildungsangebote verfolgen und in welchen Bereichen sie erfolgen. In diesem Zusammenhang ist z. B. die Übereinstimmung von Bildungsplan und Lehrplänen durch die an der Schulvorbereitung Beteiligten zu überprüfen.

Eine weitere wesentliche Vernetzung sollte sich in einer gemeinsamen Bildungsdokumentation wiederfinden, die sich in einem Austausch über die Entwicklungsstände der Kinder niederschlägt und die rechtzeitige Klärung des Förderbedarfs einzelner Kinder sicher stellt, in gemeinsamen Projekten, an denen Vorschulkinder und Kinder der ersten (und zweiten) Klassen teilnehmen.

Für Kooperationen generell gelten bestimmte Voraussetzungen, damit diese gelingen können. Wie oben bereits beschrieben gehören dazu organisatorische, inhaltliche, personale und interpersonelle Voraussetzungen. Wir benennen und prüfen in unserer Evaluation die Güte von Kommunikation und Transparenz, die Motivation der Beteiligten, ihre Selbstständigkeit und Handlungsmöglichkeiten, die Unterstützung durch Ressourcen (von Seiten des SMK und der Träger), sowie ob eine (externe) Prozessbegleitung und -dokumentation vorhanden ist, die die Reflexion und systematische Evaluation der Beteiligten ermöglicht. Wir gehen davon aus, dass der Abschluss eines Kooperationsvertrags erfolgt ist und wir diesen einsehen können. In unserem interinstitutionellen Wirkungsmodell liegt die Zielperspektive auf dem Kind, das es zu fördern und in seinem Bildungsgang zu unterstützen gilt. Die handelnden AkteurInnen sind hier auf der organisatorischen Ebene (graue Kästen) dargestellt. In unserer Evaluation sind es nur sie, die wir befragten- siehe Tabelle 1:

Zu befragende Akteursgruppen im Bereich I	Zu befragende Akteursgruppen im Bereich II
<ul style="list-style-type: none"> <li>– ErzieherInnen</li> <li>– LeiterInnen</li> <li>– Kindertagespflegepersonen</li> <li>– Eltern</li> <li>– Kindertageseinrichtungs- Träger</li> <li>– Fachberatung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ErzieherInnen</li> <li>– Schulleitung</li> <li>– Fachberatung Schuleingangsphase (SBA)</li> <li>– GrundschullehrerInnen</li> <li>– BeratungslehrerInnen der Schule</li> <li>– zukünftige ErstklasslehrerInnen, die schulvorbereitende Maßnahmen durchführen</li> <li>– LehrerInnen, die schulvorbereitende Maßnahmen durchführen und keine erste Klasse bekommen</li> <li>– Eltern</li> <li>– mit Kindern, die an schulvorbereitenden Maßnahmen teilnehmen</li> <li>– mit Kindern, die die erste Klasse besuchen</li> <li>– Kinder der ersten Klasse, die sich im Schulvorbereitungsjahr befinden</li> </ul>

Tabelle 2: Untersuchungssample

Die Akteursgruppen im Bereich I sind aus unterschiedlichsten Perspektiven in die Umsetzung des Bildungsplans involviert: ausführend, anleitend, beratend und unterstützend. Die Qualität der Umsetzung liegt im Einsatz jeder einzelnen Akteursgruppe begründet. Der Bildungsplan selbst als Instrument beinhaltet Forderungen, die auf die Handlung, die Einstellung und das Wohlergehen der ErzieherInnen und Leitungen mit ihren Kompetenzen und Bedingungen in den jeweiligen Einrichtungen einwirken. Diese gilt es zu berücksichtigen und die Handlungsempfehlungen (Kap. 4.4) vor diesem Hintergrund zu beschreiben.

In Bereich II, der Verzahnung von Schulvorbereitungsjahr und Schuleingangsphase ist die Vernetzung der Gruppen miteinander diffiziler, da hier einen gemeinsam Zielperspektive genannt wird (der gelungene Übergang), auf die sie gemeinsam und doch unter unterschiedlichen Bedingungen und Ausgangslagen einwirken. Die Eltern als weitere Akteursgruppe sind bewusst „dazwischen geschaltet“ (grauer Kasten unten Mitte), da durch sie die Maßnahmen der Institutionen hindurch wirken, sie aber in das Geschehen mittel- und unmittelbar integriert sind. Hier gilt es demnach festzustellen, wie gut die Akteursgruppen es schaffen gemeinsam ihrem Auftrag, einen gelungen Übergang für das Kind mitzugestalten, gerecht zu werden.

Das Erkenntnisinteresse und die Untersuchungsfragen im Detail, sowie die Methoden der Erhebung und Auswertungsverfahren werden im nächsten Kapitel beschrieben.

### 3 Konzept und Methoden der Evaluation: Untersuchungsfragen, Sample, Methoden der Erhebung und Auswertung

Wie bereits in Kap. 2 beschrieben, stand im Zentrum der Evaluation ein Maßnahmenpaket zur frühkindlichen Bildung und zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule mit zwei Untersuchungsbereichen:

- Die Umsetzung des "Sächsischen Bildungsplans – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten sowie für Kindertagespflege" (BPL), ohne die Umsetzung im Hort.
- Die Qualität der Organisation und Gestaltung des Schulvorbereitungsjahres in der Verzahnung mit der Schuleingangsphase in Sachsen, ohne die unterrichtliche Arbeit der Schule.

Im Kapitel 2 wurden unsere theoriegeleiteten Überlegungen u.a. zu Entwicklungsverläufen bei Kindern und den Besonderheiten der Schuleingangsphase beschrieben und andere Evaluationsstudien und Projekte zum Thema Bildungslandschaften und Kooperationen von Bildungsinstitutionen, sowie die historische Institutionensituation, die den Hintergrund der Befragten in unserer Evaluation bildet, betrachtet. Das Resultat dieser Beschreibungen war die Entwicklung von Kriterien für die Bewertung der Umsetzung des „Sächsischen Bildungsplans“ und für die Einschätzung der Qualität der Schuleingangsphase und der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Schule in Sachsen. In verschiedenen Wirkungsmodellen (Kap. 2.5.) wurden die zentralen Bereiche unseres Untersuchungsgegenstandes, deren Beziehungen zu- und Verknüpfungen miteinander dargestellt. Dieses bildet die Grundlage für unser forschungsmethodisches Vorgehen und die inhaltliche Ausgestaltung der unterschiedlichen Erhebungsinstrumente.

Im Folgenden wird das Konzept der Evaluation vorgestellt: zunächst der Untersuchungsauftrag des SMK, in dessen Beschreibung unsere theoriegeleiteten Fragestellungen eingebunden werden, dann die methodologische Überlegungen und die für die Evaluation entwickelten Instrumente und schließlich die Beschreibung des Erhebungsverlaufs mit dem tatsächlich rekrutierten Sample. Die Darstellung der Auswertungsverfahren bildet den Abschluss des Kapitels.

#### 3.1 Untersuchungsauftrag und Erkenntnisinteresse

Das Erkenntnisinteresse, das das SMK mit dieser Evaluation verfolgt, orientiert sich überwiegend an operativen Fragen auf Akteursebene. In der Leistungsbeschreibung zur Ausschreibung des Forschungsauftrags heißt es: „Im Rahmen der Evaluation soll untersucht werden, wie der Bildungsplan durch die pädagogischen Fachkräfte und durch die Tagespflegepersonen in der pädagogischen Praxis Anwendung findet.“<sup>37</sup> Besonderer Wert wird auf die Evaluation der kooperativen schulvorbereitenden Maßnahmen gelegt, hingegen wird die Qualität des Unterrichts in der Schuleingangsphase nicht untersucht.

---

<sup>37</sup> Für die vorliegende Untersuchung wurde der Hortbereich aus der Befragung ausgeklammert (s. auch Treffen des Beirats am 22.02.2010, Besprechung SMK 01.03.2010)

Im Zentrum der Untersuchung standen also unterschiedliche Akteursperspektiven auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen: Auf individuell-operativer Ebene vor allem über die Fragen nach der Wahrnehmung der Maßnahmepakete; auf organisationaler bzw. auf Landesebene vor allem hinsichtlich der Kooperation und Verzahnung der Maßnahmepakete und der Vernetzung der Institutionen. Diese unterschiedlichen Akteurs-Perspektiven und Ebenen-Perspektiven galt es entlang verschiedener, für die Berufsgruppen bzw. für Eltern und Kinder relevanter Aspekte zu erheben.

Für den Bereich I ( BPL) wurden befragt: ErzieherInnen, KindertageseinrichtungsleiterInnen, Kindertagespflegepersonen, Eltern, Träger der Kindertageseinrichtungen und Fachberatung.

Für den Bereich II (Verzahnung von SVJ und SEPh) wurden befragt: ErzieherInnen, Schulleitung, Fachberatung Schuleingangsphase, GrundschullehrerInnen (Beratungslehrkräfte, Lehrkräfte, die vorschulische Maßnahmen durchführen und eine erste Klasse bekommen, Lehrkräfte, die vorschulische Maßnahmen durchführen und *keine* erste Klasse bekommen / Verbindungs- oder Kooperationslehrkräfte), Eltern (Eltern mit Kindern, die an kooperativen schulvorbereitenden Maßnahmen teilnehmen, Eltern mit Kindern, die die erste Klasse besuchen (retrospektiv)), Kinder.

Im Folgenden werden die einzelnen Untersuchungsaspekte systematisch dargestellt, um die Ausrichtung unserer Befragungen zu verdeutlichen. Dabei werden die Untersuchungsfragen des SMK und die überwiegend schon im Theorieteil dargelegten Bedingungen miteinander verflochten. Zur besseren Übersicht erfolgen die Inhalte der Evaluation, wie das SMK sie in der Leistungsbeschreibung formuliert hat, sobald sie wörtlich zitiert werden, in unterstrichener Form. Die jeweiligen Akteursgruppen werden *kursiv* dargestellt.

### 3.1.1 Fragestellungen und theoriegeleitete Vorannahmen zur Umsetzung des sächsischen Bildungsplans

Um sich ein Meinungs- und Stimmungsbild der pädagogischen Fachkräfte v.a. der *ErzieherInnen* und *Kindertagespflegepersonen* machen zu können, soll die Zufriedenheit mit Aufbau und Inhalt, sowie die Verständlichkeit und Handhabbarkeit des BPL ermittelt werden. Diese Fragen beziehen sich auf den Zugang und die subjektive Meinung zu den Inhalten und der Zielbeschreibung, wie sie im BPL niedergelegt sind.

Der nächste Untersuchungsaspekt ist konkreter auf die tägliche pädagogische Arbeit bezogen und knüpft am Verständnis und der Umsetzungsfähigkeit der Vorgaben an. Es geht um die Bedeutung des BPL für die für die tägliche pädagogische Arbeit und für die Entwicklung jedes einzelnen Kindes. Hinter dieser Frage steht einmal die Implementierung der Inhalte und Methoden, die der BPL beschreibt, aber auch die Motivation der AkteurInnen, mit Einführung des BPL die pädagogische Tätigkeit neu zu denken bzw. das Neue daran entdecken zu wollen. Der BPL enthält grundlegende Aussagen zum „Bild vom Kind“ und formuliert Entwicklungsvorstellungen, in denen das Kind als aktiver Gestalter seines Kompetenzentwicklungsprozesses verstanden wird. Erhält der BPL in der täglichen pädagogischen Arbeit große Bedeutung, zeigt sich die Bereitschaft, sich mit diesem Verständnis als *ErzieherIn* oder *Kindertagespflegeperson* zu identifizieren.

Wie sich das (neue) berufliche Selbstverständnis auf methodisch-didaktischer Ebene auswirkt, steht hinter der Frage nach dem Gelingen der Verknüpfung der einzelnen Bildungsbereiche in ihrer Komplexität und der Umsetzung neuer Methoden pädagogischen Handelns auf der Grundlage des BPL.

Wie in Kap. 2.1 schon angemerkt, kann nicht davon ausgegangen werden, dass ein Bildungsplan, und sei er noch so praxisnah entwickelt worden, durch das pädagogische

Personal nahtlos umgesetzt werden kann. Dies gelingt v.a. nicht, wenn er dem Status quo voraus ist oder keine geeigneten Fort- und Weiterbildungsangebote zeitgleich folgen.

Aus der inhaltlichen Beschreibung des „Curriculum zur Umsetzung des Bildungsauftrages in Kindertageseinrichtungen im Freistaat Sachsen.“ (SMS 2007, 3; vgl. Kap. 2.4.1.1) geht hervor, dass eine Teilnahme an den Fortbildungen nicht zwangsläufig auch eine Auseinandersetzung mit dem BPL bedeuten muss und dass der Fortbildungsrahmen vom Umfang her weit gesteckt ist. Ein Gelingen der Umsetzung des BPL bedeutet immer auch, den individuellen Eingangsvoraussetzungen entsprechend Fortbildungsmaßnahmen, die angeboten werden, auswählen zu können.

Die Untersuchung muss sich also auf zweierlei richten: Auf die Frage, wie die Professionalisierung im Rahmen der Einführung des Bildungsplans vorankommt (*Leitungsperspektive*) und auf die Frage, wie die Botschaft des neuen Plans im Praxisfeld angenommen wird (*MitarbeiterInnenperspektive*).

Durch die Leitlinien des BPL kommt es vermutlich in den meisten Einrichtungen zu Veränderungen von Organisationsformen im Tagesablauf, im Gruppengeschehen, im eigenen pädagogischen Handeln. Veränderungen werden von AkteurInnen dann gut angenommen, wenn die Einschätzung des Nutzens hoch und eine reflektierte Übernahme möglich ist. Neuerungen müssen an bisherige Strategien anknüpfen bzw. diese stützen und weiterzuentwickeln helfen. Es geht darum (in Gruppendiskussionen) zu ermitteln, inwiefern sich die *ErzieherInnen* den BPL zu Eigen machen konnten. Das kann z.B. durch Möglichkeiten der eigenen Beteiligungen am Prozess der Umsetzung erfolgen, aber auch, wenn Wünsche und Anregungen zum Aufbau, zur inhaltlichen und strukturellen Erweiterung, Veränderung und Weiterentwicklung des BPL von den in der Praxis Tätigen (neben den *ErzieherInnen* und *Kindertagespflegepersonen* gilt das natürlich auch für die *LeiterInnen* und die *Fachberatung*) erwünscht sind.

Hier setzt auch die Befragung der *Kindertageseinrichtungsleitung* an. Bei ihr geht es einmal um Auswirkungen des BPL auf die eigenen Leitungsfähigkeit aber auch um den Grad und die Qualität der Umsetzung des Bildungsplans in ihren Teams, sowie die Auswirkungen des BPL auf das pädagogische Handeln der ErzieherInnen aus Leitungssicht. Schließlich folgt durch die Einführung des BPL eine Erweiterung der Aufgaben der ErzieherInnen und es werden höhere Anforderungen an sie gestellt (vgl. Kap. 2).

Der zentrale Aspekt der Fort- und Weiterbildung wurde bereits angesprochen. Die *Leitungen* sind daher zu befragen, wie die Gestaltung der Einführung des BPL in das Team vorgenommen wurde und welche Mittel und Methoden (...) zur Einführung und Umsetzung verwendet wurden. Da nur wenige konkrete Umsetzungsvorgaben im BPL zu finden sind, ist von den *LeiterInnen* sehr viel gefordert. Es ist zu ermitteln, wie sie ihre eigenen Möglichkeiten, aber auch die zeitlichen und personalen für die Umsetzung und Begleitung der Kinder einschätzen.

Schließlich hat die *Leitung* die Aufgabe, die *Eltern* für den Bildungsplan zu sensibilisieren. Dies kann durch Informationen über die Inhalte des BPL, sowie über die Veränderungen, die sich durch die Implementierung und Umsetzung ergeben, stattfinden. Auch hier erfolgt in der Evaluation der Wechsel der Perspektive in den Akteursgruppen. Die *Eltern* sind zum Kenntnisstand über den BPL und dabei zur Art und Weise wie sie mit dem BPL vertraut gemacht wurden zu befragen. Möglichkeiten wären hierbei Elternbeirat, Informationsveranstaltungen, Elternbildung etc.

Im BPL ist die Kooperation mit den Müttern und Vätern explizit vorgesehen, wobei hier keine konkreten Umsetzungshilfen gegeben werden. Es ist also nur hypothetisch anzunehmen, dass die Eltern Veränderungen im Handeln der ErzieherInnen, im Tagesablauf und bei den räumlichen Gegebenheiten auch unmittelbar mit der Einführung des BPL in Zusammenhang setzen können. Sollten sie zumindest Veränderungen wahrnehmen, ist (in Fragebögen) zu

erfragen, wie sie diese einschätzen und welche Wünsche sie an die Kindertageseinrichtung haben.

Bei der Umsetzung des BPL spielen die *Träger* der Kindertageseinrichtungen eine wichtige Rolle. Sie sind letztlich entscheidungsbefugt, wenn es um Angebote zur Unterstützung von Einrichtungen geht.

In Kapitel 2.4.1.2 wurde eine wichtige Umsetzungsbedingung, der Betreuungsschlüssel, beschrieben. Um bei den Kindern Entwicklung in den 6 Bildungsbereichen zu ermöglichen, Prozesse zu beobachten, zu dokumentieren und gezielt zu fördern, brauchen die ErzieherInnen Zeit. Zeit für die Vorbereitung von Lern- und Spielmaterialien, für eine angemessen lange Kind-ErzieherIn-Interaktion, für die Gestaltung der Lernumgebung, für Dokumentation und Diagnostik. Wie im Theorieteil ausgeführt, sollten zwischen 10% (Tietze et al 2008) und 25% (vgl. Viernickel / Schwarz 2009) der Arbeitszeit für die mittelbare pädagogische Arbeit bereitgestellt werden. Vor der Wende wurden den ErzieherInnen hierfür mehr Stunden zugewilligt als heute (vgl. Kap. 2.3). Es ist daher zu fragen, inwiefern die *Träger* der Kindertageseinrichtungen Möglichkeiten der Bereitstellung von Zeitressourcen, Materialien u.a. sehen, damit die Einrichtungen den Anforderungen des BPL gerecht werden können und MitarbeiterInnen bzw. das pädagogische Fachpersonal motiviert sind. Das bedeutet vermutlich Mehraufwendungen, die nötig waren und noch sind. Zur Einschätzung der Maßnahmen und Angebote wird nach deren Art, Zeitraum und Höhe (in Interviews mit *Trägern*) gefragt.

Schließlich werden in die Evaluation in Bereich I die *Fachberatungen* einbezogen. Es soll deren Aneignung des Anliegens und der Inhalte des BPL ermittelt werden, da die *FachberaterInnen* vor dem Hintergrund ihres eigenen Zugangs die Qualität der Umsetzung des BPL in Kindertageseinrichtungen im eigenen Zuständigkeitsbereich bewerten, entsprechende Beratungsangebote für pädagogische Fachkräfte offerieren und die Effizienz und Zweckmäßigkeit von Angeboten zur Umsetzung des BPL einschätzen.

### 3.1.2 Fragestellungen und theoriegeleitete Vorannahmen zur Verzahnung von Schulvorbereitungsjahr / Schuleingangsphase

Wie in Kap. 2 ausgeführt, werden in einer gelungenen Kooperation zwischen Kindergarten und Schule alle AkteurInnen als aktive Beteiligte mitgedacht. Das schließt die Eltern aber auch die Kinder mit ein. Zentral für den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ist es, die individuellen Fähigkeiten der 5-6jährigen Kinder zu berücksichtigen und ihre Ressourcen zu stärken. Die Evaluation der Qualität des Schulvorbereitungsjahres (SVJ) bzw. der Schuleingangsphase (SEPh) muss herausfinden, wie ErzieherInnen und die damit befassten Lehrkräfte das bewerkstelligen.

In Bezug auf die *ErzieherInnen* hat das SMK das Erkenntnisinteresse, generell über die Umsetzung des Schulvorbereitungsjahres im Kindergarten und die Zufriedenheit in Bezug auf die Verzahnung Auskünfte zu erhalten. Hier geht es schwerpunktmäßig um die kooperativen schulvorbereitenden Maßnahmen gemeinsam mit den GrundschullehrerInnen. Da in unserer Vorstellung von Übergang das Kind sich seine Brücken selbst baut (vgl. Kap. 2.1), ist es die Aufgabe von *ErzieherInnen* und *LehrerInnen* der ersten (und zweiten) Klassen, die Übergangsbedingungen so zu gestalten, dass Kinder diesen Übergangsprozess (...) in ihrer Individualität bewältigen und aktiv gestalten können.

Es ist also zu fragen, was die *ErzieherInnen* mit Unterstützung des Übergangs des Kindes verbinden, um herauszufinden, ob sie dem Kind Raum und Anregung geben, sich selbst für den Übergang vorzubereiten, oder ob sie mit einem fertigen Konzept über Schule „informieren“. Im Sinne einer mehrperspektivischen Sicht werden die *Kinder* im ersten Schuljahr gefragt, was sie von der Schulvorbereitung noch erinnern. Dies kann retrospektiv

von den *Kindern* in Form von persönliche(n) Erlebnisse(n) und Erfahrungen bei kooperativen schulvorbereitenden Maßnahmen geschildert werden. Eventuell sind sie sogar in der Lage, ihre eigene Einschätzung der Bewältigung des Übergangsprozesses abgeben (in Interviews).

Obwohl es ursprünglich vom SMK nicht vorgesehen war, die *Leitungen der Kindertageseinrichtungen* in den Befragungsprozess zur Verzahnung von SVJ und SEPh konkret einzubinden, haben wir uns aufgrund der in Kap. 2 ausgeführten Erkenntnisse über potenzielle Probleme im Transitionsprozess entschieden, diese in die Gruppendiskussion im Verbund (GDV Leitungsebene) einzubinden und die ErzieherInnen zu ihren konkreten Maßnahmen bei gefährdeten Kindern zu befragen. Unser Erkenntnisinteresse bezieht sich v.a. auf Fördermaßnahmen, die gerade die für den Schulanfang relevante kognitiv-motorisch-emotionale Entwicklung im Blick haben. Wie in Kap. 2.1 beschrieben, verbessern sich im 6. Lebensjahr „die kognitiven Voraussetzungen für das intentionale und explizite Lernen drastisch.“ (Hasselhorn 2005, 87). Von daher ist es relevant nachzufragen, ob im letzten Kindergartenjahr das zielgerichtete und explizite Lernen stärker gewichtet wird.

Ein wesentlicher Faktor zur Bewältigung des Übergangs ist die Beziehungssicherheit. Gerade im letzten Kindergartenjahr werden verlässliche Freundschaften geknüpft. Es ist von Interesse zu ermitteln, wie Beziehungssicherheit im Übergang hergestellt, verhindert oder unterbrochen wird. Freundschaften aber auch Schulleistung sind Erfolgserlebnisse für die Kinder. Das Gefühl des Erfolgs kann den Übergang erleichtern, weshalb wir fragen, wie am Übergang Erfolgserlebnisse gesichert werden.

Die soeben ausgeführten Fragestellungen beziehen sich nicht nur auf das pädagogische Personal in den Kindertageseinrichtungen, sondern auch auf die *LehrerInnen, die vorschulische Maßnahmen durchführen*. Diese sollen aus ihrer Perspektive berichten, wie sie die Bewältigung des Übergangsprozesses durch Kinder mit unterschiedlichen Entwicklungsvoraussetzungen einschätzen. In Kooperationsformen und -inhalten zwischen *ErzieherInnen* und *GrundschullehrerInnen* spiegeln sich viele Aspekte: z.B. die Vorstellungen beider Akteursgruppen von Bildung und Erziehung im Kindergarten, das sich im Verständnis von Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten auf beiden Seiten für den Entwicklungsprozess der Kinder ausdrückt.

Gerade für *LehrerInnen, die vorschulische Maßnahmen durchführen und eine erste Klasse bekommen* ist die Zusammenarbeit im Schulvorbereitungsjahr wichtig, da diese eine potenzielle Nutzung der Kenntnisse über den Lernstand der Kinder (gewonnen in schulvorbereitenden Maßnahmen) in Hinblick auf Bildungs- und Fördermaßnahmen im Anfangsunterricht bedeutet. Wie die *ErstklasslehrerInnen*, aber auch die *BeratungslehrerInnen der Schule* den bisherigen Austausch erleben und wie die *LehrerInnen, die vorschulische Maßnahmen durchführen* die Inhalte der kooperativen schulvorbereitenden Maßnahmen beschreiben und bewerten, ist daher für die Evaluation von großem Interesse.

Inwieweit die *BeratungslehrerInnen* überhaupt an kooperativen schulvorbereitenden Maßnahmen beteiligt sind und ob sie bei Entscheidungen, Beratungen, Empfehlungen im vorschulischen Bereich (Logopädie, Ergotherapie, ...) und bei der Aufnahme in der Schule beteiligt sind, ist zu erfragen, um die Stärke und das konkrete Ausmaß des Kooperationsgedankens fassen zu können.

Alle an der institutionellen Kooperation Beteiligten werden nach ihrer Zufriedenheit in Bezug auf die Verzahnung von Schulvorbereitungsjahr und Schuleingangsphase befragt. Ein Kriterium dafür ist die Einschätzung der Kooperations- und Kommunikationsformen zwischen Kindergarten, Grundschule, Eltern und ggf. anderen Beteiligten aus der Perspektive der Schule und der Kindertageseinrichtungen. Sollte es hierbei unterschiedliche Einschätzungen geben, z.B. aus Sicht der verschiedenen Kindertageseinrichtungen, so ist dies ein Hinweis darauf, dass die Kooperation unsymmetrisch zwischen den Partner ist. In Gruppendiskussionen (GDV Leitungsebene) mit allen Kooperationspartnern ist es möglich

Unstimmigkeiten solcher Art zu ermitteln. Auch Informationen über die Einschätzung der Abstimmung bzw. Vernetzung zur Kooperation in der Region mit den Kooperationspartnern und mit anderen Grundschulen werden hier erhoben.

In Bezug auf die *Eltern* ist es wichtig zu unterscheiden, ob deren Kinder gerade *an kooperativen schulvorbereitenden Maßnahmen teilnehmen* oder ob deren Kinder *die erste Klasse besuchen*, sie also retrospektiv befragt werden.

Ob und welche Erwartungen die *Eltern mit Kindern im Schulvorbereitungsjahr* an die Institutionen Kindergarten und Schule im Hinblick auf die kooperative schulvorbereitenden Maßnahmen haben, gilt es (per Fragebogen) zu ermitteln. Ihre Einschätzung der Vorbereitung durch den Kindergarten und die Grundschule steht in engem Zusammenhang mit ihrer Einschätzung der zukünftigen Bewältigung des Übergangs ihres Kindes. Gerade die Eltern können die potenziellen Schwierigkeiten und evtl. sogar den Förderbedarf ihres Kindes einschätzen und werden aus der Perspektive die Angebote der Kindertageseinrichtungen und der Grundschulen bewerten. *Eltern mit Kindern, die eine erste Klasse besuchen*, können die tatsächliche Bewältigung des Übergangs ihrer Kinder bewerten und sie in Beziehung setzen zur Vorbereitung durch den Kindergarten und die Grundschule.

Die Befragung von Eltern, Kindern, Leitungen und pädagogischen MitarbeiterInnen ermöglicht die Untersuchung des Gegenstandes aus unterschiedlichen Perspektiven. Ziel der Evaluation ist es zu ermitteln, wie *Familie, Kind* und die *Einrichtungen* (Schule und Kindergarten) zusammen wirken, wie deren unterschiedliche Ressourcen sinnvoll genutzt werden (können).

Die zu erwartenden Ergebnisse, wie sie vom Auftraggeber formuliert wurden, stellen Handlungsempfehlungen entlang bestimmter Fragestellungen dar. Diese sollen an dieser Stelle zitiert werden, da hieran deutlich wird, worauf unsere Evaluation hinzielen musste: auf die Ermittlung eines Status Quo, die Einschätzung der Spannweiten in Bezug auf die Umsetzung des Bildungsplans und die Verzahnung des Schulvorbereitungsjahres und der Schuleingangsphase und die Analyse der jeweiligen Bedingungen und Möglichkeiten in den Standorten für die Einschätzung evtl. weiterführender Maßnahmen.

*„Für den Bereich I "Sächsischer Bildungsplan" werden in den Handlungsempfehlungen Aussagen zu folgenden Fragen erwartet:*

*Welcher Ergänzung bzw. Überarbeitung bedarf der BPL und warum?*

*Welche Schlussfolgerungen sind aus dem Stand der Umsetzung zu ziehen?*

*Bedarf es weiterer/anderer Instrumente und Maßnahmen zur Umsetzung des BPL?*

*Welche Schlussfolgerungen sind in Bezug auf die Rahmenbedingungen der Umsetzung zu ziehen?*

*Für den Bereich II Verzahnung Schulvorbereitungsjahr/Schuleingangsphase werden in den Handlungsempfehlungen insbesondere Aussagen zu folgenden Fragen erwartet:*

*Wie sollten Schulvorbereitungsjahr und die Schuleingangsphase gestaltet sein, um Kindern mit unterschiedlichen Entwicklungsvoraussetzungen einen gelingenden Übergang zu ermöglichen?*

*Welche Aspekte tragen zu einer erfolgreichen Bewältigung des Übergangs bei? Welcher Unterstützung bedarf es dabei?*

*Wie können Kooperationsbeziehungen qualitativ ausgebaut und gestärkt werden?*

*Welche Schnittstellen treten zwischen den Institutionen auf und welche Vorschläge gibt es für die unterschiedlichen Zuständigkeitsbereiche?“ (SMK: Leistungsbeschreibung der beschränkten Ausschreibung, o.J., 8)*

## 3.2 Methodologische Überlegungen und Beschreibung der Methoden

Die Forschungsfragen sollten nicht prozessbegleitend, sondern nachträglich evaluiert werden. Da keine Ausgangslagenerhebung vorhanden war, kann allerdings die Wirkung der Maßnahmen lediglich in der Einschätzung der Befragten erhoben werden. Es handelt sich folglich bei der vorliegenden Studie um eine externe, summative Evaluation (vgl. Böhm-Kaspar u.a. 2009, 58f), genauer: es wird der Status Quo der Umsetzung des Sächsischen Bildungsplans, des Schulvorbereitungsjahres und der Schuleingangsphase ermittelt, um daraus Empfehlungen für weiterführende Entscheidungen ableiten zu können. Für Evaluationsforschung gelten zusätzlich zu den testtheoretischen Gütekriterien der Validität, Reliabilität und Objektivität weitere Kriterien. Die Deutsche Gesellschaft für Evaluation unterscheidet Nützlichkeitsstandards (Ausrichtung an den Informationsbedürfnissen der Auftraggeber), Durchführbarkeitsstandards (realistische, gut durchführbare und kostengünstige Erhebungsverfahren) oder Genauigkeitsstandards („Hervorbringen fachlich angemessener Informationen über die Güte des evaluierten Gegenstandes“ (DeGEval.)).

Die vorliegende Studie dient dazu Handlungsempfehlungen für die an der Umsetzung des Sächsischen Bildungsplans und der Verzahnung des Schulvorbereitungsjahres mit der Schuleingangsphase beteiligten Ebenen zu erarbeiten. Aufgrund der Komplexität des Untersuchungsgegenstands bei einer zugleich vorgegebenen zeitlichen Begrenzung für die Untersuchung von einem Jahr, musste ein Erhebungsdesign konstruiert werden, das diese Komplexität nicht unzulässig verkürzte, aber dennoch machbar war (vgl. Carle / Metzen, 2006). Aufgrund der knappen zur Verfügung stehenden Projektzeit konnte in der vorliegenden Untersuchung kein konsekutives, aufeinander aufbauendes Forschungsdesign gewählt werden (vgl. Prengel / Heinzel / Carle, 2008). D.h. es war nicht möglich zunächst den handlungsbegründenden qualitativen Teil der Studie und dann daraus abgeleitet die durch Fragebogen erhobene Einschätzung des Bildungsplans und der weiteren Maßnahmen vorzunehmen. Vielmehr mussten alle Erhebungen parallel verlaufen. Es handelte sich also um ein Komplementärmodell (Kelle / Erzberger 2004, 305),

### 3.2.1 Konzeption und Sicherung der Güte im Forschungsprozess

Externe Evaluation, gerade wenn diese von ForscherInnen durchgeführt wird, die nicht aus derselben Region entstammen oder das Untersuchungsfeld in unterschiedlichen politischen Systemen kennen gelernt haben, birgt mehrere potenzielle Probleme in sich. Es kann Missverständnisse z.B. bei Rückbezügen auf frühere Verfahrensweisen, Ausbildungs- oder Arbeitsbedingungen oder bei unterschiedlichen Begriffsverwendungen geben und die genaue Erfassung eines Problems oder einer Logik erschweren. Aus diesem Grund kamen zwei unserer ProjektmitarbeiterInnen aus Sachsen, wobei die eine Mitarbeiterin an der Entwicklung des Sächsischen Bildungsplans an der TU Dresden mitgewirkt hatte. Auch aus ihrer Tätigkeit als Fortbildnerin (u.a. 'Curriculum zur Umsetzung des Bildungsauftrages in Kindertageseinrichtungen im Freistaat Sachsen'.<sup>4</sup>) brachte sie eine hohe Feldkenntnis mit, die dem Projekt zu Gute kam.

In der Leistungsbeschreibung des SMK finden sich alle am Prozess Beteiligten aufgeführt. Sie sollten als Befragte in die Untersuchung eingebunden werden, wodurch die Multiperspektivität auf beide Untersuchungsgegenstände gewährleistet war. Methodisch wurde die Kombination mehrerer Verfahren gefordert (Interviews, Beobachtungen, Dokumentenanalyse), was von uns durch die Ergänzung durch Fragebögen noch erweitert wurde. Die Auswahl der Erhebungsinstrumente für die jeweiligen Fragestellungen erfolgte entlang der verschiedenen Parameter qualitativer und quantitativer Forschung: Die Offenheit

im Forschungsprozess wurde in den Interviews und Gruppendiskussionen gewahrt: es wurden die Erfahrungen und Meinungen, sowie Erklärungsmuster der Befragten in den Mittelpunkt gestellt. So konnten Fragen in den Fokus rücken, die im Rahmen schriftlicher Befragungen nicht geprüft werden konnten und andererseits sollten mit einer Fragebogenstudie die Erkenntnisse auf eine breitere Datenbasis gestellt werden.

Bei der Erhebung haben wir Möglichkeiten der Rückkopplung der ersten Aussagen an die weiteren Befragungen genutzt, um einen immer weiteren und zugleich tiefen Zugang zum Feld und seinen unterschiedlichen Akteursgruppen zu erhalten bzw. Unterschiede in den Verbänden feststellen zu können. So wurden z.B. Befunde aus den Fragebogenerhebungen in Gruppendiskussionen eingebracht oder erste Interpretationen der Beobachtungen von Seiten der ForscherInnen an die TeilnehmerInnen zurückgespiegelt, sodass hier eine unmittelbare kommunikative Validierung stattfinden konnte. Dieses komplexe die Erhebungs- und Auswertungsschritte verknüpfende Verfahren war notwendig, um eine der Evaluation von Netzwerken angemessene Konstruktvalidität zu erreichen.

Für die Sicherung der Berücksichtigung aller vom Auftraggeber formulierten Fragestellungen wurden zu Beginn der Evaluation diese den jeweiligen Akteursebenen quer stehend zugeordnet. Es ergab sich schnell ein Überblick darüber, welche Fragen z.B. in einer Gruppendiskussion, welche in Einzelinterviews, welche in Begehungen zu klären waren. Es wurde bewusst nach Überschneidungen gesucht, um Aussagen (z.B. zur Zufriedenheit oder zur Auswirkung auf die eigene Tätigkeit) oder Antworten aus den Fragebögen aus den unterschiedlichen Perspektiven zu erhalten. In der folgenden Tabelle werden die Instrumente und die in ihnen verankerten Untersuchungsfragen im Überblick dargestellt (eine Tabelle mit der Zuordnung der Fragen aus dem Fragebogen zu den Inhalten der Evaluation (SMK) befindet sich im Anhang).

Instrumente der Teilerhebungen	Untersuchungsfragen (Ziel und Ausrichtung)
Fragebogen Schulleitung	<p>Ermittlung von Daten über die Schule und ihr Umfeld, Schülerklientel und Personal, Informationen über Schuleingangsphase und Schulvorbereitungsjahr (Diagnose und Förderung, Netzwerkbildung, Kooperation mit den Kindertageseinrichtungen und den Eltern),</p> <p>=&gt; Beantwortung aller Fragen des SMK (Kap. 3.1), Vertiefung der Fragen in der Gruppendiskussion im Verbund (Leitungsebene)</p>
Fragebogen ErzieherInnen	<p>Umgang mit dem BPL in der Einrichtung, Einschätzung des BPL inhaltlich und für die tägliche Arbeit (inhaltlich, Vorbereitung, Material, Auswirkungen auf die Kinder), Einbezug der Eltern; Fragen Schuleingangsphase und Schulvorbereitungsjahr (Kooperation mit den Grundschulen, Fragen nach konkreten Maßnahmen), Fragen zum beruflichen Werdegang,</p> <p>Einbezug des Bildungsbereichs „Religiöse Grunderfahrungen und Werteentwicklung“</p> <p>=&gt; Beantwortung aller Fragen des SMK (Kap. 3.1), Vertiefende Ermittlung von Positionen und Erfahrungen in der Gruppendiskussion im Verbund (MitarbeiterInnenebene)</p>
Fragebogen Kindertageseinrichtungsleitung	<p>Fragen zur Einrichtung (Standort, Kinder, Eltern, Personal), Fragen Schuleingangsphase und Schulvorbereitungsjahr und Fragen zum beruflichen Werdegang wie ErzieherInnen-Fragebogen</p> <p>=&gt; Beantwortung aller Fragen des SMK (Kap. 3.1), Vertiefung der Fragen in der Gruppendiskussion im Verbund (Leitungsebene)</p>
Fragebogen Eltern (BPL)	<p>Ermittlung des Informationsstandes zum Bildungsplan, Fragen zum Elternvertretergremium und zum Einbezug der Eltern in die Arbeit am BPL, Fragen nach erkennbaren Veränderung durch die Einführung des BPL, konkrete Fragen zu Lerninhalten und Methoden der ErzieherInnen, Daten zur eigenen Person.</p> <p>=&gt; Beantwortung aller Fragen des SMK (Kap. 3.1)</p>
Fragebogen Eltern (SVJ)	<p>Ermittlungen des Informationsstandes zum Schulvorbereitungsjahr, Fragen zum Elternvertretergremium und zum Einbezug der Eltern in das Schulvorbereitungsjahr, Fragen nach erkennbaren Veränderungen durch die Einführung des Schulvorbereitungsjahres, konkrete Fragen zu Lerninhalten und Methoden der ErzieherInnen, Daten zur eigenen Person.</p> <p>=&gt; Beantwortung aller Fragen des SMK (Kap. 3.1), Vertiefung der Fragen in der Gruppendiskussion der ElternvertreterInnen</p>
Fragebogen Kindertagespflegepersonen (BPL)	<p>Angaben zur Tätigkeit (Region, Arbeitsbedingungen, Kinder, verschiedene Regelungen und Absprachen mit den Eltern), Fragen zur Qualifikation und den Inhalten der Ausbildung und zu Netzwerken.</p> <p>Die Fragen zum Bildungsplan entsprechen weitgehend den Fragen des ErzieherInnen-Fragebogens. Anschließend werden Verhaltensweisen in typischen Problemsituationen im Tagespflegealltag erfragt. Weitere Fragen betreffen die Kooperation mit Kindertageseinrichtungen (den Übergang betreffend) und Angaben zur eigenen Person.</p> <p>=&gt; Beantwortung aller Fragen des SMK (Kap. 3.1)</p>

<p>Interview TrägervertreterInnen</p>	<p>Ermittlung der für Träger bedeutsame Elemente des BPL, evtl. Veränderungen in der Arbeit seit der Einführung des BPL, Angebote und Unterstützungsmaßnahmen an die Einrichtungen bei der Umsetzung des BPL, Konkrete (zusätzliche Leistungen) der Träger.</p> <p>Fragen zum Schulvorbereitungsjahr (Maßnahmen, Einschätzung und Verbesserungsvorschläge, zeitliche und materielle Ressourcen)</p> <p>Abschließende Fragen zum BPL: Qualität der bisherigen Umsetzung durch das pädagogische Fachpersonal, deren Motivation und Fortbildungen.</p> <p>=&gt; Beantwortung aller Fragen des SMK (Kap. 3.1)</p>
<p>Interview Vorschulkinder</p> <p>Interview Schulkinder (Klasse 1 und 2)</p>	<p>Frage nach Maßnahmen, die in der Kindertageseinrichtung durchgeführt werden zum Thema Schule und nach Themen, die die Kinder bzgl. des Übergangs beschäftigen. Reflexion ihrer Wahrnehmungen: Befürchtungen, Einschätzung der Maßnahmen, Wünsche</p> <p>Gleiche Themen werden retrospektiv behandelt</p> <p>=&gt; Beantwortung aller Fragen des SMK (Kap. 3.1)</p>
<p>Interview SBA Regionalstellen Bildung</p>	<p>Einschätzung der Integration der frühkindlichen Bildung in das Sächsische Bildungssystem, der Umsetzung des BPL in den Kindertageseinrichtungen, des Schulvorbereitungsjahres und der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen</p> <p>Frage nach der Erfahrung mit Unterstützung in der Umsetzung des Schulvorbereitungsjahres (durch Regionalstelle SBA, SBI, Eltern, runde Tische mit allen Beteiligten, Fortbildungen)</p> <p>Einschätzung der Qualität der Kooperation zwischen den Schulen und den mit ihnen kooperierenden Kindertageseinrichtungen</p> <p>Einschätzung der ausstehenden Entwicklungsschritte, Analyse von Problemen (Barrieren) und Lösungsmöglichkeiten.</p> <p>=&gt; für diese Akteursgruppe lagen keine Fragen des SMK vor</p>
<p>Gruppendiskussion im Verbund</p> <p>1. Leitungen</p> <p>2. Pädagogische MitarbeiterInnen</p>	<p>Ermittlung der Veränderungen in der Leitungstätigkeit seit der Einführung des BPL, Bestimmung des Kooperationsrahmens (Einbezug weiterer Institutionen?), der Kooperationsmaßnahmen zwischen den einzelnen Verbundpartnern (Kindertageseinrichtungen-Grundschule), der Kommunikation im Verbund. Bewertung der Zufriedenheit mit der Kooperation (Verbesserungsvorschläge und Wünsche).</p> <p>Frage nach den Maßnahmen für die Sicherung eines guten Übergangs für die Kinder, Überlegung anhand der 6 Bildungsbereiche: Was sollen die Kinder aus Sicht der Schulleitung mitbringen? Einschätzung von Veränderungen im Übergang seit Einführung des BPL.</p> <p>Einschätzung der veränderten Tätigkeiten seit Einführung verschiedener Maßnahmen (2004, 2005, 2006), Beschreibung des Kooperationsfahrplans unter Einbezug des Lebenslaufs der Kinder.</p> <p>Vorstellung von Materialien aus dem pädagogischen Alltag zur Veranschaulichung der Arbeit in den Bildungsbereichen.</p> <p>Bewertung verschiedene Aspekte der Verzahnung (z.B. Bildungs- und Lehrplan, Qualität Schulvorbereitung)</p> <p>Einschätzung des Entwicklungsstandes der Kinder am Übergang (bezogen auf die 6 Bildungsbereiche)</p>

<p>Gruppendiskussionen Verbund 2</p>	<p>Gleiche Ausrichtung und Fragen wie bei Verbunderhebung I =&gt; Beantwortung aller Fragen des SMK hängt von der Anwesenheit der eingeladenen Akteursgruppen ab (z.B. LehrerInnen mit unterschiedlichen Aufgabenbereichen, Kap. 3.1, zum Erhebungsverlauf, Kap. 3.4.1)</p>
<p>Gruppendiskussion ElternvertreterInnen</p>	<p>Ermittlung der Wahrnehmung des Elterneinbezugs seit Einführung des BPL und der Schuleingangsphase. Fragen nach der Einschätzung der Kooperation (inhaltlich und organisatorisch) zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule, der Einbindung der ElternvertreterInnen in die Schulvorbereitung, der Zusammenarbeit der ElternvertreterInnen untereinander.  Einschätzung der Anschlussfähigkeit der Lerninhalte in den 7 Themenfeldern des BPL, der Lern- und Arbeitsformen, der sozialen Anforderungen. Frage nach Verbesserungsvorschlägen und Wünschen.  =&gt; Beantwortung aller Fragen des SMK (Kap. 3.1)</p>
<p>Gruppendiskussionen / Einzelinterview Fachberatungen</p>	<p>Ermittlung der Zufriedenheit mit der Verzahnung von SEPh und SVJ aus Sicht der Grundschul- und der KindertageseinrichtungsfachberaterInnen (Wahrnehmung evtl. Differenzen), Beschreibung der Maßnahmen, die sich bewährt haben (in Bezug auf: Bildung und Erziehung, Diagnose und Förderung, Elternarbeit).  Einschätzung der Abstimmungen zwischen BPL und Lehrplänen.  =&gt; Beantwortung aller Fragen des SMK (Kap. 3.1)</p>
<p>Begehungen in Kindertageseinrichtungen (Führung durch die Leitungen, währenddessen und anschließend Gespräch mit ihnen)</p>	<p>Ermittlung der Umsetzung des BPL im Team, der Auswirkungen des BPL auf das pädagogische Handeln der MitarbeiterInnen, evtl. Veränderung von Organisationsformen im Tagesablauf und im eigenen Handeln.  Sichtung von (neuen, seit dem BPL hinzugekommenen) Materialien, Beobachtungs- und Diagnoseinstrumenten, Betrachtung der Raumgestaltung.</p>

Tabelle 3: Übersicht über die Instrumente und die in ihnen verankerten Untersuchungsfragen

In den Fragebögen wurden keine Skalen, sondern nur Einzelitems verwendet, weshalb sich hier nicht die Frage der internen Konsistenz stellt. Bei der Auswertung der Protokolle (z.B. der Workshop-Protokolle) und der Interviewdaten wurde die Interrater-Reliabilität mithilfe der Ermittlung einer Übereinstimmung der Beobachtung und Bewertung durch systematisch verzahnte Auswertungsschritte sichergestellt (Kap. 3.4.1).

Ein weiteres Kriterium für die Güte einer Untersuchung stellt die Auswahl und Zusammenstellung des Samples dar. Im nächsten Kapitel werden die Entscheidungen für die Untersuchung in Verbänden und die Auswahl der Schulen und ihrer Kooperationskindertageseinrichtungen beschrieben.

### 3.2.2 Erhebung in Verbänden: Sample und Erhebungsplanung

Perspektivischer Ausgangspunkt für die Studie war die Frage nach dem WIE, also die Beschreibung des Verfahrens von Kindertageseinrichtungen und Schule in der Praxis mit den Vorgaben des SMK, und nicht etwa die Bewertung (etwa im Vergleich mit eigenen Plänen). Es sollte der Status quo der Umsetzung des sächsischen Bildungsplans und der Kooperation während des Schulvorbereitungsjahres in Bezug zum Ziel der Einführung und zu den Bedingungen vor Ort erhoben werden. Diese Ausrichtung führte in logischer Konsequenz dazu,

dass wir eine Erhebung in einzelnen Verbänden vornahmen und dabei das jeweilige Kooperationsnetz zugrunde legten. Unser Ziel war es exemplarische Fallbeschreibungen zu erstellen, die in möglichst vielen Punkten die Sichtweise der unterschiedlichen Akteursebenen wiedergeben. Dieser Teil der Erhebung erfolgte entlang qualitativer Forschungsparameter und vereint verschiedene Verfahren (Kap. 3.2.2).

Bei der Auswahl der Verbände wurde auf die Zusammenstellung kontrastiver Fälle geachtet (große und kleine Verbände, jüngere und ältere Kooperationen, Verbände in Städten und ländlichen Regionen und in unterschiedlichen Bildungslandschaften, etc.), um einerseits die Spannweite der Entwicklung und andererseits die kritischen Punkte im jeweiligen Entwicklungsstadium beschreiben zu können. Dieses Vorgehen ermöglichte uns die tatsächliche Qualität der Arbeit mit dem Bildungsplan und vor allem in der Kooperation im Rahmen des Schulvorbereitungsjahres zu ermitteln. Ergänzend hierzu wurden die Fragebogenerhebungen durchgeführt, die gezielt den Einzelfragestellungen des Auftraggebers (s. 3.1) nachgingen und die verschiedenen Befragtengruppen im Einzelnen berücksichtigen konnten. Schließlich wurden zu den Einzelverbänderhebungen quer liegende Befragungen in der letzten Erhebungsphase (vgl. Kap. 3.4.1) durchgeführt, um unsere Ergebnisse (z.B. gefundene Spannweiten) von einzelnen beteiligten Akteursgruppen diskutieren und einordnen zu lassen bzw. gezielt deren Expertenmeinung (z.B. zum Aufbau einer gelingenden Kooperation) abzufragen (die grafische Darstellung der Verbänderhebung im Kontext der anderen Erhebungen befindet sich im Anhang).

Wie im letzten Kapitel beschrieben, wurden unterschiedliche Gruppen von Beteiligten in die Untersuchung einbezogen. Von den Befragungen auf Leitungsebene erwarteten wir einen breiten Überblick über das Einzugsgebiet und eine stärkere Zentrierung auf übergreifende Fragen der Bedingungen von Kooperation. Zudem erwarteten wir, dass die Leitungsebene Leitungsfragen fokussieren würde, etwa die Orientierung des Personals, Entwicklungsstrategien der Verzahnung, institutionelle Hindernisse und Chancen. Demgegenüber konnte von den PädagogInnen, die die Kooperation alltäglich durchführen, mehr Detailkenntnis im Umgang miteinander, in der Arbeit mit den Kindern, den Eltern sowie dem Bildungsplan erwartet werden. Auf diese Weise sollten die Untersuchungsergebnisse die Qualität der Umsetzung des Bildungsplans und der kooperativen schulvorbereitenden Maßnahmen im Rahmen der Verzahnung zwischen Elementarbereich und Schuleingangsphase widerspiegeln.

Um den Gesamtkontext reichhaltig genug zu erfassen, sollte der historische Kontext genauso wenig vernachlässigt werden, wie die jeweils einbettenden institutionellen Ebenen in ihrer Wirkung auf die Gestaltung der Arbeit mit dem Sächsischen Bildungsplan, in der Schuleingangsphase und bei der Verzahnung mit dem Schulvorbereitungsjahr. Daher wurden zusätzlich TrägervertreterInnen, die KoordinatorInnen der Schuleingangsphase in den SBA Regionalstellen, ElternvertreterInnen, Eltern und Kinder in den Verbänden befragt.

Bei der Zusammenstellung der Stichprobe sind wir von den fünf Regionalstellen der Sächsischen Bildungsagentur ausgegangen. Für die Erfüllung des Forschungsauftrags im Bereich I (Kap. 3.1) wurden die gleichen Einrichtungen gewählt, die auch zum Bereich II untersucht wurden, um Querwirkungen erfassen zu können. Es wurden insgesamt 10 Grundschulen in das Sample aufgenommen, d.h. je zwei Grundschulen mit ihren kooperierenden Kindertageseinrichtungen in den Regionen Bautzen, Chemnitz, Dresden, Leipzig und Zwickau. Von den so erfassten Kindertageseinrichtungen wurden unter Berücksichtigung verschiedener kontrastierender Merkmale insgesamt 20 für die vertiefende Studie im Bereich I ausgewählt.

Jeweils zu jedem der so definierten Verbände wurden Befragungen folgender Zielgruppen/Ebenen durchgeführt. In den Klammern findet sich die zunächst **geplante** Stichprobengröße. Die Zahl umfasst die Teilnahme an Interviews, Gruppendiskussionen

oder/und an Fragebogenerhebungen. Die Erhebungsbedingungen und Rücklaufquoten der ausgegebenen Fragebögen werden in Kap. 3.4 dargestellt.

#### Vorschulischer Bereich:

- Kinder: 10 (10)
- ErzieherInnen mit unterschiedlichen Ausbildungen und Aufgaben:  
Fragebögen: 361 (200), Gruppendiskussionen: 37 (20)
- Kindertagespflegepersonen: 13 (40)
- LeiterInnen: Fragebögen/ Gruppendiskussionen: 27 (20)
- Eltern: 107 (200)
- ElternvertreterInnen von Kindern aus vorschulischen Maßnahmen und der ersten Klasse: 28
- Träger: 8 (10)
- Fachberatung: 7 (5)

#### Grundschule:

- Kinder: 9 (10)
- LehrerInnen, die im letzten Jahr vorschulische Maßnahmen durchgeführt haben und die jetzt eine erste Klasse bekommen haben: Gruppendiskussionen: 4 (5)
- LehrerInnen, die vor zwei Jahren vorschulische Maßnahmen durchgeführt haben und die jetzt eine zweite Klasse unterrichten (Verbindungs- oder KooperationslehrerInnen: Gruppendiskussionen: 4 (10)
- Verbindungs- und Kooperationslehrpersonen, die vorschulische Maßnahmen durchführen und keine erste Klasse bekommen: Gruppendiskussionen: 4 (5)
- Beratungslehrkräfte der Schule: Gruppendiskussionen: 4 (10)
- Schulleitung: Fragebögen/ Gruppendiskussionen: 19 (10)
- Eltern: 119 (200)
- ElternvertreterInnen siehe oben
- Zuständige Person in der jeweiligen Regionalstelle der Sächsischen Bildungsagentur: 5 (5)
- FachberaterInnen 9

Prinzipiell sollten – insbesondere bei den schriftlichen Befragungen der ErzieherInnen und Leitungen in den Verbänden – Vollerhebungen durchgeführt werden. Um dies zu realisieren, sollten möglichst alle Personen der genannten Gruppen durch einen Fragebogen erreicht werden. Bei den übrigen Personengruppen (Eltern, Kinder, Kindertagespflegepersonen) wurden die Größen der Bruttostichprobe so gewählt, dass die erhobenen Daten im Rahmen der Studie aufbereit- und auswertbar bleiben. Die zu erwartenden Nettostichproben sollten dabei verallgemeinerbare Aussagen über die Praxis in den Einrichtungen zulassen.

Die in der beschriebenen Form multiperspektivisch angelegten Erhebungen in den unterschiedlichen, möglichst heterogen ausgewählten, Verbänden, sollte uns auch ohne Längsschnitt ermöglichen, Entwicklungen zu rekonstruieren, da wir aufgrund des engen Projektzeitrahmens keine Wirkungsanalyse im klassischen Sinne durchführen konnten.

### 3.2.3 Qualitative Erhebungsinstrumente und –verfahren

Im Folgenden werden die einzelnen Erhebungsverfahren und die dafür entwickelten Instrumente, die sich der qualitativen Praxisforschung zuordnen lassen, vorgestellt.

## Dokumentenanalyse

Es konnten mehrere Kooperationsverträge eingesehen werden, die uns v.a. durch die Schulleitungen zur Verfügung gestellt wurden (vgl. SchulleiterInnenfragebogen). Die Analyse folgte dem Ziel festzustellen, ob Anhaltspunkte für ein gemeinsames Bildungsverständnis zu finden sind und ob die Verträge eher allgemein gehalten sind oder konkrete Ausführungen zu Vorgehensweisen enthalten: z.B. genaue Absprachen bzgl. Kommunikation oder Zuständigkeiten, Einbezug von Eltern, konkrete Maßnahmen (gemeinsame Feste, Ausflüge mit Grundschul- und Vorschulkindern etc.) oder gemeinsame Treffen unter LehrerInnen und ErzieherInnen.

Es lagen uns ferner einige Konzeptionen von Kindertageseinrichtungen vor, die wir analysierten in Bezug auf: den pädagogischen Ansatz, wie sich der BPL im Konzept niederschlägt, wie Elternarbeit beschrieben wird etc. Es wurden einige Konzeptionen nicht zur Einsicht ausgegeben mit der Begründung, dass diese sich zurzeit in der Überarbeitung befinden.

Bei den Begehungen in den Kindertageseinrichtungen und teilweise bei den Gruppendiskussionen mit den MitarbeiterInnen hatten wir die Gelegenheit Einsicht in vorhandene Beobachtungs- und Diagnoseinstrumente und Planungsunterlagen zu erhalten.

## Gruppendiskussionen im Verbund

Kernstück der Verbunderhebungen waren die Gruppendiskussionen, die in den fünf Verbänden (je einer pro Sächsischer Bildungsagentur) erfolgten. Nach einer gemeinsamen kurzen Einführungsrunde wurden Leitungen und MitarbeiterInnen jeweils in getrennten Gruppen befragt, wobei in den Gruppen VertreterInnen aus Kindergarten und Schule zusammen saßen (für die Zusammensetzung der Gruppen s. Kap. 3.4.1). Die getrennte Befragung erschien uns sinnvoll, um einen späteren Vergleich der Aussagen vornehmen zu können und in der Auswertung zwischen den Vorstellungen und Positionen der Leitungen und den Berichten der in die konkrete Arbeitspraxis involvierten PädagogInnen unterscheiden zu können.

Für die beiden Befragtengruppen wurde ein workshopähnliches Setting geschaffen, das einen zeitlichen Umfang von 2,5 bis 3 Stunden hatte. Dieses beinhaltete auf der MitarbeiterInnenebene Gesprächsrunden zu verschiedenen Themen (z.B. die Veränderung der pädagogischen Arbeit durch die Einführung der verschiedenen Maßnahmen seit 2004), Arbeit an vorbereiteten Plakaten (z.B. „Unser Kooperationsfahrplan“), die Vorstellung eines Bildungsbereichs anhand mitgebrachter Materialien, die Bewertung der Kooperation (mittels Radardiagramm) und die Beurteilung der eigenen Einrichtung mit Blick auf die Schuleingangsphase (mittels Skalen).

Auf der Leitungsebene wurden Gesprächsrunden u.a. zu den Aufgaben von Leitungen in Kindertageseinrichtungen und Schule, zu den Möglichkeiten von Unterstützungsmaßnahmen durch die Leitungen geführt, ebenfalls Plakate erstellt (z.B. Zeichnung des Kooperationsnetzwerks, Beschreibung der Kommunikationsstrukturen in der Leitungsgruppe) und Visionen für die Kooperation entwickelt.

Diesen unterschiedlichen Gesprächs- und Arbeitsanlässen lag ein Leitfaden zugrunde, der die ProjektmitarbeiterInnen als ModeratorInnen mal mehr und mal weniger in die Prozesse einband. In einer Abschlussrunde stellten sich beide Teilgruppen die Ergebnisse gegenseitig vor.

Die Gruppendiskussionen fanden in Schulräumen statt und wurden mittels Ton- und Videoaufnahmen aufgezeichnet. Letztere dienten uns dazu, die Aussagen bei der Transkription der Aufzeichnungen einzelnen SprecherInnen zuzuordnen zu können, ehe beides anonymisiert wurde.

## Vorausgehende Schulleitungsbefragung

Den Gruppendiskussionen gingen SchulleiterInnenbefragungen voraus, die ermöglichten, das Feld erst einmal zu eruieren, die Kooperationsbeziehungen aus Sicht der Schule kennen zu lernen und – aufgrund der Beschreibungen der Kooperationspartnerschaften – eine Auswahl der Kindertageseinrichtungen für die Gruppendiskussionen vornehmen zu können. Der Fragebogen umfasste Fragen zu Schule, unterschiedlichen Kooperationspartnerschaften, der Zusammensetzung der Schülerschaft und zum Personal (z.B. zu Fortbildungsmaßnahmen der pädagogischen MitarbeiterInnen). Es folgen anschließend Fragen zur Schuleingangsphase bzw. zum Schulvorbereitungsjahr (zu Diagnose und Förderung, zur Netzwerkbildung und Kooperation mit der Kindertageseinrichtung bzw. mit den Eltern).

## Begehungen in den Kindertageseinrichtungen

Überwiegend im Anschluss an die Gruppendiskussionen und um einen noch weiter vertieften Einblick in die fünf befragten Verbünde zu erhalten, wurden „Begehungen“ in den Kindergärten mit kurzen nachträglich protokollierten Hospitationsphasen und audiodokumentierten Gesprächen über die Planung und Umsetzung der Arbeit mit dem Bildungsplan sowie der Fördermaßnahmen im Schulvorbereitungsjahr durchgeführt. Für die Begehungen wurde im Vorfeld ein Kriterienkatalog entwickelt, auf dem alle wesentlichen Informationen aus dem Rundgang systematisch erfasst wurden. So enthielt dieser Katalog Fragen zu den Stammdaten der Einrichtungen: Anzahl der und Kontextinformationen über die Kinder, Anzahl und Qualifikation des Personals, zur Konzeption der Einrichtung bzw. dem pädagogischen Ansatz und zu verwendeten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren. Im Fokus der Beobachtung standen jedoch die Materialien, v.a. solche, die im Zuge der Einführung des Sächsischen Bildungsplans oder des Schulvorbereitungsjahrs angeschafft wurden oder Räumlichkeiten, die teilweise verändert worden waren. Sie dienten als Gesprächsanlass. Eingebettet wurden die Fragen während des Rundgangs durch die gesamte Kindertageseinrichtung.

## Kinderinterviews

Die Interviews wurden mit Vorschulkindern und Kindern der ersten Klasse durchgeführt. Anhand eines Leitfadens wurden diese wurden persönlichen Erlebnissen und der Einschätzung ihrer Übergangserfahrungen befragt. Es wurden speziell hierfür entwickelte Vignetten eingesetzt. Dabei wurde darauf geachtet, die im Leitfaden vorbereiteten Themen spielerisch anzugehen und sich möglichst der Dynamik der Kinder anzupassen. Die Befragung fand in Kleingruppen statt, da die Kinder sich wohl und sicher fühlen sollten.

## Interviews mit verschiedenen Einzelpersonen

Für die Interviews mit VertreterInnen der Sächsischen Bildungsagentur und TrägervertreterInnen, sowie Leitungen freier Träger wurden Leitfäden vorbereitet, die in den Gesprächen zunächst systematisch durchgegangen wurden, um möglichst viele Informationen aus Sicht der ExpertInnen für die Beantwortung unserer Forschungsfragen zu erhalten. Dennoch wurde auch hier Wert darauf gelegt den individuellen Erfahrungen der AkteurInnen ausreichend Raum zu geben.

## Weitere Gruppendiskussionen

Die Gruppendiskussionen mit den Fachberatungen und im Verbund 2 hatten ähnlichen Workshopcharakter wie die oben beschriebenen Gruppendiskussionen in den Verbänden. Mithilfe verschiedener Medien gliederten sich die Workshops in verschiedene Phasen (Gespräche, Arbeiten am Plakat, Diskussionen der Ergebnisse).

Die Gruppendiskussion mit den ElternvertreterInnen folgte einer klassischen Gruppendiskussion, die sich an einem vorbereiteten Leitfaden orientierte.

### 3.3 Anlage und Instrumente der Fragebogenerhebung

In Ergänzung zu den umfangreichen qualitativen Erhebungen wurden größere Gruppen von ErzieherInnen, Kindertageseinrichtungs- und Schulleitungen, Eltern und Tagespflegepersonen mittels Fragebögen mit geschlossenen und teilweise offenen Fragen untersucht. Die Übersicht über die prozentuale Verteilung der Rückläufe der Fragebögen im Vergleich zur Gesamtgruppe der ErzieherInnen befindet sich in Kap. 3.4.2. Es handelte sich somit nicht um eine repräsentative Befragung, sondern um eine systematische Untersuchung, bei der die hypothesengeleitete Auswahl der Untersuchungseinheiten im Vordergrund steht, wie es in der Evaluationsforschung (Böhm-Kasper u.a. 2009, 57f.; Kardorff 2004, 245) gängig ist.

Der Fokus bei der Auswahl der zu befragenden Personen war dabei auf die Verbünde (Grundschule und kooperierende Kindertageseinrichtungen) gerichtet. Nur bei den „HauptakteurInnen“ im Rahmen der Umsetzung des Bildungsplans, den ErzieherInnen, wurde die Basis verbreitert. Das heißt, um die Stichprobe zu vergrößern, dabei aber im Zeitrahmen bleiben zu können, wurden drei Fortbildungsveranstaltungen des Weiterbildungsanbieters „Opinio Gesellschaft für Bildungssysteme und Kommunikation (GdbR)“ genutzt, um weitere ErzieherInnen nach der Umsetzung des Bildungsplans sowie der Verzahnung von Schulvorbereitungsjahr und Schuleingangsphase zu befragen. Diese Aussagen fließen in die (sachsenweite) Auswertung der Daten ein.

Die Fragebögen wurden eigens für diese Untersuchung entwickelt. Da keine Fragebögen mit vergleichbaren Ansätzen zur Verfügung standen und mit den Fragen des SMK konkrete Vorgaben bereit lagen, wurde alle drei Bögen (ErzieherInnen, Eltern und Kindertagespflege) auf diese Evaluationsstudie zugeschnitten. Lediglich für die Fragen nach den sozio-grafischen Merkmalen der befragten Personen wurde auf Fragen der Sächsischen Abiturientenbefragung (vgl. Lenz / Wolter / Laskowski 2008) zurückgegriffen. Bei der Entwicklung der Fragebögen war es das Ziel, dass diese relativ schnell und einfach auszufüllen sein sollten. Daher wurde größtenteils geschlossene Fragen gestellt und diese durch einige offene Fragen ergänzt. Außerdem sollte die durch die Fragebögen erzeugte Datenmenge überschaubar bleiben, um sie zeitnah aufbereiten und auswerten zu können.

#### ErzieherInnenfragebogen

Der Fragebogen für die ErzieherInnen beinhaltet vier Themenkomplexe:

1. Der erste Abschnitt „Fragen zur Kindertageseinrichtung“ erfasst den Standort, die Größe, die Trägerschaft und pädagogische Merkmale der Einrichtung der befragten ErzieherInnen.
2. Der Bereich „Sächsischer Bildungsplan“ vereint alle Fragen, die auf die Nutzung, Beurteilung und Umsetzung des Bildungsplans in der pädagogischen Praxis abzielen. Diese Fragen wurden eng an die vom SMK vorgegebenen Fragen angelehnt.
3. Im Abschnitt „Schulvorbereitungsjahr und Verzahnung mit Schuleingangsphase“ wird u.a. nach der Kooperation mit Grundschulen sowie der jeweiligen Ausgestaltung der Schulvorbereitung gefragt.
4. Zum Schluss des Fragebogens wurden die ErzieherInnen gebeten, Angaben zu ihrer Person und der Tätigkeit als ErzieherIn zu machen.

Der Fragebogen schließt mit der Bitte um Kritik und Anregungen einerseits zum Fragebogen selbst und andererseits zum Bildungsplan bzw. zur Schulvorbereitung ab. Um die Belastung der ErzieherInnen in den Verbundeinrichtungen so gering als möglich zu halten und um keine gedoppelten Daten zu den Bedingungen einer Einrichtung zu erhalten, wurden hier nur die Bögen für die LeiterIn der Einrichtung mit den „Fragen zur Einrichtung“ versehen.

Nach Erstellung einer ersten Fassung des Fragebogens wurde dieser im sogenannten „peer-review-Verfahren“ durch die am Projekt beteiligten wissenschaftlichen MitarbeiterInnen begutachtet und ergänzt. Danach folgte ein Pretest, das heißt, einigen wenigen (persönlich bekannten) ErzieherInnen wurde der Fragebogen zur Prüfung übergeben. Dadurch sollte die Validität (wird gemessen, was gemessen werden soll?) und Reliabilität (wie zuverlässig ist das Befragungsinstrument?) der durch den Fragebogen erzeugten Daten ermittelt werden. Als Pretestvariante wurde die des „lauten Nachdenkens“ („thing aloud“, vgl. Dillmann 2007) gewählt, bei der die Befragten während der Beantwortung der Fragen laut Gedanken dazu äußern sollen. Sinn dieser Technik ist es, eventuelle Schwierigkeiten bei der Beantwortung der Fragen aufzudecken. Abschließend wurde der Fragebogen (wie die übrigen auch) durch den Auftraggeber freigegeben.

### Elternfragebögen

Neben dem pädagogischen Personal wurden auch die Eltern der Kinder in den Einrichtungen befragt. Dies geschah mittels Gruppendiskussionen mit den Elternvertretungen und zwei verschiedener Fragebögen. Ein Bogen behandelte Fragen zum Übergang in die Grundschule bzw. das Vorschuljahr. Hierfür wurden zwei Zielgruppen befragt: Einerseits waren alle Eltern der derzeitigen Kinder im Schulvorbereitungsjahr in den Verbund-Kindertageseinrichtungen aufgefordert, einen Fragebogen zu beantworten. Andererseits wurden an den Verbundgrundschulen Eltern mindestens zweier erster Klassen befragt.

Der andere Fragebogen behandelte die Umsetzung des Sächsischen Bildungsplans und richtete sich an eine zufällig ausgewählte Gruppe von Eltern in den Verbund-Kindertageseinrichtungen. Bedingung war, dass die von den Kindertageseinrichtungen angesprochenen Eltern nicht auch schon den Schuleingangsbogen beantwortet hatten.

Die getrennte Behandlung der Themen erfolgte aus der Überlegung heraus, den Aufwand für die Beantwortung der Fragen für die Eltern so gering wie möglich zu halten und damit den Rücklauf positiv zu beeinflussen. Außerdem konnte auf diese Weise ein gemeinsamer Fragebogen zur Schuleingangsphase sowohl für Eltern der aktuellen Kinder im Schulvorbereitungsjahr als auch für die Eltern der Erstklässler (retrospektive Beurteilung der Vorschulzeit) ausgegeben werden.

### Tagespflegebogen

Auch Kindertagespflegepersonen sollten schriftlich zur Umsetzung des Bildungsplans und zum Schulübergang befragt werden. Der Fragebogen orientierte sich dabei am ErzieherInnenbogen. Die Fragen wurden aber dahingehend modifiziert, dass Tagesmütter und -väter bspw. selten Kinder im Schulvorbereitungsjahr betreuen, der Übergang in die Grundschule also eine nachgeordnete Rolle spielt. Hier wurden die Fragen auf die Zusammenarbeit mit Kindertageseinrichtungen ausgerichtet (zu den Inhalten vgl. Kap. 3.2)

### 3.4 Erhebungsverlauf der Gesamtstudie

Bei der Planung der Feldorganisation waren mehrere Punkte zu berücksichtigen. Zum einen hatte der Ablauf der Erhebungen der Logik des Komplementärmodells zu folgen, d.h. es war z.B. notwendig, vor den Gruppendiskussionen in den Verbänden, die Fragebögen der Schulleitung ausgefüllt zurück zu erhalten, um diese auszuwerten und entlang der Auskünfte die Fragen für den jeweiligen Verbund zu spezifizieren. Auch die Begehungen einzelner Kindertageseinrichtungen wurden zeitnah an die Gruppendiskussionen im jeweiligen Verbund gelegt, um sich vor Ort ein Bild von den beschriebenen Praktiken und Materialien zu machen.

Weiterhin orientierte sich die Erhebungsplanung an den schulischen Jahresläufen und berücksichtigte die Ferienzeiten, wenngleich aufgrund der Kürze des Projektzeitraumes in einigen Fällen trotzdem Schwierigkeiten bei der Teilnehmerakquise auftraten (s.u.).

#### 3.4.1 Verbunderhebungen: Feldorganisation und Datenerhebung

Wie bereits in Kapitel 3.2. beschrieben, wurden im Rahmen der Verbunderhebungen Einzelinterviews, Gruppendiskussionen und Begehungen durchgeführt. Im Folgenden wird der chronologische Verlauf der Datenerhebung nachgezeichnet und im Anschluss die Bedingungen für die Feldorganisation beschrieben.

##### 1. Interviews mit VertreterInnen der sächsischen Bildungsagentur:

In allen fünf Regionen wurden Einzelinterviews im Umfang von ca. 1,5 Stunden durchgeführt. Diese fanden im Zeitraum von Februar bis Mai 2010 statt. Eine Kontaktaufnahme wurde mithilfe von Frau Dr. Reichel-Wehnert (Referat Grundschulen SMK) hergestellt. Die Interviewtermine wurden mit den einzelnen VertreterInnen telefonisch verabredet und die Erlaubnis für den Audio-Mitschnitt eingeholt. Die Gespräche fanden auf der Grundlage eines Leitfadens statt, der ausreichend Möglichkeiten ließ, im Gesprächsverlauf flexibel auf weitere Themen des Interviewpartners einzugehen.

##### 2. Gruppendiskussionen in den Verbänden:

Im Zeitraum von Februar und April 2010 wurden die Gruppendiskussionen durchgeführt. Der Zugang zu den Grundschulen erfolgte zunächst über die Sächsische Schuldatenbank. Die Schulleitungen, die telefonisch kontaktiert wurden und sich zur Teilnahme bereit erklärt hatten, wurden im Vorfeld per Fragebogen zur Situation im Verbund befragt und persönlich aufgesucht. Ihre Hinweise auf ihre Kooperationspartner bildeten die Grundlage zur Auswahl der Kindertageseinrichtungen. Diese wurden nach kontrastierenden Bedingungen ausgewählt (kleine und große Kindertageseinrichtungen, enge und weitere Kooperationsbeziehung, private und staatliche Träger) und telefonisch kontaktiert. Die Gruppendiskussionen fanden jeweils in den Grundschulen statt, wobei die in Kap. 3.2 beschriebene Struktur (zeitweilige Teilung der Gruppen in Untergruppen Leitungsebene und Mitarbeitersebene) in allen fünf Verbänden berücksichtigt wurde.

Der Erhebungsplan sah vor, dass TeilnehmerInnen mit unterschiedlichen Aufgabengebieten aus Schule und Kindertageseinrichtung zusammengeführt werden sollten: Leitung Schule und Leitung Kindertageseinrichtung, Beratungslehrkraft, Lehrkraft 2. Klasse, Kooperationslehrperson, die mit der Verzahnung von SEPh und SVJ befasst ist, Lehrkraft einer 1. Klasse sowie ein/e ErzieherIn aus dem Gruppendienst und ein/e ErzieherIn, die in der Schulvorbereitung engagiert ist. Diese personale Zusammenstellung konnte in den meisten Fällen auch realisiert werden. Aus Krankheitsgründen konnte in einem Verbund die

Schulleitung, in einem anderen Verbund eine Kindertageseinrichtungsleitung nicht teilnehmen.

### 3. Begehungen verschiedener Einrichtungen (Kindertageseinrichtungen)

In allen Verbänden wurden im Zeitraum von Februar bis Juli 2010 11 Kindertageseinrichtungen begangen, um diese kennen zu lernen und sich anhand eines Kriterienkataloges (s.o.) ein Bild von den Bedingungen vor Ort machen zu können. Wie oben beschrieben erfolgte die Auswahl der Kindertageseinrichtungen aufgrund der Kooperation mit der teilnehmenden Grundschule des jeweiligen Verbundes. Dabei sollte eine möglichst große Facette verschiedener Einrichtungen in die Untersuchung einbezogen werden: Es wurden u.a. eine Integrationseinrichtung, eine Konsultationseinrichtung, eine Montessori- sowie eine Fröbel-Kindertageseinrichtung besucht. Daneben wurde darauf geachtet, Kindertageseinrichtungen zu begehungen, die nach offenem oder geschlossenem Konzept, mit altershomogenen oder altersgemischten Gruppen arbeiteten. Der Kontakt wurde telefonisch hergestellt und Termine für die Begehungen vereinbart, wobei dann vor Ort jeweils die Einrichtungsleitung durch das Haus führte. Die Begehungen wurden audiografiert und mit Fotos dokumentiert.

### 4. Interviews mit Träger-VertreterInnen der Kindertageseinrichtungen:

In der Zeit von Februar bis Juni 2010 wurden acht Einzelinterviews mit VertreterInnen verschiedener Träger von Kindertageseinrichtungen in den untersuchten Verbänden geführt. Die Gespräche wurden aufgezeichnet und für die Auswertung transkribiert. Auch hier wurde auf eine Vielfalt der Träger Wert gelegt: Es wurden große und kleine Träger, die wenige oder viele Kindertageseinrichtungen betreiben, sowie kommunale und freie Träger für die Untersuchung befragt. Die Kontaktdaten wurden über die teilnehmenden Kindertageseinrichtungen erfasst, die Träger telefonisch oder per E-Mail kontaktiert und Termine für ein Gespräch vereinbart. Die Gespräche wurden entlang eines Interviewleitfadens geführt, der ausreichend Raum für das Eingehen auf Themen des Interviewpartners ließ. Eine Trägervertretung, die dies Amt noch nicht lange innehatte, führte das Gespräch mit Unterstützung durch eine Fachberatung, die sie selbst dazu gebeten hatte.

### 5. Gruppendiskussionen mit ElternvertreterInnen:

Von Ende Mai bis Ende Juni 2010 wurden Gruppendiskussionen mit Elternvertretungen geführt. Der Zugang zu den Elternvertretungen erfolgte über die jeweiligen Leitungen beider Institutionen. Der direkte Kontakt zu ihnen wurde daraufhin telefonisch oder per E-Mail aufgenommen. Zu den Gruppendiskussionen waren pro Verbund jeweils VertreterInnen der erhobenen Einrichtungen, also aus Grundschule sowie den kooperierenden Kindertageseinrichtungen, eingeladen. In fast allen durchgeführten Diskussionen waren ElternvertreterInnen beider Institutionen anwesend, lediglich in einem Verbund nahm die Elternvertretung der Grundschule trotz vorheriger Zusage nicht teil. In einer anderen Verbundrunde fehlten ElternvertreterInnen einer der Kooperations-Kindertageseinrichtungen, da dort keine Vertreter akquirierbar waren. Die Gruppendiskussionen fanden jeweils in der Grundschule statt, sie wurden entlang eines Leitfadens geführt.

### 6. Kinderinterviews

Im Juni und Juli 2010 wurden insgesamt 19 Kinder, 10 Vorschulkinder und 9 Schulkinder der ersten Klasse, in verschiedenen Einrichtungen aus vier der fünf Regionen in Kinderinterviews befragt. Der Kontakt zu den Einrichtungen und den Kinder erfolgte über die Einrichtungsleitung. Zunächst wurde die Erlaubnis zur Befragung der Kinder von den Eltern eingeholt und ein geeignetes Interviewkonzept entwickelt, anschließend Termine vereinbart und die Interviews in den jeweiligen Einrichtungen durchgeführt.

## 7. Workshops

### a) 2. Verbundrunde:

Im September 2010 wurde eine Gruppendiskussion in Workshop-Form durchgeführt. Der Zugang erfolgte auch hier über die Sächsische Schuldatenbank. Diese angeschriebenen Schulleitungen der Grundschulen verwiesen auf die Kooperationskindertageseinrichtungen. Der Erstkontakt wurde telefonisch geführt, anschließend erhielten die Einrichtungen ein Anschreiben mit der Bitte um Teilnahme an der Gruppendiskussion. Die Gruppendiskussion fand in Räumlichkeiten der TU Dresden statt und wurden protokolliert.

Dem Erhebungsplan entsprechend wurden für die Gruppendiskussion aus den fünf SBA-Regionen TeilnehmerInnen mit unterschiedlichen Aufgabengebieten aus Schule und Kindertageseinrichtung zusammengeführt. Dabei handelte es sich jeweils um eine Beratungslehrkraft oder eine Lehrkraft, die sich in der Verzahnung von Schuleingangsphase und Schulvorbereitungsjahr besonders engagiert sowie eine/n ErzieherIn mit besonderem Engagement in der Schulvorbereitung. Daneben waren Leitungskräfte eingeladen. An dieser Gruppendiskussion konnten die SchulvertreterInnen aus zwei Verbänden nicht teilnehmen, zwei Leitungskräfte von Kindertageseinrichtungen erhielten keine Genehmigung zur Teilnahme von ihren (freien) Trägern, was wir darauf zurückführen müssen, dass wir in der Einladung nicht eindeutig genug auf die Teilnahme von Leitungen hingewiesen hatten. Aus den genannten Gründen ergibt sich, dass unsere angestrebte Stichprobengröße der Lehrkräfte 2. Klasse und BeratungslehrerInnen nicht erreicht werden konnte.

### b) Fachberatung der Kindertageseinrichtungen und SBA

Im September 2010 wurde eine Gruppendiskussion mit Workshop-Charakter mit den Fachberatungen der Kindertageseinrichtungen sowie der Grundschulen aus den fünf Regionen durchgeführt. Der Zugang zu den Fachberatungen Schuleingangsphase erfolgte über Frau Dr. Reichel-Wehnert. Der Zugang zu den Fachberatungen der Kindertageseinrichtungen konnte über die besuchten Einrichtungen sowie die interviewten Träger hergestellt werden. Drei FachberaterInnen konnten aus terminlichen Gründen an diesem Workshop nicht teilnehmen und wurden daher im Anschluss in Einzelinterviews befragt. Der Workshop fand in Räumen der TU Dresden statt, die Gruppendiskussion wurde protokolliert.

## 8. Einzelinterviews Fachberatung Kindertageseinrichtung

Die drei oben angeführten Einzelinterviews mit Fachberatungen freier Träger fanden im September und Oktober 2010 statt. Sie wurden ergänzend zum Workshop Fachberatung durchgeführt, da dort (wie angeführt) keine freien Träger vertreten sein konnten. Es handelte sich um leitfadengestützte Interviews, von denen eines telefonisch durchgeführt wurde. Da die Kontaktaufnahme bereits für den Workshop stattgefunden hatte, wurde in diesen Fällen telefonisch ein erneuter Kontakt hergestellt und die Termine für die Interviews vereinbart. Diese wurden audiografiert und transkribiert.

## Zusammenfassung

Insgesamt kann festgehalten werden, dass es keine großen Schwierigkeiten bei der Akquise von UntersuchungsteilnehmerInnen gab. Die meisten der angesprochenen Personen hielten das Thema der Evaluationsstudie für sehr wichtig und waren gerne bereit, das Projektteam zu unterstützen. Einige TeilnehmerInnen konnten sich gut mit dem Anliegen der Studie identifizieren und sahen einen Wert darin, zur Ermittlung der Gelingensbedingungen und einer Bestandaufnahme beizutragen.

Eine Teilnahme wurde von den Grundschulen dann abgelehnt, wenn sie im Erhebungszeitraum bereits an einer anderen Untersuchung teilnahmen und den

Arbeitsaufwand (Ausfüllen des Fragebogens seitens der Schulleitung, Teilnahme an der Gruppendiskussion von verschiedenen LehrerInnen) nicht leisten konnten. Eine weitere Absage wurde mit der Schließung der Schule begründet. Lediglich eine Schule sagte ab, weil sie keine Notwendigkeit in der Kooperation mit Kindertageseinrichtungen sieht und in der Praxis nicht mit ihnen kooperiert.

Für die 2. Verbundrunde muss konstatiert werden, dass es mehr Schwierigkeiten bei der Akquise von Grundschulen gab. Da der Zeitpunkt des Workshops nach den Sommerferien lag, gab es Probleme bei dem Erreichen von Schulleitungen (aufgrund von Urlaub). Nach den Ferien war es dann wiederum für einige Grundschulen zu kurzfristig, um hier noch Personal abstellen zu können, da bei ihnen die Organisation für das neue Schuljahr noch nicht abgeschlossen war.

Ein Interviewtermin mit einer Trägervertretung wurde mit der Begründung abgelehnt, dass er / sie keinen Sinn in der Untersuchung sähe, aber an den Ergebnissen der Untersuchung interessiert sei. Eine weitere Trägervertretung hat auf mehrmaliges Kontaktieren in Form von telefonischen Anfragen und E-Mails nicht reagiert.

Insgesamt kann die Bereitschaft zur Teilnahme an der Evaluation als sehr befriedigend bewertet werden. Kurzfristige Ausfälle während der schon zugesagten Erhebungstermine kamen lediglich aus Krankheitsgründen zustande. In diesen Fällen bemühten sich die Beteiligten um Ersatz, was meistens auch gelungen ist.

### **3.4.2 Fragebogenerhebungen: Bedingungen und Rücklaufquoten**

#### **ErzieherInnenfragebogen**

Der ErzieherInnenbogen sollte von allen ErzieherInnen und LeiterInnen der Verbundkindertagesstätten beantwortet werden. Insofern war das Ziel eine Vollerhebung der untersuchten Verbünde. Die Ausgabe des fertigen Instruments erfolgte auf zweierlei Weise. An die Einrichtungen der untersuchten Verbünde wurden die Bögen postalisch versandt bzw. direkt an die LeiterInnen der Einrichtungen übergeben. Gelegenheit bot sich bspw. bei den Begehungen der Kindertageseinrichtungen. Den LeiterInnen wurden die Ausgabe und das Einsammeln der Bögen übertragen. In der Regel funktionierte dieser Zugang sehr gut (siehe Rücklaufquoten). Die ErzieherInnen waren aufgefordert, den Bogen – da er Fragen zum persönlichen Umgang mit dem Bildungsplan und zur eigenen pädagogischen Praxis enthält – allein auszufüllen und anonym zurückzugeben. Ihnen wurde dafür ein bis zwei Wochen Zeit gegeben. Nach dem Einsammeln durch die LeiterInnen wurden die ausgefüllten Bögen an das Evaluationsteam übersandt bzw. wieder persönlich abgeholt. In der folgenden Tabelle sind die Stichprobengröße und die Rückläufe für die Verbünde dargestellt. Mit insgesamt 61% wurde eine gute Rücklaufquote erreicht.

Um die Datenbasis breiter aufstellen zu können, war es das Ziel, noch weitere sächsische pädagogische Kräfte zu befragen. In Anbetracht der Zeitknappheit konnte dafür keine Quotenstichprobe realisiert werden, bei der die Stichprobe nach bestimmten Merkmalen (z.B. Berufserfahrung, Bildungsstatus...) aus der Grundgesamtheit (alle ErzieherInnen in Sachsen) gezogen worden wäre. Daher wurden neben der Befragung der Verbundeinrichtungen außerdem Fragebögen an ErzieherInnen ausgegeben, die eine Weiterbildung des Unternehmens „Opinio“ besuchten. Dazu wurden die Bögen zu Beginn der Veranstaltung mit einer kurzen Projektvorstellung und der Bitte ausgeteilt, die Bögen bis zum Ende der Veranstaltung auszufüllen und dann wieder beim Veranstaltungsleiter abzugeben. Dieser Zugang entspricht einer willkürlichen Stichprobe (vgl. Diekmann 2002), das heißt, dass sich die Wahrscheinlichkeit, dass eine bestimmte ErzieherIn in die Stichprobe gelangt, nicht angeben lässt.

Verbund (anonymisiert, den Regionen zugeordnet)	Anzahl MitarbeiterInnen in Verbundeinrichtungen	Rücklauf an Fragebögen	Rücklaufquote
1 (Dresden)	24	13	54%
2 (Leipzig)	33	20	61%
3 (Chemnitz)	46	26	57%
4 (Bautzen)	41	23	56%
5 (Zwickau)	17	16	94%
<b>Gesamt</b>	<b>161</b>	<b>98</b>	<b>61%</b>

Tabelle 4: Stichprobe und Rücklauf nach Verbänden

Region (SBA-Bezirk)	Rücklauf Verbände	„Opinio-Bögen“	Gesamt
Dresden	13	84	97
Leipzig	20	---	20
Chemnitz	26	38	64
Bautzen	23	45	68
Zwickau	16	---	16
<b>Gesamt</b>	<b>98</b>	<b>167</b>	<b>265</b>

Tabelle 5: Anzahl der auswertbaren Fragebögen

Der Vergleich der beiden Stichproben (Verbund vs. Opinio) zeigt, dass sich beide Gruppen im Hinblick auf wichtigste Parameter wie soziodemographischen Merkmalen kaum unterscheiden. Bei der Befragung der ErzieherInnen auf den Weiterbildungsveranstaltungen wurden die Bögen direkt in der Veranstaltung ausgeteilt und am Ende wieder eingesammelt. Insgesamt wurden etwa 200 Bögen ausgeteilt. 167 Bögen gingen in die Auswertung ein. Hier wurde eine Rücklaufquote von 84% erreicht.

Um einschätzen zu können, in wie weit die Erhebung die sächsischen ErzieherInnen (in Kindertagesstätten) repräsentiert, sind in der folgenden Tabelle die Erhebungsdaten zu den sachsenweiten Daten ins Verhältnis gesetzt. Die sachsenweiten Zahlen geben jeweils die Anzahl des pädagogischen Personals in den Kindertageseinrichtungen wieder. Um eine Vergleichbarkeit zu ermöglichen, wurden die Daten der Landkreise so zusammengefasst, dass sie die fünf sächsischen Schulbezirke darstellen.

In der ersten Spalte ist jeweils die Summe des pädagogischen Personals der Kindertageseinrichtungen in den Schulbezirken notiert. Insgesamt gibt es in Sachsen 22.927 ErzieherInnen bzw. pädagogisches Personal in den Kindertageseinrichtungen. In der zweiten Spalte ist jeweils der Anteil des SBA-Bezirks an ganz Sachsen eingetragen. In der dritten und vierten Spalte sind Anzahl und Anteil der Fragebögen notiert. In der letzten Spalte ist angegeben, wie groß der Anteil der befragten ErzieherInnen an der jeweiligen Gesamtzahl ist. Insgesamt wurden 1,2% aller sächsischen ErzieherInnen im Rahmen dieser Erhebung befragt.

Im Hinblick auf die einzelnen SBA-Bezirke ergeben sich zum Teil deutliche Unterschiede, die einerseits durch die verschiedenen großen Einrichtungen der 1. Verbunderhebung beeinflusst werden und andererseits auf die Tatsache zurückzuführen sind, dass leider nicht in jedem SBA-Bezirk eine Ergänzungserhebung realisiert werden konnte.

Aus diesem Grund werden keine Merkmale im Hinblick auf die regionale Verteilung hin untersucht.

	Anzahl pädagogischen Personals in Sachsen <sup>38</sup>	Anteil SBA-Bezirk an Sachsen	Anzahl Fragebögen	Anteil Fragebögen an Gesamt rücklauf	Anteil Fragebögen an SBA-Bezirk
SBA Chemnitz	4.848	21,1%	64	24,2%	1,3%
SBA Zwickau	2.946	12,8%	16	6,0%	0,5%
SBA Dresden	6.121	26,7%	97	36,6%	1,6%
SBA Bautzen	3.379	14,7%	68	25,7%	2,0%
SBA Leipzig	5.633	24,6%	20	7,5%	0,4%
<b>Gesamt</b>	<b>22.927</b>	<b>100%</b>	<b>265</b>	<b>100%</b>	<b>1,2%</b>

Tabelle 6: Anzahl des päd. Personal in Sachsen und in der Erhebung

In Bezug auf die Verteilung nach der Tätigkeit in der Kindertageseinrichtung lassen sich folgende Feststellungen treffen: In ganz Sachsen sind in Kindertageseinrichtungen 22.860 ErzieherInnen („pädagogisches Personal“) und 1.215 Leitungspersonen tätig. In der Befragung gibt ein Anteil von 38% der befragten Personen an, zur Leitung der Einrichtung zu gehören. Auch wenn in diese Zahl diejenigen ErzieherInnen mit eingeflossen sind, die lediglich stellvertretende Leitungspersonen sind, kann festgehalten werden, dass das Leitungspersonal in der Fragebogenerhebung im Vergleich zu den sächsischen Verhältnissen überrepräsentiert ist. Die Ergebnisse zeigen aber, dass sich zwischen „normalem“ und „leitendem“ pädagogischen Kindertageseinrichtungspersonal kaum Unterschiede in den Meinungsbildern ergeben.

### Elternfragebögen

Der Zugang zu den Eltern war insofern schwierig, da kein direkter Zugriff auf diese möglich war. Der Zugang erfolgte lediglich indirekt über die Einrichtungen bzw. die SchülerInnen in den Grundschulen. Durch diesen fehlenden Zugriff konnte die Befragung zwar vollkommen anonym erfolgen, allerdings konnte auch keine Rücklaufkontrolle erfolgen (z.B. durch Erinnerungsschreiben oder eine zweite Erhebungswelle). Da der Umgang mit der Fragebogenerhebung in den Einrichtungen unterschiedlich war (bzgl. der Ausgabe der Fragebögen und der Rückgabe), unterscheiden sich die Rücklaufquoten deutlich.

Ziel war es, insgesamt 400 Eltern schriftlich zu befragen. Dies wurde mit insgesamt 226 ausgefüllten Elternfragebögen nicht erreicht. Der Rücklauf war – auch aufgrund der oben angesprochen schwierige Erreichbarkeit der Eltern – erheblich niedriger als in der Befragung des pädagogischen Personals. Dementsprechend wurden für die Erhebung auch mehr Fragebögen ausgegeben. Bei den Fragebögen zur Schulvorbereitung sind die Schulen stärker vertreten, da hier die Gruppe an befragten Eltern (zwei Schulklassen) größer war und der Rücklauf durchschnittlich besser ausfiel.

<sup>38</sup> Daten stammen vom Statistischen Landesamt des Freistaates Sachsen. Stichpunkt 1. März 2009. „Pädagogisches Personal“ schließt freigestellte Einrichtungsleitung, Hauswirtschafts- und Technik-Personal aus.

Verbund	Stichprobe	Rücklauf	Rücklaufquote
1 (Dresden)	80	23	29%
2 (Leipzig)	90	20	22%
3 (Chemnitz)	60	21	35%
4 (Bautzen)	90	30	33%
5 (Zwickau)	60	13	22%
<b>Gesamt</b>	<b>380</b>	<b>107</b>	<b>28%</b>

Tabelle 7: Fragebogen Bildungsplan: Stichprobe und Rücklauf nach Verbänden

Verbund	Stichprobe	Rücklauf	Rücklaufquote	Fragebögen Schule	Fragebögen Kindertageseinrichtung
1 (Dresden)	92	21	23%	18	3
2 (Leipzig)	120	20	17%	10	6
3 (Chemnitz)	90	26	29%	10	7
4 (Bautzen)	79	36	46%	27	14
5 (Zwickau)	81	16	20%	12	9
<b>Gesamt</b>	<b>462</b>	<b>119</b>	<b>26%</b>	<b>77</b>	<b>42</b>

Tabelle 8: Fragebogen Schuleingangsphase: Stichprobe und Rücklauf nach Verbänden

### Kindertagespflegefragebogen

Der Zugang zu den Tagesmüttern erfolgte unterschiedlich. Ein Teil (30 Bögen) der insgesamt 90 ausgegebenen Fragebögen wurde über einen Tagesmutterverein ausgegeben. Hier wurden die Bögen bei Treffen der Vereinsmitglieder ausgegeben und auch wieder eingesammelt. Die übrigen 60 Bögen wurden an Tagesmütter versandt, deren Adressen über das Internet recherchiert wurden. Diese Bögen wurden mit einem Rückumschlag ausgegeben.<sup>39</sup> Die Stichprobenziehung erfolgte „willkürlich“, so dass keine Aussagen zu regionalen Verteilungen möglich sind.

Von den 90 ausgegebenen bzw. verschickten Fragebögen gingen letztlich nur 13 Fragebögen in die Auswertung ein. Das entspricht einem Rücklauf von 14%. Insgesamt wurden 1,0% aller sächsischen Kindertagespflegepersonen (2009: 1.287) im Rahmen dieser Erhebung befragt. Durch die kurze Projektlaufzeit war es nicht möglich, durch eine Nacherhebung den Rücklauf zu steigern.

Obwohl der Rücklauf mit dem anderer ähnlich strukturierter Studien vergleichbar ist, fällt er gegenüber den Rückläufen der ErzieherInnen und Eltern deutlich ab. In informellen Gesprächen mit Kindertagespflegepersonen wurde geäußert, dass das geringe Interesse an der Befragung seitens der „Tagesmütter“ insbesondere auf eine enorme Arbeitsbelastung zurückzuführen ist. Darüber hinaus gäbe es eine „gewisse Scheu gegenüber offiziellen

<sup>39</sup> Ein Zugang wäre auch über die Jugendämter möglich gewesen. Eine entsprechende Unterstützung wurde uns von einigen Jugendämtern zugesagt. Aufgrund des engen Zeitplans konnte dieser Zugang allerdings nicht erfolgen, da die Jugendämter die Bögen erst bei einem direkten Kontakt mit einer Kindertagespflegeperson ausgegeben hätten und so ein zeitnaher Rücklauf nicht möglich gewesen wäre.

Evaluationsstudien“. Es wäre daher zu empfehlen eine kleinere Stichprobe von Tagespflegepersonen noch einmal mündlich zu befragen.

### 3.5 Auswertung der Daten

Systemische Forschung fokussiert nicht so sehr auf das Verstehen einzelner Aussagen, sondern auf das Verstehen der praktischen Verknüpfung zwischen Handlungen auf der gleichen Strukturebene sowie, im Falle unterschiedlicher Strukturebenen, deren Planung und Ressourcen. D.h. dass auch die durch das Sächsische Staatsministerium für Kultus und Sport an uns gestellten Fragen nicht unabhängig voneinander beantwortet werden, da es sich hier um Teile der Umsetzung eines zielgerichteten Ganzen handelt, nämlich des Sächsischen Bildungsplans, der Schuleingangsphase und der Verzahnung mit dem Schulvorbereitungsjahr. So gesehen ist es aber möglich, dass sich Stärken in einem Bereich als geeignete Kompensation für Schwächen in einem anderen Bereich erweisen. Die Interpretation isoliert vor dem Hintergrund des „State of the Art“ negativ zu bewertender Antworten, wird also stets im Gesamtkontext relativiert.

Ziel der Auswertung war es also verallgemeinerbare Formen des Vorgehens herauszustellen und bei der Bewertung des Zusammenhangs zwischen erreichtem Ziel und eingesetztem Aufwand die jeweiligen, teilweise sehr unterschiedlichen Voraussetzungen der Einrichtungen / Kooperationspartner und ihrer Akteure zu berücksichtigen.

#### 3.5.1 Verfahren der qualitativen Datenauswertung

Der Datenpool der mithilfe qualitativer Methoden gewonnen wurde, setzte sich aus Ton- und Videoaufnahmen, Fotos und Verlaufsprotokollen zusammen. Alle Texte und Bilder, sowie Memos, Auswertungsdateien, Pläne und Protokolle wurden im elektronischen Datenstamm nach einem System, das sich schon bei früheren Forschungsprojekten bewährt hatte, archiviert. Durch arbeitsteilige Verfahren war es notwendig, dass alle MitarbeiterInnen immer Zugang auf alle Dokumente haben konnten, was somit gewährleistet war.

Die Auswertung der erhobenen qualitativen Daten erfolgte in verschiedene Richtungen. Zum einen wurden die Daten gezielt nach Akteuren in Bezug auf die Umsetzung des Sächsischen Bildungsplans und die Verzahnung von Schuleingangsphase und Schulvorbereitungsjahr (siehe Kap.4) analysiert und ausgewertet und zum anderen erfolgte eine umfassende Datenauswertung im Hinblick auf die Erstellung von Fallbeschreibungen (s. exemplarisches Beispiel im Anhang). Bei der erstgenannten Form wurden die Fragen des Auftraggebers in den Mittelpunkt gestellt. Diese bilden die Ausgangskategorien, denen die Aussagen der jeweiligen Akteursebene zugeordnet wurden.

Die Audiodateien wurden wörtlich transkribiert und die Aussagen den jeweiligen SprecherInnen zugeordnet. Für die Erstellung der Fallbeschreibungen, aber auch für die Auswertungen der Workshops wurden jeweils entsprechende Auswertungsgliederungen erstellt, die es ermöglichten, das dichte Datenmaterial aus den unterschiedlichen Erhebungen eines Verbundes kategorial auszuwerten. Die Auswahl der Kategorien basierte dabei auf den Inhalten aus der Leistungsbeschreibung des Auftraggebers und den sich daraus weiter ergebenden Fragestellungen. Das Auswertungsverfahren wurde insofern intersubjektiv durchgeführt, da jeweils zwei MitarbeiterInnen aus den Transkripten bzw. Protokollen, die für sie relevanten Aussagen in das Gliederungsraster einfügten und Zuordnungen der Aussagen direkt verglichen und miteinander diskutiert werden konnten. Es ergab im Zuge des gemeinsamen Einfüllens von Daten eine mehrseitige Berichtstruktur, in die zur Veranschaulichung Fotos der Arbeitsergebnisse aus den Workshops eingebunden wurden.

Für die Fallbeschreibungen wurden die Befunde in einem nächsten Schritt auf verschiedene Positionen und Argumentationsstränge der AkteurInnen untersucht, bzw. die verschiedenen Informationen in eine logische Struktur gebracht, um ein umfassendes Bild des Verbunds zu erhalten, bzw. alle Akteursebenen in die Fallbeschreibungen einfließen lassen zu können.

### 3.5.2 Fragebogenauswertung

Nach Rücksendung der Fragebögen wurden diese zeitnah und fortlaufend von einer studentischen Hilfskraft in das statistische Auswertungsprogramm SPSS eingegeben und von den wissenschaftlichen MitarbeiterInnen ausgewertet. Es wurden vier Datensätze angelegt: ErzieherInnen, Eltern BPL, Eltern SVJ und Kindertagespflege.

Nach Fertigstellung wurden die Datensätze einer Plausibilitätsprüfung unterzogen. Hierbei werden die Daten auf „unglaubliche“ Angaben hin geprüft (z.B. wenn das Alter mit 99 Jahren angegeben wird) bzw. offensichtliche falsche Eingaben gemacht wurden (z.B. wenn Schulnoten vergeben werden sollen, eine Angabe aber „8“ ist).

Die Auswertung der geschlossenen Fragen erfolgte größtenteils auf deskriptive Weise, das heißt die Variablen wurden bspw. im Hinblick auf Häufigkeitsverteilungen und Durchschnittswerte (arithmetisches Mittel bzw. Median) geprüft. Korrelationen, also Zusammenhänge, wurde mit den jeweils geeigneten Testverfahren geprüft. In die Beschreibung gingen nur signifikante Unterschiede ein. Auf multivariate Analysen wurde weitgehend verzichtet, da die Fallzahlen teilweise sehr gering sind und die Stichprobenziehung nicht geeignet erscheint bspw. regionale Unterschiede zu untersuchen.

Die offenen Fragen bzw. Antworten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet, indem die Aussagen kategorial gebündelt wurden. Ziel war es, die verschiedenen Antworten so zu reduzieren, um typische Antworten bzw. Antwortmuster herauszufiltern.

### 3.5.3 Gesamtauswertung

Mit der komplementären Verknüpfung verschiedener Erhebungszugänge und Aussagen aus unterschiedlichen Akteursebenen wurde die Absicht verfolgt, die Bedingungen der Einzelfälle mit den Befunden aus den Fragebögen in einen Zusammenhang setzen zu können. Aus den Fällen konnten Erklärungsmuster für die in den statistischen Berechnungen erkennbaren Tendenzen gefunden werden und umgekehrt: es konnte überprüft werden, ob sich Behauptungen und Erfahrungen einzelner Akteure oder -gruppen in den Antworten eines breiteren Samples widerspiegeln. Im Rahmen einer Querauswertung wurden die den Fragestellungen entsprechenden Kategorien quer über die Erhebungen in den fünf Regionen abgeprüft. Dieses Verfahren ermöglichte uns zuverlässige verallgemeinerbare Ergebnisse zu generieren, einen generellen Status quo zu formulieren und somit eine Grundlage für die Erstellung von Handreichungen zu haben.

## 4 Darstellung und Interpretation der Befunde

### 4.1 Maßnahmenbewertung aus Sicht der Akteure

Nach den Ausführungen zu den Vorannahmen der Untersuchung in Kapitel 2 und den methodischen Erläuterungen in Kapitel 3, werden in diesem Kapitel die Sichtweisen einzelner Akteure in Bezug auf die Qualität des Sächsischen Bildungsplans zum einen und die Qualität der Organisation und Gestaltung des Schulvorbereitungsjahres in der Verzahnung mit der Schulingangsphase in Sachsen zum anderen dargestellt. Die Teilung ergibt sich insbesondere dadurch, dass die Untersuchung, wie bereits beschrieben, in diese zwei Themenschwerpunkte gliedert war.

#### 4.1.1 Umsetzung des Bildungsplans – Sicht der Akteure

ErzieherInnen und LeiterInnen von Kindertageseinrichtungen; Kindertagespflegepersonen, Eltern, Träger der Kindertageseinrichtungen und FachberaterInnen wurden gebeten, zur Qualität der Umsetzung des Sächsischen Bildungsplans Stellung zu nehmen. Die Ergebnisse dieser Befragungen werden in diesem Kapitel ausführlich dargestellt. Die Auswahl der Personengruppen wurde vom Auftraggeber getroffen, welcher auch die für die einzelnen Akteursgruppen zu erfragenden Aspekte vorgab, die für die Einschätzung der Qualität der Umsetzung den Rahmen bilden. Es muss darauf verwiesen werden, dass in diesem Kontext die Sichtweise der im Hort tätigen ErzieherInnen nicht einbezogen werden konnte, da sie nicht Teil der Untersuchung sind.

Die Grundlage für die Beschreibung der verschiedenen Sichtweisen basiert auf den Aussagen aus den Fragebogenerhebungen, den geführten Einzelinterviews sowie den Gruppendiskussionen.

##### 4.1.1.1 Die Perspektive der ErzieherInnen

Datengrundlage für die Aussagen der ErzieherInnen zur Umsetzung des Bildungsplans bilden die diesbezüglichen Teile der Verbunddiskussionen (Kindertageseinrichtungen und Grundschule gemeinsam), die Gespräche während der Begehungen von Einrichtungen und insbesondere die Fragebögen<sup>40</sup>, die an die Erzieherinnen der fünf umfänglich untersuchten Verbünde und an ErzieherInnen während drei OPINIO-Weiterbildungen ausgeteilt wurden. Die Fortbildungen behandelten nicht den Bildungsplan.

Da sich die Ergebnisse der untersuchten Verbünde und die der befragten WeiterbildungsteilnehmerInnen gleichen, kann davon ausgegangen werden – auch wenn dies unter streng methodischen Gesichtspunkten nicht zulässig ist – dass die Daten und verbalen Äußerungen der untersuchten ErzieherInnen ein Bild vom Gebrauch und der Beurteilung des Bildungsplans (BPL) zeichnen, welches so in ganz Sachsen anzutreffen ist. Dies umso mehr als sich die Antworten auf alle Regionen in Sachsen verteilten.

---

<sup>40</sup> Für die im Folgenden genannten Daten wurden sowohl die Angaben der KindergartenerzieherInnen als auch der Kindertageseinrichtungs-Leitungspersonen eingerechnet. Die Daten beider Gruppen unterscheiden sich kaum. Insofern stehen die dargestellten Ergebnisse für das gesamte pädagogische Kindertageseinrichtungspersonal.

Der folgende Text wird sich insbesondere an drei Schwerpunkten orientieren: Aneignung und Beurteilung des BPL sowie Umsetzung des BPL in der Praxis.<sup>41</sup>

### **Aneignung der Inhalte und Intentionen des BPL durch die ErzieherInnen**

Drei Viertel der befragten ErzieherInnen verfügen über ein eigenes Exemplar des BPL. Lediglich 2% geben an, keinerlei Zugang zu einem BPL zu haben. Auch wenn der Besitz eines BPL bereits als Indikator für die Beschäftigung mit diesem gelten kann, interessiert sehr viel mehr, inwieweit der BPL tatsächlich zur Hand genommen wird.

Der Anteil derjenigen, die den BPL täglich bzw. nie nutzen ist sehr gering (3% bzw. 4%). Die Mehrzahl der befragten Personen (insgesamt 58%) nutzt den Bildungsplan wenigstens ein- bis zweimal im Monat. Das überrascht nicht, handelt es sich doch beim BPL nicht um ein Handwerkszeug für die alltägliche Vorbereitung sondern eher um ein Orientierungsmittel, das vor allem der längerfristigen und der mittelfristigen Planung dienen kann.

Da der BPL wesentliche Neuerungen mit sich gebracht hat, bedürfen die Aneignung der Intentionen und Inhalte des Bildungsplans in der Regel einer Vermittlung durch Dritte bzw. MultiplikatorInnen. Dies wurde auch seitens des Ministeriums so intendiert, indem eine umfangreiche Qualifizierungsoffensive in Gang gesetzt und gefördert wurde. Der typische Weg ist dabei die Absolvierung der Fortbildung, die sich auf das 'Curriculum zur Umsetzung des Bildungsauftrages in Kindertageseinrichtungen im Freistaat Sachsen' stützt. Drei Viertel der Befragten (76% Zustimmung) haben über die Teilnahme am Curriculum den Bildungsplan und dessen Inhalte vermittelt bekommen. Fast alle geben mehrere Informationsquellen an. Deutlich seltener angegeben als die Fortbildungen wurden die übrigen Vermittlungswege: 27% aller befragten ErzieherInnen wurden durch die Kindertageseinrichtungsleitung über die Inhalte des BPL informiert, 21% über den Träger der Kindertageseinrichtung und 19% der Befragten wurden von externen ReferentInnen unterrichtet. Immerhin 10% aller befragten ErzieherInnen haben sich in einer der 11 Konsultationseinrichtungen des Modellprojekts informiert. 15% gaben an ihre Informationen zum Bildungsplan durch die Fachberatung erhalten zu haben und 8% durch „andere Maßnahmen“.

Im Rahmen von Weiterbildungen aber auch für das Selbststudium werden eine Reihe von Medien eingesetzt und dienen den ErzieherInnen dazu sich die Inhalte und die Anwendung des Bildungsplans anzueignen. Insbesondere Print- und Onlinemedien werden von den ErzieherInnen genutzt (z.B. „Kindergarten heute“ oder Kindertageseinrichtung-Bildungsserver).

Neben der Aneignung der Inhalte des Bildungsplans im Selbststudium, über Medien oder durch Fort- und Weiterbildungen, sollte ein Austausch auch in der täglichen Praxis gewährleistet sein bzw. zum professionellen Selbstverständnis der ErzieherInnen gehören. Auf die Frage, wie oft sich die Befragten mit verschiedenen anderen Personen zu Themen des Bildungsplans austauschen, zeigt sich erwartungsgemäß, dass ein Austausch am häufigsten mit den KollegInnen aus der Einrichtung erfolgt. Gleichfalls sehr häufig tauschen sich die Befragten mit der Leitung der Kindertageseinrichtungen aus. Das zeigt, dass es eine arbeitsprozessnahe Diskussion gibt. Nimmt man die Aussage „täglich“ und „ein- bis zweimal in der Woche“ zusammen so kann aus den Antworten geschlossen werden, dass etwas mehr als 50% der ErzieherInnen die konkrete Umsetzung des Bildungsplans in der Einrichtung besprechen, anders würden diese Antworten keinen Sinn ergeben. Dieser Befund ist beachtlich. Zeigt er doch, dass der Bildungsplan Anlass zur Reflexion gibt.

---

<sup>41</sup> Die ausführliche Darstellung der Ergebnisse der Fragebogenerhebung befindet sich im Anhang des Berichts.

Auch dass die Fachberatung immerhin bereits bei 50% der antwortenden ErzieherInnen für einen Austausch zur Verfügung stand, ist angesichts der mannigfaltigen Aufgaben der Fachberatung ein gutes Ergebnis. Schließlich sind auch Fortbildungen ein Forum für kollegialen Austausch, allerdings finden solche Veranstaltungen selten statt. Die zu erwartende Wirkung ist folglich eine andere als bei der Reflexion im Alltag.

Häufigkeit des Austauschs mit	Täglich	1-2mal pro Woche	1-2mal pro Monat	Seltener als 1mal im Monat	Nie
KollegInnen	22,8	33,5	27,2	13,8	2,7
Kindertageseinrichtungsleitung	5,2	23,7	45,9	20,1	5,2
Fachberatung	---	2,2	7,2	50,3	40,3
ErzieherInnen bei Fortbildung	0,5	9,0	12,0	73,0	5,5
Anderen	1,9	9,3	27,8	24,1	37,0

Tabelle 9: Wie oft tauschen Sie sich zu Themen des Sächsischen Bildungsplans bzw. über den Bildungsplan mit anderen Personen aus? (in %; n = 224)

Der BPL bringt erhebliche Veränderungen mit sich. Die Aneignung des BPL gelingt individuell in der Praxis nur, wenn alle Ebenen dahinterstehen und auf der Arbeitsebene eine regelmäßige kooperative Reflexion stattfindet. Dies ist in den meisten untersuchten Einrichtungen nach Aussage der ErzieherInnen der Fall.

### Beurteilung des BPL durch die ErzieherInnen

Um sich die Inhalte und Intentionen des Sächsischen Bildungsplans anzueignen und zu verinnerlichen bedarf es in der Regel einer Aus- bzw. Fortbildung wie sie mit dem 'Curriculum zur Umsetzung des Bildungsauftrages in Kindertageseinrichtungen im Freistaat Sachsen' intendiert ist. Ziel dieser Fortbildung ist es nicht nur, die Inhalte des BPL bekannt zu machen (das ist sogar nur nachrangig zu sehen), sondern vor allem, die ErzieherInnen zu einer Arbeit im Sinne des Bildungsplans zu befähigen. D.h., nicht nur der BPL selbst, sondern auch die genossene Fortbildung und die Reflexion im Kollegium üben Einfluss darauf aus, wie der Bildungsplan beurteilt wird. Eine absolute Isolierung der Beurteilung des Plans als Einzelwerk oder als Text ist beim derzeitigen Stand des Transfers nicht mehr möglich und auch nicht mehr sinnvoll. Die folgenden Aussagen sind also immer vor dem Hintergrund des derzeitigen Qualifikationsstandes des Personals zu betrachten.

Der Bildungsplan soll ein Arbeitsmittel für die ErzieherInnen sein, das gut verständlich ist und zur Umsetzung anregt. Die Befragten wurden daher um eine Einschätzung verschiedener Merkmale gebeten, deren Ergebnisse in der folgenden Tabelle dargestellt sind.

Es zeigt sich, dass sich fast alle ErzieherInnen ein Urteil bzgl. des Bildungsplans zutrauen, also Kenntnisse dazu besitzen (max. 3%: „kann ich nicht beurteilen“). Die Verständlichkeit des Textes des Bildungsplans und der Aufbau nebst Struktur erhalten gute Noten. Beide Merkmale erreichen in Schulnoten (eins bis fünf) bewertet einen Mittelwert von 2,3. Insbesondere das einleitende Kapitel des BPL genießt hohes Ansehen bei den ErzieherInnen, da es hier um die Voraussetzungen für die Bildungsarbeit mit den Kindern geht.

Etwas schlechter werden die Anschaulichkeit des Textes und die Anwendbarkeit in der Praxis im Rahmen der Fragebogenerhebung eingeordnet. Dies korrespondiert mit den Aussagen interviewter ErzieherInnen, dass ihnen im Bildungsplan teilweise Praxisbeispiele bzw. konkrete Umsetzungsmöglichkeiten fehlen. Bei einem großen Teil der ErzieherInnen

besteht der Wunsch nach einem Plan, der sowohl eine Handlungsanleitung als auch ein Instrument zur Bewertung der eigenen Arbeit darstellt, da sie es gewöhnt sind bzw. waren, mit einem Bildungsplan zu arbeiten (Bildungs- und Erziehungsplan der DDR).

Beurteilung BPL	Gut	Teils/ teils	Schlecht	Kann ich nicht be- urteilen	Mittel- wert	Keine Ant- wort
Verständlichkeit des Textes	61,6	28,2	8,1	2,1	2,3	11,7
Aufbau und Struktur des Textes	62,5	28,9	8,7	2,2	2,3	12,5
Anschaulichkeit des Textes	57,6	29,4	10,4	2,6	2,5	12,8
Anwendbarkeit in der Praxis	39,9	38,6	18,4	3,1	2,8	14

*Tabelle 10: Beurteilung des Bildungsplans (in %, Schulnoten 1 & 2 sowie 4 & 5 gruppiert, Mittelwert; n = 265)*

Die Anwendbarkeit des Bildungsplans in der Praxis war auch Gegenstand einer weiteren Frage. Hierbei sollten die ErzieherInnen die einzelnen Bildungsbereiche unterscheiden. Die Beurteilung der Anwendbarkeit setzt eine gute Kenntnis des Bildungsplans voraus. Die geringen Anteile von „kann ich nicht beurteilen“ zeigen, dass die sächsischen ErzieherInnen die Inhalte des Bildungsplans offenbar gut kennen.

Wurde die Anwendbarkeit des Bildungsplans mit einem Mittelwert von 2,8 benotet, so fallen die Ergebnisse für die einzelnen Bildungsbereiche sehr viel positiver aus. Bis auf den Bereich „Religiöse Grunderfahrung & Werteentwicklung“, der in der Praxis aus historischen Gründen eine nachgeordnete Rolle spielt, erhalten die sechs übrigen Bildungsbereiche durchschnittlich gute Benotungen von 2,0 bis 2,3.

Bezüglich der Anwendbarkeit der einzelnen Bildungsbereiche des BPL fiel in den Gruppendiskussionen auf, dass vielen ErzieherInnen das Hintergrundwissen fehlt, um die Kinder in diesen Bereichen zu fördern, ohne sich an vorgefertigte Materialien anzulehnen (z.B. Mathe Kings, Experimente). Ein Beispiel soll diesen Befund illustrieren: ErzieherInnen geben an, dass Mathematik im Alltäglichen zu finden ist und dies auch mit den Kindern „geübt“ wird. Jedoch wissen ErzieherInnen oftmals nicht, wie sie dieses mathematische Alltagswissen systematisieren können. Es fehlt ihnen quasi der fachliche Überblick. Dadurch können sie nur einen Bruchteil der mathematischen Erfahrungen, die die Kinder beispielsweise im Freispiel machen, erkennen. Sie können im Gespräch mit den Kindern dann auch nur das aufgreifen, was sie selbst verstehen. Erzieherinnen mit Montessori-Ausbildung sind in der Lage mit dem Montessori-Material zu zeigen, wie Kinder sich spielerisch mathematische Kenntnisse aneignen können. Sie beziehen sich dabei aber wiederum nicht auf den Bildungsplan. Ebenso wenig kommt der Bildungsplan im Detail ins Spiel, wenn Logico-Kästen oder anderen Materialien dieser Art eingesetzt werden, wenngleich die ErzieherInnen die mitgebrachten Spiele korrekt erklären können.

Andere ErzieherInnen stellten in den Gruppendiskussionen fest, dass ihnen beim Erläutern mitgebrachter mathematischer Materialien grundlegende Kenntnisse fehlten, die Operationen der Kinder mit diesem Material fachlich angemessen zu interpretieren und in einen größeren mathematischen Zusammenhang zu stellen. In den Gruppendiskussionen wünschten sich demnach auch viele ErzieherInnen z.B. eine Art Methodenkoffer mit Umsetzungsmaterial zum BPL, um so quasi die eigene Wissenslücke durch Vorgefertigtes (das unesehen als richtig erachtet wird) zu schließen.

Anders als in der Fragebogenbefragung, wo deutlich weniger tiefgängige Bezüge hergestellt werden mussten, wurde in diesen offenen Diskussionen der BPL immer wieder als schwer verständlich und kompliziert beschrieben.

Die Erzieherinnen haben – zusammenfassend – verschiedene Schwierigkeiten mit dem Bildungsplan. Sie haben zwar Fortbildungen zu dessen Einführung besucht und versucht, ihn sich inhaltlich zu erarbeiten, dennoch stellt es sich für sie als schwierig dar, dass der BPL keine eindeutigen Handlungsanweisungen gibt, sondern in viele Richtungen interpretierbar sei. Diese Aussage muss nicht unbedingt als Wunsch nach genauen Vorgaben interpretiert werden. Solange jedoch die fachlichen Kenntnisse unzureichend sind, ist eine genauere Vorgabe vermutlich ein möglicher Weg etwas zu verbessern. An dieser Stelle beruft sich in jeder Gruppendiskussion mindestens eine ErzieherIn auf den Bildungs- und Erziehungsplan der DDR und stellt fest, dass für diejenigen, die noch nach dem alten Bildungsplan gearbeitet hätten, die vielfache Umstellung sehr groß sei, zuerst weg vom Plan, dann wieder ein neuer Plan. Auch seien für die Umsetzung aus ihrer Sicht Rahmenbedingungen wie Vor- und Nachbereitungszeit und eine deutlich bessere ErzieherIn-Kind-Relation wichtig. Dies schrecke viele KollegInnen ab, wie die folgende Aussage belegt:

*„Das hat am Anfang viele verschreckt, weil die Bedingungen so waren, wir haben den Plan gelesen und haben dann gesehen, für uns hat sich gar nichts geändert, um diesen Plan umzusetzen. Und dann haben wir gerätselt: Was machen wir nun? Und da haben wir praktisch Einiges liegen gelassen. Und Kollegen, die in meinem Alter sind und Früher kannten, die sind die alte Schiene weiter gefahren, lange Jahre noch und haben sich auch schwer damit angefreundet mit diesem BPL, mit der Umsetzung, der Sicht vom Kind. Das ganze pädagogische Konzept.“ (T GDV M III, 5)*

## Umsetzung des BPL

Die Arbeitsgrundlage für die sächsischen Kindertageseinrichtungen ist der Bildungsplan. Die Umsetzung des Bildungsplans liegt letztlich in der Hand jeder einzelnen ErzieherIn. Da der Bildungsplan nur eine Grundlage ist, deren Ausgestaltung und Auslegung verschieden geschehen kann, ist es von Interesse zu erfahren, wer in den Einrichtungen bei der Umsetzung federführend ist. Lediglich in 29% der Fälle geben die Befragten an, dass die Kindertageseinrichtungsleitung bei der Ausgestaltung und Umsetzung der Kindertageseinrichtungspraxis bestimmend ist. Nur selten übernehmen die Träger der Kindertageseinrichtungen diese Rolle (8%). Bei den meisten ErzieherInnen plant und entscheidet das Team (48%) über die Umsetzung, während bei 11% der Befragten keine bestimmte Gruppe oder Person für die Umsetzung verantwortlich ist (11%). In keiner der Einrichtungen, aus denen die befragten ErzieherInnen kommen, gibt es eine Steuergruppe zur Ausgestaltung der pädagogischen Praxis im Sinne des Bildungsplans.

Es wurde auch danach gefragt, ob es Verantwortliche für die einzelnen Bildungsbereiche und deren Umsetzung in der Kindertageseinrichtung gibt. Es zeigt sich, dass die Ausgestaltung der Bereiche in den meisten Fällen den ErzieherInnen überlassen ist (72%) bzw. es keine Verantwortlichen gibt (17%). Nur in insgesamt 6% der Fälle gibt es eine Zuordnung der Bildungsbereiche zu bestimmten MitarbeiterInnen bzw. Mitarbeitergruppen.

Wenn alle Erzieher für alle Bildungsbereiche zuständig sind, dann liegt die Vermutung nahe, dass die Stärken und Schwächen der einzelnen Erzieher wohl nicht ausreichend berücksichtigt werden. Es gibt diesbezüglich keine Arbeitsteilung in den Kindertageseinrichtungen.

Zuständigkeit für Umsetzung der Bildungsbereiche	Häufigkeit
Alle Erzieher gleichermaßen	72,3
Es gibt keine Verantwortlichen	17,3
Einzelne Mitarbeiter	3,0
Kleine Mitarbeitergruppen	3,0
Kann ich nicht beurteilen	4,3

Tabelle 11: Wer ist zuständig für Planung und Umsetzung der einzelnen Bildungsbereiche des BPL (in %; n = 231)

Die Kenntnis des Bildungsplans – oben beschrieben – sagt nicht notwendigerweise etwas über die Anwendung bzw. Umsetzung in der Praxis aus. Um den Niederschlag des Bildungsplans besser einordnen zu können, sollten die befragten ErzieherInnen sagen, inwieweit sich der BPL in der täglichen Arbeit spiegelt.

Für 60% der Befragten bietet der Bildungsplan Anregungen bzw. Impulse für die Praxis. Unmittelbaren Niederschlag findet der Bildungsplan bei 37% der befragten ErzieherInnen. Der Anteil der Unentschiedenen sowie derjenigen, die sagen, dass ihre tägliche Praxis in keinem Bezug zum Bildungsplan steht, ist sehr gering.

Auswirkungen BPL auf tägliche Arbeit	Häufigkeit
Angebote enthalten Anregungen des BPL	59,5
Angebote spiegeln BPL unmittelbar	36,9
Angebote haben mit BPL nichts zu tun	0,5
Kann ich nicht beurteilen	3,2

Tabelle 12: Wie schlägt sich der BPL in der täglichen Arbeit nieder? (in %; n = 222)

Den Befragten wurden vier mögliche Motive vorgelegt, wofür der BPL bei der täglichen Arbeit genutzt werden kann. Es bestand dabei die Möglichkeit, auch mehrere Motive zu wählen (daher summieren sich die Prozentwerte auf mehr als 100%).

Die Antworten in folgender Tabelle zeigen, dass der Bildungsplan als Grundlage bzw. Gerüst der Arbeit genutzt wird. 77% der Befragten nutzen ihn als inhaltliches Gerüst der Arbeit. Für knapp 50% der ErzieherInnen dient der BPL als Vorlage für die längerfristige Planung. Nur etwa ein Viertel der Befragten nutzt den Bildungsplan als Anregung für die Vorbereitung der Arbeit. Dies korrespondiert mit den Aussagen einiger mündlich befragter ErzieherInnen, dass der Bildungsplan zu wenige methodische Vorlagen enthalte, die eine Übersetzung in die Praxis erleichtern würden. Bildungspläne haben eben nicht die Funktion einer unmittelbaren Anleitung. Im Gegenteil, Bildungspläne sollen ja gerade dazu herausfordern, dass die ErzieherInnen sich selbst in die Materie vertiefen, um in die Lage zu kommen, mit den Kindern zusammen über etwas im Gespräch ko-konstruktiv nachzudenken. 4% der Befragten sind der Meinung, dass der Bildungsplan für sie nicht relevant sei.

Nutzung des BPL...	Prozent der Fälle
als inhaltliches Gerüst der Arbeit	77,3
als Vorlage für längerfristige Planung	49,2
als Anregung in Vorbereitung der Arbeit	27,3
nicht relevant	4,1

Tabelle 13: Wofür wird der BPL bei der täglichen Arbeit genutzt? (in %, Mehrfachantworten; n = 265)

Die Beurteilung der eigenen Arbeit der ErzieherInnen im Hinblick auf die Umsetzung des Bildungsplans wurde anhand verschiedener Indikatoren erfasst. In der folgenden Tabelle sind die Ergebnisse gelistet.

Es zeigt sich, dass sich durch die Einführung und schrittweise Umsetzung des Bildungsplans vor allem die Offerten für die Kinder verbessert haben. Die Items „Die Möglichkeiten des Selbstlernens haben zugenommen“ und „Die Mitbestimmung der Kinder am Tagesgeschehen hat zugenommen“ erhalten die größte Zustimmung. Diese Angabe stimmt auch mit unserer Wahrnehmung in den besuchten Einrichtungen überein. Die Einrichtung und die gesehene Arbeitsweise bietet den Kindern tatsächlich Möglichkeiten selbstgesteuerten Arbeitens.

Nicht ganz so ‚euphorisch‘ werden die Wirkungen der Arbeit mit dem Bildungsplan auf die Kinder eingeschätzt („Umgang der Kinder untereinander ist sozialintegrativer geworden“, „Kinder diskutieren intensiver über Sachverhalte“). Allerdings wird die Aufgeschlossenheit der Kinder größtenteils als verbessert wahrgenommen.

Veränderungen für die Kinder durch Arbeit mit dem BPL	Stimme zu	Teils/ teils	Stimme nicht zu	Kann ich nicht beurteilen	Keine Antwort
Möglichkeiten des Selbstlernens haben zugenommen	67,9	19,8	3,5	8,8	14,3
Mitbestimmung der Kinder am Tagesgeschehen hat zugenommen	61,1	25,2	5,7	8,0	14,7
Kinder sind aufgeschlossener und äußern regeres Interesse	51,3	29,0	9,4	10,3	15,5
Spielformen der Kinder sind reichhaltiger geworden	49,3	30,2	10,2	10,2	15,1
Umgang der Kinder untereinander ist sozialintegrativer geworden	32,0	42,3	14,0	11,7	16,2
Kinder diskutieren intensiver über Sachverhalte	29,7	42,2	15,2	13,9	15,9

*Tabelle 14: Beurteilung, wie sich Aspekte für die Kinder durch die Arbeit mit dem Bildungsplan verändert haben (in %, "stimme voll und ganz zu" & "stimme zu" sowie "stimme nicht zu" & "stimme überhaupt nicht zu" gruppiert; n = 265)*

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass sich durch die Einführung des BPL die Sichtweise der ErzieherInnen auf das Kind (im Sinne des BPL) gewandelt hat. Methoden, die den Blick auf das Kind lenken, werden vermehrt eingesetzt. So geben 78% der befragten ErzieherInnen an, nach dem Situationsansatz zu arbeiten.

Inwieweit die Bildungsbereiche des BPL bereits in die Praxis hinein wirken, kann der folgenden Tabelle entnommen werden.

Somatische Bildung Sport und Bewegung, Gesunde Ernährung, Gesundheit, Hygiene, Kneipp	83,0
Soziale Bildung Projekte (z.B. „Meine Stadt“, „Ich, Du, Wie“, „Keine Ausgrenzung“) Konfliktlösung, Konfliktgespräche, Rollenspiele, Kinderkonferenz, Feste, Spiele, Kindergeburtstage	82,5
Kommunikative Bildung Erzählkreis, Gespräche, Morgenkreis, Fingerspiele, Bücher, Lieder, Theater	87,7
Ästhetische Bildung Bastelangebote, Bildn. Gestalten, Hand- und Fußdruck, Gemeinschaftsbilder, Malen	78,9
Naturwissenschaftliche Bildung Angebote z. Experimentieren, Ausflüge in die Natur (Pflanzen, Tiere, Wetter, Wasser)	88,3

Mathematische Bildung Knobeln und Experimentieren, Kochen und Backen (Wiegen, Messen...), Zahlenland, Zahlenschule, Zahlenpuzzle	80,1
Religiöse Grunderfahrung & Werteentwicklung Thematisierung der Feiertage (Ostern, Weihnachten...) Bitte- und Danke-Sagen, Regeln des Umgangs miteinander, Exkursionen (Kirche, Theater...)	42,1

Tabelle 15: Praktische Umsetzung der Bildungsbereiche mit angeführten Beispielen der Befragten (in %, Mehrfachantworten; n = 265)

Dabei zeigt sich, dass etwa 80% der Befragten die sechs Kern-Bildungsbereiche bereits in ihrer Arbeit umgesetzt haben. Nur 42% der ErzieherInnen haben das Themenfeld „Religiöse Grunderfahrung & Werteentwicklung“ mit den Kindern explizit thematisiert.

Die Umsetzung des Bildungsplans setzt eine veränderte Arbeitsweise voraus, die es ermöglicht, das einzelne Kind in seinen Aktivitäten wertzuschätzen und zunehmend auch zielgerichtet in seinem Bildungsprozess zu unterstützen. Daneben ist es aber unerlässlich im ständigen Austausch mit den KollegInnen zu stehen, um bspw. die eigene Arbeit zu reflektieren und sich gegenseitig Inputs zu liefern. Die ErzieherInnen wurden daher gefragt, inwieweit sich die Arbeit im Team verändert hat.

In der folgenden Tabelle sind die Ergebnisse dargestellt. Der besseren Übersicht wegen, wurden die Daten für „stimme voll und ganz zu“ und „stimme zu“ sowie „stimme nicht zu“ und „stimme überhaupt nicht zu“ zusammengefasst.

Die Daten zeigen, dass sich mit der Umsetzung des Bildungsplans offenbar die Kommunikation in den Teams verstärkt und verbessert hat. Der Austausch im Team findet nun häufiger und für die ErzieherInnen zufriedenstellender statt. Ein Viertel der Befragten sagt außerdem, dass kollegiale Fallbesprechungen nun zum Standardrepertoire in ihren Einrichtungen gehören. Der Austausch bzw. die gemeinsame Planung von Bildungsangeboten oder Projekten werden ebenfalls häufiger betrieben. Lediglich jeweils ein Viertel der befragten ErzieherInnen findet nicht, dass diese Elemente der Teamarbeit häufiger stattfinden.

Veränderungen im Team durch Arbeit mit dem BPL	Stimme zu	Teils/teils	Stimme nicht zu	Kann ich nicht beurteilen	Keine Antwort
Der Austausch im Team hat sich verbessert.	50,7	28,0	10,2	11,1	15,1
Es finden häufiger Teamsitzungen statt.	50,0	22,3	16,8	10,9	17,0
Bildungsangebote werden häufiger im Team geplant.	40,9	28,6	21,0	9,5	17,0
Bildungsangebote werden häufiger im Team durchgeführt.	24,0	31,2	26,2	8,7	17,7
Es finden häufiger kollegiale Fallbesprechungen statt.	23,4	32,9	21,7	12,0	15,1

Tabelle 16: Veränderungen der Arbeit im Team durch Bildungsplan (in %; n = 265)

Dass die ErzieherInnen für die Umsetzung des Bildungsplans Zeit benötigen ist nachvollziehbar. Es bedarf dabei nicht nur der Aneignung der Intention und Inhalte des BPL sowie dem Aufbau eines gewissen Handlungsrepertoires, sondern auch einer ständigen Vor- und Nachbereitung der Projekte. Die ErzieherInnen wurden gefragt, wie viel Planungszeit sie (unabhän-

gig vom Aneignungsprozess) wöchentlich für Bildungsangebote und Projekte benötigen und wie viele Stunden ihnen dafür vom Arbeitgeber zur Verfügung gestellt werden.

Dabei zeigt sich, dass es keine Erzieherin gibt, die keine Planungs- oder Vorbereitungszeit benötigt. Durchschnittlich sind es etwa 2 Stunden, die von den ErzieherInnen eingesetzt werden. Demgegenüber sagt die Mehrheit der befragten ErzieherInnen (58%), dass sie keine extra Zeit vom Arbeitgeber erhalten. Immerhin 15% der ErzieherInnen dürfen bzw. sollen 2 und mehr Stunden in die Planung investieren.

Aus diesen beiden Angaben wurde die Differenz berechnet, um zu prüfen, inwieweit es den ErzieherInnen möglich ist, die Vorbereitung ihrer Bildungsangebote in die tägliche Arbeitszeit zu integrieren.

Bei der individuellen Gegenüberstellung von Vorbereitungszeit und zur Verfügung gestellter Zeit zeigt sich, dass die Mehrheit der Befragten ein negatives Saldo aufweist, also Planung, Vor- und Nachbereitung teilweise in privater Zeit stattfindet bzw. zu Lasten der Arbeit mit den Kindern geschehen muss. Es scheint also so zu sein, dass in der Praxis eine Umsetzung des Bildungsplans nur gelingt, wenn die ErzieherInnen einen Teil der Arbeit „ehrenamtlich“ leisten. Bei nur 14% der ErzieherInnen stimmt die Planungs- und Vorbereitungszeit mit der zur Verfügung gestellten Zeit überein.

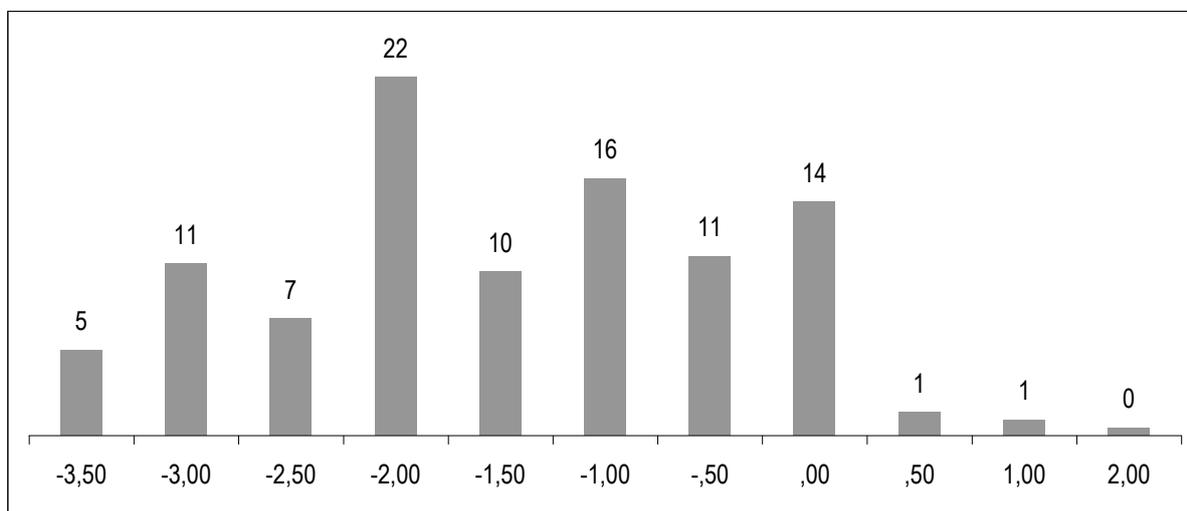


Abbildung 4: Differenz von Planungszeit und zur Verfügung gestellter Zeit (in %, n=207)

### Interpretation der Befunde der ErzieherInnenbefragung

Der Bildungsplan ist durch flächendeckende Fortbildung bekannt. Fast alle ErzieherInnen im Land Sachsen kennen den Plan und besitzen ihn oder können dienstlich auf ein Exemplar zurückgreifen. Er wird überwiegend positiv bewertet. Von mehr als der Hälfte der Befragten ErzieherInnen wird der BPL mindestens einmal im Monat verwendet. Für eine fast gleich große Gruppe ist er umsetzungsnaher Diskussionsanlass im Kollegium und/oder mit der Leitung. Von dieser Gruppe wird der BPL also nicht nur in die alltägliche oder wöchentliche Planung einbezogen, sondern bietet auch Anlass zur gemeinsamen Reflexion.

Das „Bild vom Kind in seinem Selbstbildungsprozess“ dominiert als eine Art Markenzeichen von Kindertageseinrichtungen. Darin spiegelt sich der Übergang von überkommenen Alltagsroutinen zum reflektiert methodischen Handeln. Die Anforderungen, ja die gesamte Handlungsstruktur muss sich mit Einführung des BPL verändern. Dabei ist „das Bild vom Kind“ nicht nur ein begriffliches Angebot, sondern enthält bereits einfache Konzepte. Das Schlagwort „das neue Bild vom Kind“ stellt ja bereits eine symbolische und eine vorgestellte Handlung dar. Es geht somit auch in die Planungsprozesse ein. Allerdings ist

ebenfalls zu spüren, dass die alten Strukturen vor der Veränderung des gesamten Repertoires geschützt werden. Ob es sich dabei um einen notwendigen Schritt hin zu offenerer Arbeit handelt oder um einen Ersatzschritt ist nicht klar zu sagen. Werden jedoch die Mühen des Übergangs vom Alten zum Neuen gescheut, so äußert sich das z.B. indem Gemeinsamkeiten zwischen dem alten System und dem Neuen erkannt werden, die den Lehrenden dazu verhelfen ihren Weg zu finden.

Die Beispiele für die Umsetzung der Bildungsbereiche, wie wir sie in den Begehungen gesehen haben und wie sie aus den Befragungen geschlossen werden können, überzeugen hingegen noch nicht in der Breite der gesehenen Einrichtungen. In der Umsetzung zeigen sich große Unterschiede von kleinschrittigem schablonenhaften Arbeiten bis hin zu Projektarbeit und Arbeit mit Ateliers.

Die Entwicklung der Qualität der Bildungsarbeit mit dem Bildungsplan hängt noch stark am Engagement einzelner Personen. Es fehlt die strukturelle Verankerung von systematischer Qualitätsentwicklung der pädagogischen Arbeit. Ressourcen fehlen mindestens bei ErzieherInnen und Fachberatung.

#### 4.1.1.2 LeiterInnen Kindertageseinrichtung

Die Datengrundlage für die Aussagen der LeiterInnen von Kindertageseinrichtungen wird von den Verbunddiskussionen (Kindertageseinrichtung und Grundschule gemeinsam; Thema vor allem SVJ und SEPh) und den Begehungen in den Kindertageseinrichtungen gebildet.

#### **Veränderung der Leitungsaufgaben**

Die befragten LeiterInnen der Kindertageseinrichtungen geben an, dass die Einführung des Sächsischen Bildungsplans viele Veränderungen im Hinblick auf die Leitungsaufgaben mit sich brachte. Viele LeiterInnen sehen ihre Aufgaben vor allem darin, dass sie als eine Art „ManagerIn“ fungieren, die Sorge dafür tragen, dass die MitarbeiterInnen selbstbestimmt arbeiten. Vor allem im Hinblick auf die Bewältigung des eigenen Arbeitspensums erscheint es ihnen wichtig, Aufgaben an das eigene Team abgeben bzw. delegieren zu können.

Damit treiben sie nicht nur die Kompetenzentwicklung der ErzieherInnen voran, sondern werden außerdem den gestiegenen Anforderungen gerecht, die ein entsprechendes Personalmanagement notwendig machen. Hierbei betonen die LeiterInnen jedoch, dass es wichtig sei, dass sie die Kontrolle über den gesamten Prozess nicht verlieren (T GDV L IV, 6; T GDV L II, 5; T GDV L V, 2f., T GDV L III, 6): „Es ist ganz wichtig ein gutes Zeitmanagement zu haben und wirklich für alles so jemanden, der den Hut aufhat.“ (T GDV L IV, 6)

In den Ausführungen wird deutlich, dass die Leitungsaufgaben mit den Aufgaben der Einrichtung wachsen. Ein Bildungsplan wie der Sächsische erfordert demnach auch eine Qualifikation für die neuen Bildungsaufgaben und vor allem für die Leitung der anstehenden Entwicklungsprozesse in den Einrichtungen.

#### **Gestaltung der Einführung des Sächsischen Bildungsplans**

Die LeiterInnen konstatieren, dass die Einführung sowie die Arbeit mit dem Bildungsplan eng an den Besuch des Bildungscurriculums gebunden sind und Denkanstöße für das gesamte pädagogische Personal erfolgten, die in den darauffolgenden Jahren sowohl im Team als auch mit den Eltern diskutiert wurden (T GDV L I, 13f). Eine Leiterin gab auch an, selbst interne Fortbildungen zu einzelnen Themen wie beispielsweise den Bildungs- und Lerngeschichten durchzuführen.

Doch auch im Zusammenhang mit den Leitungsaufgaben wird die Ressourcenfrage aufgeworfen:

*„Die Erzieher in den Kindertageseinrichtungen, da wissen wir, von was wir sprechen - wir haben ein Qualitätsmanagement zu machen, wir haben den Bildungsplan zu erfüllen und es gibt null Zeit dafür. Es gibt keine Vorbereitungszeit, es gibt keine Nachbereitungszeit und wenn wir uns die nicht selber frei schaufeln, dann schaufelt die niemand für uns.“ (T GDV L I, 6)*

Festzuhalten bleibt, dass es bei der Einführung des Bildungsplans keine einheitlichen Vermittlungs- und Einführungsstrategien gab. Das Spektrum ist weit gestreut: von Leitungen, die ihre ErzieherInnen zu Fortbildungen entsenden, über Begleitung der Einführung in der alltäglichen Planung bis hin zu hausinternen Fortbildungen. Abhängig sind diese Strategien nicht nur vom Leitungswissen und der persönlichen Re-Definition der Aufgabe, den Bildungsplan einzuführen, sondern auch von den Bedingungen unter denen die Einrichtung arbeitet. Was nur implizit auftritt, ist jedoch die systematische Verwertung unterschiedlicher Kompetenzen in der Einrichtung sowie ein systematischer Transfer der Erkenntnisse aus den Fortbildungen. Explizit nehmen die Leitungen in den Gruppendiskussionen darauf keinen Bezug.

### **Auswirkungen des Sächsischen Bildungsplans auf das pädagogische Handeln der ErzieherInnen**

Nach Ansicht einiger LeiterInnen ist das Team in seiner Professionalität genauso gewachsen wie sie als Leitungsperson(en): „Natürlich, wenn die Leitung wächst, wachsen die Mitarbeiter mit. Ist doch ganz klar. Also wenn eine Leitung stark ist, sind die Mitarbeiter genauso stark.“ (T GDV L I, 12) Damit verbunden ist jedoch, dass ErzieherInnen, wenn sie mit und nach dem Bildungsplan arbeiten, eine intensivere Vorbereitungszeit benötigen.

Hier wird oft auf das „neue Bild vom Kind“, die neuen pädagogischen Leitideen Bezug genommen, weniger auf die einzelnen Bildungsbereiche. Dieser Wandel bringt die Einrichtung nach außen in Erklärungsnot, zumal dann, wenn die ErzieherInnen und die Leitung auch erst noch in der Aneignungsphase stecken. Jetzt muss vor den Eltern das neue Konzept vertreten werden, auch wenn es noch nicht vorzeigbar umgesetzt werden kann. Der Bildungsplan und seine Verbreitung in der Öffentlichkeit erzeugen also einen Sog, der die Einrichtungen in Zugzwang bringt.

Die LeiterInnen berichten, wie sich die Elternarbeit für die ErzieherInnen gewandelt hat:

*„Die Elternarbeit ist umfangreicher geworden, die Eltern kommen sehr viel auf uns zu, sie wollen sehr viel Hilfe auch von uns haben - in Richtung, macht mal über dieses Thema einen Elternabend, das interessiert uns, was können wir da tun, wie können wir da in der Erziehung tätig sein usw. Es wird heutzutage sehr viel von der Kindertageseinrichtung verlangt und somit auch von der Leitung und von den Erziehern.“ (exemplarisch: T GDV L II, 6)*

### **Selbsteinschätzung über den Grad der Umsetzung im Team**

Es gibt keinen Hinweis darauf, dass die Einrichtungsleitungen den tatsächlichen Fortbildungsbedarf der ErzieherInnen systematisch erheben. Auch aus Untersuchungen zur Lehrerfortbildung ist bekannt, dass persönliche und situative Zugänge eine deutliche Rolle bei der Themen- und Referentenwahl spielen (vgl. Hahn 2002).

Mehrfach wird von den LeiterInnen berichtet, ihr jeweiliges Team würde gern viele Aspekte des Bildungsplans umsetzen, jedoch seien vor allem die mangelnden zeitlichen Ressourcen problematisch. Die Inhalte des Bildungsplans sind den ErzieherInnen demnach bekannt und auch von ihnen angeeignet, jedoch stellt der Zeitfaktor ein Hemmnis für die konkrete Umsetzung der Inhalte des Bildungsplans dar. Dies schließt neben fehlenden Zeitressourcen für Vor- und Nachbereitung auch die Zeit ein, die notwendig ist, um die im Bildungsplan „geforderten“ Tätigkeiten wie Beobachtung und Dokumentation sowie deren vielfältige Verfahren ausprobieren zu können (vgl. T GDV L III, 8; 25).

Aufgrund der angegebenen Zeitinvestitionen in gemeinsame Auseinandersetzung mit dem Bildungsplan darf geschlossen werden, dass Wissen, welches ErzieherInnen auf Fortbildungen erwerben, nicht systematisch im Team aufgenommen und praktisch umgesetzt wird. Das ist jedoch nicht weiter verwunderlich, sondern ein auch in anderen Berufsbereichen durchaus noch vorfindbarer Status Quo der Professionalisierung im Bereich Innovieren. Sicherlich muss es ein nächster Schritt sein, die Innovationsprozesse methodischer, zielgerichteter und effektiver zu begleiten. Dafür fehlen den LeiterInnen vermutlich die entsprechende Qualifikation, LeiterInnen und ErzieherInnen vor allem die Zeit. Hier sind also auch höhere Stellen angesprochen, sich einzubringen und für die nötigen Bedingungen zu sorgen.

## **Wünsche und Anregungen zum Sächsischen Bildungsplan**

Die meisten LeiterInnen sind vom Bildungsplan begeistert. Diese Begeisterung wird jedoch gebremst, indem die Rahmenbedingungen angesprochen werden, die den Anforderungen des Bildungsplans ihrer Meinung nach nicht entsprechen. Vor allem die nicht einheitlich geregelte Vor- und Nachbereitungszeit gibt Anstoß zur Diskussion. So zeigen die LeiterInnen auf, dass es schwierig für die einzelnen ErzieherInnen ist, Zeit zu finden, um beispielsweise Beobachtungen adäquat auszuwerten, Bildungs- und Lerngeschichten zu schreiben oder auch Projekte usw. zu planen. (T GDV L II, 6; T GDV III, 8) Wunsch der LeiterInnen, neben einer Regelung zur Vor- und Nachbereitungszeit, ist die Veränderung des Personalschlüssels:

*„Es wird heutzutage sehr viel von der Kindertageseinrichtung verlangt und somit auch von der Leitung und von den Erziehern. Und wenn man halt das Personal anguckt, das ist gleich geblieben, genauso der Schlüssel, wie vor vielen, vielen Jahren. Und da wäre es sehr, sehr gut, wenn sich vom Schlüssel her was ändern würde, wenn da endlich die Erzieher mehr Unterstützung kriegen würden.“ (T GDV L II, 5)*

## **Sensibilisierung der Eltern**

Die Möglichkeiten Eltern für die „veränderte Pädagogik“ im Zuge der Einführung des Bildungsplans zu sensibilisieren, sind sehr vielfältig. So geben LeiterInnen an, Eltern jetzt z.B. stärker in Projektarbeit einzubeziehen. (T GDV L II, 6)

Darüber hinaus werden Formen wie Elternstammtische oder Elterncafés erwähnt, bei denen ErzieherInnen und Eltern - und dies ist den LeiterInnen besonders wichtig - auf Augenhöhe gemeinsam Themen diskutieren können. (T P K1 I, 17)

Eltern werden nach Aussage der befragten LeiterInnen verstärkt in die pädagogische Arbeit eingebunden, indem beispielsweise an Elternabenden ihre Meinung verstärkt erfragt wird und sie um ihre Ansicht dazu gebeten werden, was ihnen z.B. in Bezug auf Portfolioarbeit wichtig ist (T P K1 IV, 8) oder sie werden direkt an der Portfolioarbeit beteiligt. So werden die Eltern in einer Einrichtung gebeten, einen Brief über das eigene Kind an die ErzieherInnen zu schreiben, wenn das Kind neu in die Kindertageseinrichtung kommt. (T P K1 III, 8)

Eine LeiterIn beschreibt die Sensibilisierung der Eltern für das Thema Bildung folgendermaßen: „Wir kommen von hinten mit der Bildung. Wir machen ein Elternfrühstück und packen dann das, was wir wollen, hinten mit rein.“ (T P K1 I, 19)

### **4.1.1.3 Kindertagespflegepersonen**

Wie in Kapitel 3 beschrieben, sollten die Kindertagespflegepersonen – als Adressaten des Bildungsplans – mittels eines Fragebogens befragt werden. Leider entsprach der Rücklauf der versandten bzw. ausgegebenen Bögen nicht den Erwartungen an eine wissenschaftliche Untersuchung. Aufgrund der Zeitknappheit konnte keine Nacherhebung stattfinden, so dass wir

konstatieren müssen, dass keine belastbaren Aussagen zu Aneignung, Umsetzung und Beurteilung des BPL durch die sächsischen Kindertagespflegepersonen getroffen werden können. Daher empfehlen wir, dass die Tagesmütter und Tagesväter zu einem späteren Zeitpunkt Thema einer gesonderten (Nach-)Erhebung sein sollten, um auch die Rezeption des BPL bei dieser Gruppe beurteilen zu können. Auch wenn sich die zehn für eine Nutzung geeigneten Fragebögen der befragten Kindertagespflegepersonen nicht für eine statistische Auswertung eignen, sollen – quasi in einem „Überblick“ – einzelne Ergebnisse und Auffälligkeiten skizziert werden, die ihrerseits Hinweise für eine erneute Befragung liefern können.

Alle zehn Tagesmütter haben ein eigenes Exemplar des BPL oder nutzen die Online-Version. Die Nutzung erfolgt dabei etwa ein- bis zweimal im Monat. Die Befragten geben an, dass der BPL als inhaltliches Gerüst der eigenen Arbeit und dabei zumeist als Anregung für die Praxis dient. Das entspricht den Ergebnissen bei den ErzieherInnen.

Neben Onlinemedien (Kita-Bildungsserver, Handbuch Kindertagespflege online) nutzen die Tagesmütter vor allem spezifische Printprodukte für Tagesmütter („Max geht zur Tagesmutter“, Zeitschrift für Tagesmütter), um sich Themen des BPL differenzierter zu erarbeiten. Die erste unterstützte Annäherung an den BPL erfolgte im Rahmen der Tagesmutter-Ausbildung. Auch hier können wir eine Parallele zu den ErzieherInnen feststellen, die ebenfalls überwiegend in Fortbildungen, hier dem „Curriculum zur Umsetzung des Bildungsauftrages in Kindertageseinrichtungen im Freistaat Sachsen“ den Bildungsplan kennengelernt haben. Im Unterschied zu den ErzieherInnen geben die Tagesmütter an, dass sie sich nur selten mit anderen über den BPL bzw. zu Themen des BPL austauschen. Das ist nachvollziehbar, da viele Tagesmütter solo arbeiten. Wenn ein Austausch erfolgt, dann mit KollegInnen oder der Fachaufsicht bzw. dem Jugendamt.

Die Beurteilung des BPL (Verständlichkeit, Aufbau, Anschaulichkeit, Anwendbarkeit) fällt – wie bei den befragten ErzieherInnen – überwiegend positiv aus. Gleiches gilt auch für die Beurteilung der Anwendbarkeit der einzelnen Bildungsbereiche des BPL.

In der Praxis der Tagesmütter wird – wie bei den befragten ErzieherInnen – insbesondere der Situationsansatz als pädagogische Orientierung genannt. Die Dokumentation der Entwicklung der Kinder wird insbesondere als Fotoalben, Portfolio und Tagebuch erstellt. Beobachtungsinstrumente kommen nicht regelmäßig und „flächendeckend“ zum Einsatz, genannt werden die Entwicklungstabelle von Beller & Beller, die „Validierten Grenzsteine“ sowie „Entwicklungsgeschichten“. Während die reine Dokumentationstätigkeit ohne systematische Beobachtung noch keine Schlüsse auf die Perspektive der Tagesmutter zulässt, deutet die Arbeit mit Entwicklungsgeschichten (Carr 2001) auf die Arbeit mit einer kindzentrierten Perspektive hin, die Arbeit mit der Entwicklungstabelle (Beller / Beller 2000) auf den Wunsch, Entwicklungsfortschritte im Rahmen klar definierter Altersnormen zu kontrollieren und die Arbeit mit den Grenzsteinen (Michaelis 2003) könnte dazu dienen Entwicklungsstörungen zu entdecken. Sechs der zehn befragten Tagesmütter geben an, ein „eigenes Instrument“ zur Beobachtung zu nutzen. Leider beschreiben die Befragten ihre Instrumente und Vorgehensweisen nicht ausführlicher, so dass nicht eingeschätzt werden kann, was damit gemeint ist.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die wenigen Kindertagespflegepersonen, die den Fragebogen beantwortet haben, sich in ihren Antworten zum Bildungsplan nur arbeitsbereichsspezifisch von den Antworten der ErzieherInnen unterscheiden.

#### 4.1.1.4 Perspektive der FachberaterInnen der Kindertagesstätten auf Aneignung und Umsetzung des Sächsischen Bildungsplans

Im Rahmen der Evaluation des Sächsischen Bildungsplans und der Verzahnung von Schulvorbereitungsjahr und Schuleingangsphase wurde ein Workshop mit FachberaterInnen

Grundschule/Schuleingangsphase sowie FachberaterInnen Kindertagesstätten durchgeführt. Da an diesem Workshop lediglich FachberaterInnen städtischer Träger teilnahmen, wurden mit drei Vertreterinnen freier Träger ergänzend leitfadengestützte (Telefon-)Interviews geführt. Auf diese Weise konnten Aussagen zu Kindertagesstätten in ganz Sachsen gesammelt werden, da die freien Träger, anders als die (groß)städtischen Träger, Einrichtungen verstärkt auch in ländlichen Bereichen (bspw. Erzgebirge) betreuen.

Die Untersuchung der Erhebungen geschah in Form einer kategorialen Auswertung, die sich eng an den durch das Sächsische Staatsministerium für Kultus und Sport vorgegebenen Forschungsfragen orientierte:

- Aneignung des Anliegens und der Inhalte des BPL
- Einschätzung zur Qualität der Umsetzung des BPL in Kindertageseinrichtungen im entsprechenden Zuständigkeitsbereich
- spezielle Beratungsangebote für pädagogische Fachkräfte
- Effizienz und Zweckmäßigkeit von Angeboten zur Umsetzung des BPL
- Veränderungen in der Arbeit der Fachberatung (Schwerpunkte) durch den BPL
- Wünsche und Anregungen zum Aufbau, zur inhaltlichen und strukturellen Erweiterung, Veränderung und Weiterentwicklung des BPL

Der folgende Text ist nach diesen Fragestellungen gegliedert.

Die Ausführungen der FachberaterInnen, im Hinblick auf die Umsetzungsqualität des Sächsischen Bildungsplans, müssen trotz ihrer Ergiebigkeit unter dem Vorbehalt interpretiert werden, dass FachberaterInnen letztlich für die Umsetzungsqualität (mit)verantwortlich sind (§24 SächsKitaG). Insofern bewerten sie ihre eigene Arbeit mit, wenn eine solche Einschätzung gefordert ist. Hinzu kommt, dass die FachberaterInnen insbesondere zwei Quellen zur Einschätzung zur Verfügung haben: erstens die durch die eigenen Beobachtungen fundierte Einschätzungen (die aufgrund einer Vielzahl zu betreuender Kindertagesstätten nicht systematisch und regelmäßig wiederholt geschehen können) und zweitens die Ergebnisse der Selbstevaluation der MitarbeiterInnenteams der Kindertagesstätten. Beide Einschränkungen werden von den FachberaterInnen selbst gesehen.

### **Die befragten FachberaterInnen in Kindertageseinrichtungen**

Die befragten FachberaterInnen sind engagierte ExpertInnen mit hohem Ausbildungsniveau. Sie verfügen fast alle über einen tätigkeitsrelevanten Hochschulabschluss (Sozialpädagogik, Master im Bereich Sozialmanagement o.ä.) sowie über Praxiserfahrungen in Kindertageseinrichtungen (ehemalige ErzieherInnen bzw. LeiterInnen von Kindertageseinrichtungen). Somit sind diese PädagogInnen vom Ausbildungs- und Erfahrungsstand sehr gut für die Fachberatertätigkeit geeignet, da sie die Positionen der Praxis und des „theoretischen Überbaus“ vereinen.

Die Tätigkeiten der befragten FachberaterInnen umfassen nach Selbstauskunft verschiedene Bereiche, die – in unterschiedlich starker Ausprägung – von allen Befragten ausgeübt werden.

Dazu zählen:

- die Kenntnis der Praxis der von ihnen betreuten Kindertageseinrichtungen durch regelmäßige (auch längerfristige) Hospitationen und Teamtreffen (mind. 1- bis 2-jähriger Turnus),
- das ad hoc leistbare Beratungsangebot an die Kindertagesstätten, quasi „auf Zuruf“, insbesondere für die Bereiche Konzeptentwicklung sowie Bearbeitung bei akuten Problemen (Elternarbeit, „Problemkinder“ etc.),

- die Organisation und Moderation verschiedener Arbeitskreise (Qualitätszirkel, Leitungszirkel, Arbeitskreis, Integration etc.) zu Vernetzung, Kommunikation und Weiterentwicklung der trägereigenen Kindertageseinrichtungen,
- die Organisation und Durchführung von (Weiter-)Bildungsangeboten, sowie
- die Entwicklung von Qualitätsmanagementverfahren auf Trägerebene zur Implementierung in der Kindertageseinrichtung (Voraussetzung zur Zertifizierung nach DIN ISO 2000 ff).

Diese hervorgehoben genannten Arbeitsbereiche zeigen, dass das Hauptgewicht der Arbeit weniger auf einer pädagogischen und didaktischen Beratung der ErzieherInnen bei der Umsetzung der Anforderungen der Bildungsbereiche des Bildungsplans liegt, sondern vornehmlich auf Organisationsberatung sowie Anwendung von Qualitätssicherungsverfahren abzielt, was durchaus der derzeitigen Rollendefinition in Deutschland entspricht (vgl. Münch 2010, 47f.).

Die befragten FachberaterInnen betonen, dass sie (nur) ein Beratungsangebot darstellen und erst dann tätig werden, wenn Kindertagesstätten oder einzelne pädagogische Kräfte bei ihnen Bedarf anmelden. Ihnen obliege bei ihrer Tätigkeit nur eine begleitende bzw. mitwirkende Aufgabe; sie hätten keine mit einer Dienstaufsicht vergleichbare Stellung inne. In der Untersuchung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales (2008) wird die Dienst- und Fachaufsicht in einem Zuge durch Fachberatungen als Aufgabe genannt, ebenso wie sonstige fachberatungsfremde Tätigkeiten für den Träger.

Die einzelnen FachberaterInnen arbeiten je nach Träger bzw. Trägergröße mit jeweils 20 bis 50 Einrichtungen zusammen. Dies sind zwar nicht so viele, wie bei den FachberaterInnen für die Grundschulen, allerdings ist die Tätigkeitspalette (siehe oben) sehr groß. Obwohl die befragten FachberaterInnen ein hohes Arbeitspensum zu leisten haben, zeigen alle ein großes Interesse an der Arbeit und schildern ihre Tätigkeit als intensiv und erfüllend. Nur so viel zu den Arbeitsbedingungen der von uns befragten FachberaterInnen.<sup>42</sup>

## **Aneignung des Anliegens und der Inhalte des Bildungsplans**

Laut Aussage der FachberaterInnen sind die Inhalte des Bildungsplans in den Kindertageseinrichtungen bekannt. Flächendeckend hätten die ErzieherInnen das Curriculum zum Bildungsplan besucht bzw. die Grundlagen in der Ausbildung behandelt. Bei einigen Trägern werden alle neu eingestellten ErzieherInnen – auch „frisch ausgebildete“ – in die Weiterbildung des Curriculums geschickt, um ein gleiches Ausbildungsniveau in den Einrichtungen zu erreichen bzw. um die Weiterbildung als „teambildende Maßnahme“ zu nutzen.

Die FachberaterInnen unterscheiden in ihren Analysen zwischen der Bekanntheit der Inhalte des Bildungsplans (über die Aus- und Weiterbildungen) einerseits und andererseits der Aneignung des Anliegens bzw. der Verinnerlichung des Bildungsplans als Grundlage der pädagogischen Praxis. Bezüglich der Übernahme der Perspektive und des Anliegens des Bildungsplans werden teilweise deutliche Unterschiede in der Praxis sowohl auf individueller Ebene als auch auf Einrichtungsebene gesehen.

Durch die Arbeit mit den ErzieherInnen und durch Hospitationen nehmen die befragten FachberaterInnen – auch innerhalb einer Einrichtung – Unterschiede im Grad der Anpassung des „professionellen Selbstbildes“ an die Vorgaben des Bildungsplans wahr. Die FachberaterInnen kennen Einrichtungen, mit interessierten und engagierten ErzieherInnen, die den Bildungsplan engagiert umsetzen. Dabei handelt es sich nicht nur um die

---

<sup>42</sup> Ziel unserer Befragung war es nicht, die Arbeitsbedingungen und -aufträge zu untersuchen. Hierzu gibt es bereits eine ausführliche Studie, deren Ergebnisse an dieser Stelle als Hintergrund der folgenden Ausführungen dienen können. (SMS 2008)

Konsultationskindergärten. Sie berichten aber auch von Problemen: Teilweise fehle die Bereitschaft, Neues aufzunehmen und in der Arbeit umzusetzen. Darüber, welche Personen diese Anpassungsschwierigkeiten haben bzw. sich den neuen Impulsen verweigern, herrscht Unklarheit. Klar scheint dagegen, dass allein der Bildungsplan und die vorgesehenen Fortbildungen (das „Curriculum“) Anstöße sind, aber nicht ausreichen, um die ErzieherInnen in ihrer alltäglichen Arbeit fachlich „auf den neuesten Stand“ zu bringen. Hierfür sei eine lange und enge Begleitung notwendig, die hilft, die Ziele und Ideen des Bildungsplans im Alltag zu realisieren. Diese enge Begleitung könne nicht durch die Fachberatung garantiert werden. Eine ausreichende Performanz sei auch nicht durch weitere Fortbildungen allein zu erreichen, sie könne nur in den einzelnen Kindertagesstätten erarbeitet werden. Es wird deutlich, dass hier vor allem der Einrichtungsleitung durch die FachberaterInnen eine große Verantwortung für die alltägliche Professionalisierung zugeordnet wird.

Der These, dass insbesondere ältere KollegInnen, die bereits lange vor der Einführung des Bildungsplans tätig waren und bereits über ein bestimmtes Handlungsrepertoire verfügen, Probleme bei der Verinnerlichung der neuen Vorgaben und Ansätze (z.B. neues Bild vom Kind oder die verschiedenen Bildungsbereiche) hatten, wird nur eingeschränkt zugestimmt. Es gäbe sowohl ältere als auch jüngere KollegInnen, die sich schwer mit der Übernahme neuer Impulse täten. Die Offenheit gegenüber Neuem sei ein individuelles Merkmal unabhängig vom Alter.

Auch auf Ebene der einzelnen Einrichtungen werden deutliche Unterschiede im Hinblick auf die Verinnerlichung der Inhalte und des Anliegens des Bildungsplans wahrgenommen. So gäbe es Einrichtungen, die sich intensiv und lange (manche bereits vor der Einführung des Bildungsplans) mit den Inhalten des Bildungsplans beschäftigt haben, aber auch Einrichtungen, die sich erst „auf dem Weg“ befänden. Die FachberaterInnen identifizieren verschiedene Faktoren, die zu solchen Umstellungsproblemen führen. Ein Grund wird darin gesehen, dass manche Kindertageseinrichtungen noch nicht sehr lange über eine Fachberatung verfügen (z.B. wenn eine Einrichtung erst seit kurzer Zeit von den entsprechenden Trägern und damit den Fachberatungen betreut werden) und somit eine Begleitung der Umstellung noch nicht im ausreichenden Maß erfolgen konnte. Auch die Leitungspersonen der Einrichtungen seien prägend für den Grad der Verinnerlichung der Inhalte und Anliegen des Bildungsplans. Passende persönliche Präferenzen und das Vorhandensein von befähigenden und motivierenden Kompetenzen wirkten - so die Wahrnehmung der FachberaterInnen - stark auf die Entwicklung der Einrichtungen.

Neben den angesprochenen Problemen, berichten die FachberaterInnen von Übersetzungsschwierigkeiten. Damit ist gemeint, dass es in einigen Einrichtungen schwer fällt, die Inhalte des Bildungsplans für die Umsetzung in der Praxis aufzubereiten. In solchen Fällen würde von den ErzieherInnen moniert, dass dem Bildungsplan ein „methodisch-didaktisches Handling“ fehle, was eine Einführung erschwere. Auch die Tatsache, dass der Bildungsplan verschiedene Sichtweisen und Umsetzungsmöglichkeiten böte, führe in den angesprochenen Fällen zu Missverständnissen oder Unklarheiten bei den ErzieherInnen.

Warum solche Probleme entstehen, wird von den FachberaterInnen u. a. mit der Teamstruktur der Einrichtungen zu erklären versucht. So würde in „überalterten“ Teams ein Auseinandersetzungsprozess und Nachahmungslernen nur eingeschränkt erfolgen, wenn nicht genügend „frisches Blut“ vorhanden sei. Erst eine gesunde Mischung von neuen und erfahrenen KollegInnen würde die Verinnerlichung des Bildungsplans optimal unterstützen. Wenn junge Kollegen in „alte“ Teams kommen, dann hätten diese oft Schwierigkeiten, neue Ansätze einzubringen, wenn dort die Bereitschaft fehlt, Neues aufzunehmen und zuzulassen. Die FachberaterInnen sehen es auch als ihre Aufgabe, solche Prozesse zu begleiten.

Obwohl die Inhalte des Bildungsplans über die Weiterbildungsmaßnahmen vermittelt werden, stellen einige FachberaterInnen fest, dass bei bestimmten Themen, wie z.B.

Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, teilweise großer Bedarf bei den Einrichtungen vorhanden ist, geeignete Verfahren kennenzulernen und dann auch umzusetzen. Hier setzt die Fachberatung an, indem sie bspw. Fortbildungen anbietet oder im Rahmen eines Qualitätsmanagements bestimmte Maßnahmen vorgibt.

Grundsätzlich ziehen die befragten FachberaterInnen aber ein positives Fazit bezüglich der Verinnerlichung der Inhalte und Intentionen des Bildungsplans. Die angesprochenen Probleme und Defizite sind nur in wenigen Einrichtungen anzutreffen.

## **Einschätzung der Umsetzungsqualität in den Kindertageseinrichtungen**

Die FachberaterInnen schätzen die Umsetzungsqualität in den Kindertageseinrichtungen, also die Umsetzung der Inhalte des BPL in der pädagogischen Praxis, als insgesamt gut ein. Die Beraterinnen stimmen überein, dass ein Grundniveau erreicht ist und die generelle Bereitschaft besteht, mit dem Bildungsplan arbeiten zu wollen. Alle Einrichtungen sind dabei, ihre Arbeit zu öffnen und sich mit dem Thema auseinanderzusetzen, wie die Selbstbildung des Kindes funktioniert und wie diese ermöglicht werden kann.

Dennoch werden Unterschiede zwischen den Kindergärten in Bezug auf die Form und den Grad der Umsetzung wahrgenommen. So gäbe es „Leuchtturmkitas“<sup>43</sup>, die mit ihrer besonders guten Umsetzungsqualität die übrigen Einrichtungen „überstrahlen“ und anderen Einrichtungen als Beispiele für gelungene pädagogische Arbeit dienen. Demgegenüber gäbe es immer noch einen (durch die befragten FachberaterInnen nicht genau benennbaren) Anteil an ErzieherInnen, der nach vorgefertigten Plänen und Angeboten arbeitet.

Die befragten FachberaterInnen nennen verschiedene Indikatoren, an denen sie die Umsetzungsqualität in den Kindertageseinrichtungen ablesen. Dabei ist zu beachten, dass sie dabei kein vorgefertigtes Schema oder Instrument benutzten, um die Qualität der Einrichtungen beurteilen zu können, sondern ad hoc in der Befragung solche Qualitätsanzeiger formulieren. Als Indikatoren für die Qualität der Umsetzung des Bildungsplans bzw. für umsetzungsförderliche Bedingungen in den Einrichtungen nennen die FachberaterInnen u.a.:

### 1. Beziehungs- bzw. Zuwendungsqualität zwischen ErzieherIn und Kind

Die FachberaterInnen nehmen bei ihren Hospitationen wahr, inwieweit die ErzieherInnen sich den Kindern zuwenden und ihre Arbeit auf diese hin ausrichten. Sie fragen:

- Werden die Kinder als Personen wahrgenommen und respektiert?
- Arbeiten die ErzieherInnen dicht an und mit den Kindern und gehen dabei auf deren Gefühle, Wünsche und Vorstellungen ein?
- Wie selbständig können die Kinder arbeiten, wie viel Verantwortung wird ihnen übertragen?

### 2. Personelle Ressourcen für anfallende Aufgaben

Die Arbeit mit den Kindern nach „veralteten Mustern“ wird von den FachberaterInnen nicht nur mit verfestigten Verhaltensgewohnheiten oder der Ablehnung des neuen Bildes vom Kind begründet, sondern auch mit Rahmenbedingungen in den Kindertageseinrichtungen in Verbindung gebracht, die ein solches Verhalten bedingen. In Anbetracht des sich immer weiter

---

<sup>43</sup>Solche Leuchtturmeinrichtungen sind von Konsultationskindergärten zu unterscheiden, die mittels besonderer Ressourcen und wissenschaftlicher Begleitung einen Arbeitsstand erreicht haben, der ohne diese Unterstützung nur schwer erreichbar ist. Die Funktion der Konsultationseinrichtungen soll es sein, die Erfahrungen und Kenntnisse auf andere Kindertageseinrichtungen zu übertragen. Hierauf wird nicht näher eingegangen, da der Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung der Konsultationskindergärten bereits vorliegt (Staatsministerium für Soziales – Landesjugendamt - 2009)

ausdifferenzierenden Anforderungsprofils der ErzieherInnen sei ein vorbereitetes Angebot in der Praxis sicherlich leichter umsetzbar, als die gemeinsame Umsetzung von Lern- und Tätigkeitsangeboten mit dem Kind zusammen, meinen die FachberaterInnen.

### 3. Einbezug der Eltern

Auch die Kommunikation und der Einbezug der Eltern dienen den FachberaterInnen als Anzeiger einer gelungenen oder weniger gelungenen Umsetzung des Bildungsplans. Dabei stellen sie z.B. die Frage, wie oft und auf welche Weise Elterngespräche geführt werden. Als negatives Beispiel werden Zusammenkünfte mit den Eltern genannt, die eher einer Informationsveranstaltung ähneln, als einer gleichberechtigten und sich gegenseitig respektierenden Kommunikationsform für Eltern und ErzieherInnen.

### 4. Räumliche und konzeptionelle Weiterentwicklung

Ein weiterer Indikator für die Qualität der Umsetzung des Bildungsplans sei die Ausgestaltung der Einrichtungen. Eng mit den räumlichen Veränderungen sehen die FachberaterInnen die Anpassungen im Tagesablauf der Kinder verbunden. Als Indikator für eine positive Entwicklung dient ihnen, inwieweit die Einrichtungen mit offenen Konzepten arbeiten. Außerdem wird als positives Beispiel die Einrichtung von Wachgruppen während der Mittagszeit angeführt.

### 5. Systematik der Qualitätsentwicklung und Evaluation

Gleichfalls wichtig, weil unabdingbar für eine gute Qualität der Umsetzung des Bildungsplans, ist den befragten FachberaterInnen die Reflexion der ErzieherInnen über Formen der Selbstevaluation. Hier sehen sie die Kindertagesstätten an ganz unterschiedlichen Entwicklungspunkten. Teilweise seien die Einrichtungen noch auf der Suche nach geeigneten Methoden, während andernorts Instrumente wie PädQUIS bereits zum Standard gehörten. Hier scheint sich die Arbeit zwischen den verschiedenen Trägern zu unterscheiden. Während bei einigen Trägern die Leitungen für bestimmte Evaluationsinstrumente geschult wurden, seien andere Träger noch bei der Entwicklung eines Qualitätsmanagements, welches dann auch Formen der Selbstreflexion enthalten soll.

### 6. Stand der Kooperation im Team und Leitungskompetenz

Weniger ein Indikator für die Umsetzungsqualität in den Einrichtungen, als vielmehr eine Bedingung für die Umsetzung des Bildungsplans (neben den weiter oben bereits angesprochenen Rahmenbedingungen der Einrichtungen) stelle das Personal der Kindertageseinrichtungen dar. Alle befragten FachberaterInnen identifizieren einerseits die Kompetenzen der LeiterInnen der Kindertagesstätten und andererseits die Zusammensetzung der Teams als entscheidend für die Umsetzung der Inhalte des Bildungsplans. Erst eine gute Altersmischung im Team ermögliche nach Meinung der FachberaterInnen einen Prozess der Weiterentwicklung, in dem neue Möglichkeiten erprobt und mit den Erfahrungen langjährig im Kindergarten tätiger KollegInnen abgeglichen werden können. Die LeiterInnen der Einrichtungen müssten gegenüber den ErzieherInnen andere Fähigkeiten und Funktionen in ihrer Rolle vereinen. Unabdingbar sei, dass sie den BPL und dessen Umsetzung gut kennen und das Team entsprechend anleiten bzw. die notwendigen Voraussetzungen dafür zu schaffen in der Lage sind. Bei einigen Trägern werden die Leitungspersonen daher auch als Multiplikatoren für Bereiche, wie die Selbstevaluation ausgebildet.

Die dargestellten Indikatoren, an denen eine gelungene Umsetzung des Bildungsplans von den FachberaterInnen erkannt wird, zeigen, dass sie sich sehr differenziert mit der Entwicklung der Einrichtungen auseinandersetzen. Es wird aber vor allem deutlich, dass die FachberaterInnen die Aneignung des Bildungsplans in den Einrichtungen eher als allgemeine

Qualitätsentwicklung modellieren und sich nur sehr locker auf die Vorgaben des Bildungsplans beziehen.

### **Beratungsangebote für pädagogische Fachkräfte**

Weiter oben wurde bereits darauf verwiesen, dass die Fachberatung Kindertageseinrichtungen sich ausschließlich als Beratungsangebot versteht, das von den Einrichtungen freiwillig hinzugezogen werden soll. Obwohl die Fachberatungen versuchen, mindestens einmal im Jahr (teilweise auch alle zwei Jahre) in Kontakt und Austausch mit jeder Einrichtung zu treten, kann offenbar nur ein Teil der Problemstellungen vor Ort mit Hilfe der Fachberatung gelöst werden. Das gilt auch für solche Fragen, für die die Fachberatung sich originär zuständig sieht. Die FachberaterInnen anerkennen, dass der Betreuungsschlüssel von 25 bis 55 Einrichtungen pro Fachberaterin besser ist als in den Grundschulen. Sie verweisen jedoch darauf, dass dieser nicht geeignet ist, um eine optimale Betreuung zu gewährleisten, da der Aufwand für eine Begleitung von Entwicklungsprozessen groß sei. Die befragten FachberaterInnen sehen es als ihre Aufgabe an, die Umsetzung des Bildungsplans in den Einrichtungen z.B. durch entsprechende Materialien und Weiterbildungen zu steuern und zu unterstützen. Als Möglichkeiten der Fachberatung, den Kindertageseinrichtungen zur Seite zu stehen, werden u. a. genannt:

- Hospitation in den Teams über längere Zeiträume, mit ihnen arbeiten und reflektieren,
- Teilnahme der Fachberatung an Beratungstreffen der Leitungspersonen,
- Arbeit in verschiedenen Zirkeln und Arbeitsgruppen (z.B. Qualitätsentwicklung),
- Audits (interne Evaluation durch einrichtungsfremde Mitarbeiter zu bestimmten Punkten),
- Organisation und Durchführung verschiedener Weiterbildungsangebote.

Die Fachberatung sieht die zur Verfügung stehenden 5 Tage an Weiterbildung pro Jahr für die ErzieherInnen angesichts der steigenden „Qualitätsanforderungen“ als zu gering an. Vor allem, weil der Bildungsplan nicht voraussetzungslos umsetzbar erscheint – es bedürfe der Übung und Methodenaneignung (z.B. über das Bildungscurriculum). Die FachberaterInnen fordern eine kontinuierliche Schulung der pädagogischen Fachkräfte.

Es wird auch bei der Frage nach den Beratungsangeboten deutlich, dass die FachberaterInnen sich weniger auf die im Bildungsplan aufgeführten Bildungsbereiche und den fachlichen Unterstützungsbedarf einlassen. Vielmehr stellen sie ihre Moderatorenrolle in den Mittelpunkt.

### **Effizienz und Zweckmäßigkeit von Angeboten zur Umsetzung des Bildungsplans**

Es wurde umrissen, wie die Fachberatung für Kindertagesstätten die Aneignung der Inhalte des Bildungsplans einschätzt und welche Indikatoren herangezogen werden, um die Umsetzung bzw. Umsetzungsqualität einzuschätzen. Es wurde auch darauf verwiesen, dass die FachberaterInnen eine flächendeckende Umsetzung des Bildungsplans beobachten, diese aber in unterschiedlichen Qualitätsstufen realisiert wird.

In den Gesprächen mit den FachberaterInnen wurde auch diskutiert, wie die Zweckmäßigkeit und Effizienz der Arbeit in den Kindertageseinrichtungen vor dem Hintergrund des Bildungsplans eingeschätzt wird. Dahinter steht die Frage, ob die Anstrengungen in den Kindertageseinrichtungen den Vorgaben des Bildungsplans entsprechen.

Die FachberaterInnen beobachten in der Praxis ein heterogenes Bild, stimmen aber darin überein, dass „nichts in die falsche Richtung läuft“. Darin wird zum Ausdruck gebracht, dass

sicherlich nicht in allen Einrichtungen die Intentionen des Bildungsplans vollständig umgesetzt werden (können), eine gute Entwicklung und Betreuung der Kinder aber tendenziell überall gewährleistet wird.

Es wird bestätigt, dass sich die ErzieherInnen nicht nur einer steigenden Qualitätserwartung gegenübersehen, sondern auch ein steigendes Arbeitspensum zu leisten haben (genannt werden neben der Arbeit mit den Kindern vor allem die Vor- und Nachbereitung der Arbeit, Beobachtung und Dokumentation sowie die Elternarbeit). Angesichts dieser qualitativ und quantitativ zusätzlichen Arbeitsbelastung fällt es vielen ErzieherInnen nach Einschätzung der Fachberatung schwer, neben der Einbindung in die tägliche Arbeit (Absicherung der Betreuung), sich gezielt weiterzubilden und in Folge konzentriert an der eigenen pädagogischen Entwicklung zu arbeiten. Die Umsetzung des Bildungsplans könne nur gelingen, wenn es den ErzieherInnen gelingt, die neuen Impulse und Intentionen mit entsprechenden Handlungspraxen bzw. –repertoires zu unterfüttern. Für diese Aneignung stehe aber kaum Zeit zur Verfügung und so fallen die ErzieherInnen teilweise auf althergebrachte Verfahren (z.B. „Planarbeit“ statt kindgerechter Pädagogik) zurück.

Die FachberaterInnen verweisen auf Schwierigkeiten der ErzieherInnen einzuschätzen, wann ein Projekt oder Angebot kindgerecht ist. Oft falle es den pädagogischen Kräften vor Ort schwer, ein Projekt so zu gestalten, dass die Kinder ihre Erwartungen und Wünsche umfassend einbringen können. In einigen Einrichtungen sei die Selbstbestimmung der Kinder noch nicht ausreichend in den Lernbedingungen berücksichtigt. Dies habe viel mit der „Haltung“ der ErzieherInnen zu tun, die u. a. argumentieren würden, „dass es früher ja auch funktioniert habe“.

Ein grundsätzliches Problem haben einige FachberaterInnen damit, die Effizienz der Angebote einzuschätzen. Dies nicht so sehr wegen der eingeschränkten Sicht auf die pädagogische Praxis vor Ort, sondern weil sie Schwierigkeiten sehen, das Lernen bzw. das Lernergebnis auf Seite der ErzieherInnen zu messen. Dahinter könnten Vorbehalte stehen, bei Fehleinschätzungen die ErzieherInnen ungerecht zu behandeln. Möglicherweise ist das ein Grund, warum zwar die Äußerungen, wie die Einführung des Bildungsplans erfolgsversprechend zu gestalten wäre, recht elaboriert ausfallen, die Bewertungen des Gelingens jedoch eher verhalten.

## **Wünsche und Anregungen zum Bildungsplan**

Die FachberaterInnen empfinden den Sächsischen Bildungsplan als ein fachlich sehr fundiertes Werk. Sie bewerten es positiv, dass der Bildungsplan zwar eine Richtung vorgibt, aber sehr viele verschiedene Möglichkeiten der Umsetzung zulasse und befördere. Mit dem Bildungsplan sei es möglich, verschiedene pädagogische Konzepte je nach den Rahmenbedingungen vor Ort umzusetzen. Die FachberaterInnen teilen dabei nicht die Meinung mancher ErzieherInnen, dass der Bildungsplan mehr Umsetzungsmöglichkeiten und Praxisanleitungen bereithalten müsse. Es gäbe genug Materialien, um Methoden der Umsetzung zu erarbeiten. Außerdem sei es gerade Aufgabe der Fachberatung hier Unterstützung zu leisten.

Die Kritik einer Fachberaterin richtet sich darauf, dass mit dem Bildungsplan als Produkt letztlich ein altes Schema bedient würde. Man gäbe den ErzieherInnen etwas in die Hand, an dem sie sich in der Praxis festhalten können. Für einige sei die Aneignung des Bildungsplans (z.B. im Curriculum) nur ein Muss, was es abzarbeiten gilt. Dieses lineare Denken – „man macht dieses und jenes und dann kommt das und das hinten raus“ – funktioniere in der Praxis aber nicht. „Wenn man den Konstruktivismus, der dem Bildungsplan zugrunde liegt, ernst nimmt, dann kann man nicht so linear vorgehen“.

## Zusammenfassung und Interpretation

In der Argumentation der FachberaterInnen wurden zum einen trägerspezifische Unterschiede sichtbar. Zum anderen aber auch die Gemeinsamkeit eines sozialpädagogischen und auf ein ganzheitliches Bildungskonzept ausgerichteten Hintergrundes. Das zeigt sich z.B. darin, dass sie fachliche Fragen, die die einzelnen Bildungsbereiche betreffen, nicht direkt zur Sprache bringen, sondern eher normativ (Haltung) und methodisch (Organisation der pädagogischen Arbeit) argumentieren. Aus dieser Perspektive sehen sie die Aneignung des Anliegens und der Inhalte des Bildungsplans tendenziell als gelungen an. Die Qualität der Umsetzung sehen sie gemessen an eigenen Kriterien überwiegend als akzeptabel, in einigen Einrichtungen als exzellent und in einigen als noch nicht ausreichend an. Besonders für letzteres werden Gründe angeführt, die vor allem die Voraussetzungen des Personals betreffen sowie die Kompetenzen der Kindergartenleitung. Spezielle Beratungsangebote fehlen aus Sicht der Fachberatung vor allem im diagnostischen Bereich. Über die Effizienz und Zweckmäßigkeit von Angeboten zur Umsetzung des BPL möchten die FachberaterInnen keine Auskunft geben. Sie machen geltend, diese nicht einschätzen zu können. Bei der Beantwortung der Frage kann auch ein möglicher Loyalitätskonflikt angenommen werden. In den Gesprächen wurde deutlich, dass die Arbeit der Fachberatung sich durch den Bildungsplan verändert hat. Der BPL wird zum Leitfaden für nahezu alle ErzieherInnen betreffenden Aktionen. Die Wünsche und Anregungen zum Aufbau, zur inhaltlichen und strukturellen Erweiterung, Veränderung und Weiterentwicklung des BPL bleiben jedoch sehr vage. Im Grunde haben die FachberaterInnen zum Bildungsplan keine Verbesserungsvorschläge.

Schade ist, dass die FachberaterInnen sich mit ihren Angeboten lediglich defensiv verhalten. Nur wenn sie angefragt werden, agieren sie und bringen ihr umfangreiches Repertoire an Beratung und Unterstützung der Qualitätsentwicklung zur Geltung. Dass 20-50 Einrichtungen pro Person keine intensivere Unterstützung zulasse, kann nur dann stehenbleiben, wenn man in Rechnung stellt, dass die Fachberatungen noch andere Aufgaben erfüllen als ihre Kernaufgaben (Sächsisches Staatsministerium für Soziales 2008).

Aus den Ausführungen der FachberaterInnen lässt sich ableiten, dass die Schulung von Kindertageseinrichtungsleitungen in Bezug auf personale Kompetenzen, kommunikative Kompetenzen, Führungskompetenzen und didaktische Kompetenzen hinsichtlich des Bildungsplans helfen könnte, die Einrichtungen zu verbessern. Insbesondere sind Kindertageseinrichtungsleitungen „schwächerer“ Einrichtungen hinsichtlich von ihnen zu leistender Personalentwicklungsmaßnahmen im Kontext des Bildungsplans noch nicht genügend ausgebildet. Schulungen reichen nicht. Offenbar erreichen sie die ErzieherInnen sehr unterschiedlich. Möglicherweise sind sie zu abstrakt und / oder sie entsprechen nicht den heutigen Standards der Erwachsenenbildung. So scheinen üblicherweise Fortbildungen (im Rahmen des "Curriculums") dazu zu führen, dass das neue Wissen zunächst neben den vorhandenen Routinen angesiedelt bleibt. Es wird quasi zu totem Wissen, das erst noch in der Praxis zu neuem Leben erweckt werden müsste, damit es zu einem lebendigen Handlungskonzept werden kann. Es scheint also dringlich geboten, die Qualität der Schulungen zu untersuchen: Inwieweit schließen sie an die Vorkenntnisse der Teilnehmerinnen an? Welche fachliche Qualität hat der Input über die Normsetzungsfunktion hinaus? Inwieweit sind die Fortbildungen so angelegt, dass die ErzieherInnen in einen systematischen Erprobungskreis hineingenommen werden, der durch die Gesamtanlage des Fortbildungszyklus unterstützt wird?

Sinnvoll wäre es, wenn für die Kindertageseinrichtungen ein konzertiertes Unterstützungssystem zur Verfügung stünde, in dem die Fachberatungen eine spezifische Rolle einnehmen, die Fortbildungseinrichtungen und die Konsultationseinrichtungen eine je spezifisch andere. Das Unterstützungsangebot müsste koordiniert, dokumentiert und seine Wirkung systematisch evaluiert werden. Es darf nicht den Trägerinteressen oder dem Können

der Fortbildungsinstitutionen anheim gestellt werden, welche Qualität hier geboten wird. Zur Steuerung ist eine trägerübergreifende Leitung erforderlich, die von allen Trägern akzeptiert wird.

#### 4.1.1.5 Die Perspektive der Eltern

Nicht nur das pädagogische Personal in den Kindertageseinrichtungen muss wissen, wie der Bildungsplan umzusetzen ist. Auch die Eltern der Kinder müssen über die Arbeit in den Kindergärten informiert werden. Dies zum einen, um eine Akzeptanz für die Praxis in den Einrichtungen zu schaffen und zum anderen, um die Eltern – im Sinne einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft – zur Mitarbeit und Teilhabe zu motivieren bzw. eine Abstimmung über die jeweiligen Aufgaben zu erzielen. Inwieweit die Eltern über die Arbeit mit dem Bildungsplan informiert sind und wie stark sie dabei integriert werden, sollen die folgenden Ergebnisse zeigen.

#### **Sensibilisierung der Eltern für BPL**

Zwei Drittel der mittels Fragebogen befragten Eltern geben an, bereits vom Bildungsplan „gehört“ zu haben. Es stellt sich die Frage, warum das übrige Drittel der Eltern offenbar nichts darüber erfahren hat, was der Bildungsplan ist.

In der Regel werden die Eltern im Rahmen von Elternabenden und Elterngesprächen von den Kindertageseinrichtungen über die Inhalte und die Umsetzung des BPL informiert. Neun von zehn befragten ErzieherInnen geben an, dass die Eltern im Rahmen von Elternabenden über den Bildungsplan informiert wurden. Ein Blick auf die Ergebnisse der Elternfragebögen zeigt deutlich, dass diese Veranstaltungen nicht von allen Eltern besucht werden: Nur 43% der befragten Eltern geben an, eine solche Informationsveranstaltung besucht zu haben. Weitere typische Vermittlungs- und Informationswege sind spontane Tür-und-Angel-Gespräche sowie die Information über Schriftmedien (Broschüren, Elternbriefe oder Aushänge).

Problematisch daran ist, dass die Informationsoffensive zumeist nur im Rahmen der Einführung des BPL in der Kindertageseinrichtung stattfindet. Später hinzukommende Eltern haben (teilweise) nur wenige Möglichkeiten an Informationen „aus erster Hand“ zu gelangen. Kindergärten gehen offensichtlich insgeheim davon aus, dass „neue“ Eltern den BPL und damit die Arbeitsgrundlage der Einrichtung schon kennen. Eine Elternvertreterin gab an: „Also bei uns war es so, es wurde erwähnt, dass der BPL jetzt umgesetzt wird. Wer den mal lesen will, ich hab den hier.“ (T GDV E IV, 16)

Problematisch an den Informationswegen der Kindertageseinrichtungen ist ebenfalls, dass bestimmte Eltern – und das bestätigen auch die Gruppendiskussionen im Rahmen der Untersuchung – nur schwer mittels Veranstaltungen o. ä. zu erreichen sind. Im Umkehrschluss zeigt sich aber trotzdem, dass der überwiegende Anteil der Eltern über die Arbeit der Kindertageseinrichtungen und die Umsetzung des Bildungsplans informiert wurde. In einem Fall ist der Elternrat selbst aktiv geworden:

*„Also vor einem Jahr wurde das neue Konzept des Kindergartens diskutiert. Und im Zuge dessen haben wir uns sehr intensiv mit dem BPL auseinandergesetzt. Im Elternrat. Und haben uns die ganzen Texte besorgt und einer hat das so ein bisschen vorreferiert. Und der Kindergarten hat auch einen mal eingeladen, der dann ein bisschen dazu erzählt hat. Und ich hab mich auch umgehört gehabt.“ (T GDV E IV, 15)*

#### **Kenntnisstand der Eltern zum BPL**

Beim Vergleich der Ergebnisse zeigt sich, dass Kindertageseinrichtungen vielfältige Wege nutzen, um die Eltern zu informieren. Es zeigt sich aber auch, dass diese Informationen nicht

alle Eltern erreichen. Aber auch wenn nicht alle Eltern durch die Kindertageseinrichtung informiert werden, heißt dies nicht, dass die Betroffenen nicht über andere Wege Wissen zur Arbeit mit dem Bildungsplan erhalten können. Die Differenz zwischen Angebot und Nachfrage kann aber auch ein Hinweis darauf sein, dass die Eltern zwar Informationsbedarf haben, dieser aber nicht über die herkömmlichen Vermittlungswege, wie Elternabend oder Elterngespräch, befriedigt werden kann.

Weiterführende Informationen zum BPL?	Häufigkeit
Ja, weil es mich weiterführend interessiert	31,1
Ja, weil ich mich noch nicht ausreichend informiert fühle	35,8
Nein, weil mich Thema nicht interessiert	1,9
Nein, weil ich mich ausreichend informiert fühle	31,1

Tabelle 17: Benötigen Sie (weitere) Informationen zum Bildungsplan? (in %; n = 106)

Die Eltern wurden daher gefragt, ob sie noch weitere Informationen zum Bildungsplan benötigen. Zwei Drittel der befragten Eltern haben ein Interesse an weiteren Informationen zum Bildungsplan – etwa die Hälfte von ihnen, weil sie sich weiterführend für den Bildungsplan interessieren und die andere Hälfte, weil sie sich noch nicht ausreichend informiert fühlen. 31% der Eltern haben keinen Grund etwas nachzufordern, weil sie durch die Kindertageseinrichtung ausreichend informiert sind. Lediglich 2% der Eltern benötigen keine Auskünfte über den Bildungsplan, weil sie sich nicht dafür interessieren.

Die Diskussionen mit den ElternratsvertreterInnen haben gezeigt, dass (insbesondere diese) Eltern stark an den pädagogischen Leitlinien und Umsetzungsmöglichkeiten interessiert sind. So haben einige ElternvertreterInnen berichtet, dass die Auseinandersetzung mit dem BPL intensiv erfolgte, er „durchgearbeitet“ wurde. Bei anderen VertreterInnen wird dagegen deutlich, dass eine solche Auseinandersetzung nicht stattfand.

Um besser einschätzen zu können, inwieweit die Eltern mit den Inhalten bzw. Absichten des BPL vertraut sind, wurden ihnen verschiedene Aussagen vorgelegt, von denen sie sagen sollten, ob sie mit dem BPL intendiert sind oder nicht.

Auch wenn sich bei den Antworten der Eltern durchaus die eigenen Erwartungen mit den unterstellten Absichten des Ministeriums für Kultus überlagern mögen, so zeigen die Ergebnisse, dass die Eltern insgesamt doch über die pädagogische Zielrichtung des Bildungsplans informiert sind.

Am häufigsten werden die Items „Bessere Grundschulvorbereitung“, „BPL als Anleitung für das pädagogische Personal“ und „BPL als Anregung für die Praxis“ genannt. Die geringste Zustimmung erhalten die Aussagen: „BPL soll an Tradition des DDR-Bildungsplans anknüpfen“, „BPL soll religiöse Bildung stärken“ und „Kinder sollen bereits vor der Schule Lesen, Rechnen und Schreiben lernen“.

Werden die Eltern, die bereits vom Bildungsplan gehört haben, mit denen „ohne“ Kenntnisse verglichen, so zeigen sich keine gravierenden Unterschiede. Lediglich an einigen Stellen zeigen die informierten Eltern besser fundierte bzw. begrifflich korrektere Kenntnisse (siehe bspw. „Naturwissenschaftliche und mathematische Bildung soll vor Schule beginnen“).

Vermutete Absicht des SMK mit Einführung des BPL	insgesamt	Nur Eltern, die von BPL bereits gehört haben	Nur Eltern, die von BPL noch nicht gehört haben
Kinder sollen besser auf Grundschulzeit vorbereitet werden	80,2	77,1	85,3
BPL soll als Anleitung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen dienen	64,2	71,4	50,0
BPL soll als Anregung für die Praxis dienen	49,1	48,6	52,9
Naturwissenschaftliche und mathematische Bildung soll vor Schule beginnen	38,7	47,1	23,5
Land möchte mehr Einfluss auf vorschulische Bildung	38,7	38,6	41,2
Professionalisierung der ErzieherInnen	30,2	32,9	26,5
Elternarbeit soll in Kindertageseinrichtungen intensiviert werden	28,3	32,9	20,6
„Neues Bild vom Kind“ soll etabliert werden	26,4	27,1	26,5
BPL der Kindertageseinrichtung soll nahtlos an Lehrpläne anschließen	24,5	21,4	32,4
Kinder sollen bereits vor Schulbeginn Lesen, Rechnen und Schreiben können	8,5	5,7	14,7
Religiöse Bildung soll gestärkt werden	1,9	1,4	2,9
Kindertageseinrichtungen sollen an Tradition des „DDR-Bildungsplans“ anknüpfen	0,9	1,4	0,0

Tabelle 18: Absichten des SMK mit der Einführung des BPL (in %, Mehrfachantworten; n = 107)

Während die Eltern über die Intention des BPL Bescheid wissen, so zeigt sich, dass je nach der Kommunikationskultur in den Einrichtungen, der Wissenstand der Eltern über die praktische Arbeit in der Kindertageseinrichtung variiert. Eltern erfahren über ihre Kinder, ob ihr Kind ein Portfolio besitzt. Wenn sie das Kind bringen oder abholen, sehen sie, wie die Räume der Kindertageseinrichtung ausgestaltet sind, und wenn sich etwas verändert. Darüber hinaus geben die Eltern in den Gruppendiskussionen an, sie wüssten, dass die Entwicklungsschritte ihrer Kinder von den ErzieherInnen nicht nur beobachtet und dokumentiert, sondern auch mit den Eltern diskutiert werden. (T GDV E III, 2f.) Selten sehen Eltern das auch kritisch.

Es zeigt sich aber, dass Eltern kaum etwas über die Vorgänge und den Tagesablauf in der Einrichtung wissen, es sei denn ihr Kind erzählt es ihnen oder Eltern fragen von sich aus bei den ErzieherInnen nach. Insofern sind die Einrichtungen vom Leitbild der Partnerschaft mit den Eltern ein Stück weit entfernt, da ein partnerschaftlicher Austausch mindestens eine gute Information über die pädagogische Realität der Beteiligten voraussetzt.

### Einbezug der Eltern

Weiter oben wurde erörtert, wie die Information der Eltern zur Arbeit in den Kindertageseinrichtungen und zum Bildungsplan erfolgt ist. Neben der Informierung der Eltern ist ein wichtiger Aspekt, inwiefern die Eltern an den Prozessen und Entwicklungen in den Einrichtungen beteiligt werden bzw. wie stark die Eltern selbst involviert sind.

Fast alle der befragten Eltern (97%) wissen, dass ihre Kindertageseinrichtung über einen Elternrat verfügt. Die drei Nennungen (3%), die dies ausschließen, entstammen Einrichtungen, die – wie die übrigen Einrichtungen der Untersuchung – über eine Elternvertretung verfügen. Diese Eltern sind also nicht ausreichend über die Elternarbeit informiert. Jedoch belegen Aussagen aus einer Gruppendiskussion mit Elternvertretungen, dass es ihnen schwer fällt, andere Eltern zur Mitarbeit zu bewegen und sei es an einem Kuchenbasar mitzuwirken. (T GDV E, I, 4)

Danach befragt, ob und inwieweit die Elternvertretungen in die Umsetzung des BPL einbezogen werden bzw. wurden, zeigt sich, dass nur wenige Elternvertretungen maßgeblich an der Umsetzung beteiligt wurden. In der Regel erfolgt ein Einbezug in zweierlei Weise: Einerseits können Eltern(-vertreterInnen) ihre Vorstellungen und Wünsche einbringen und andererseits werden sie bei der Organisation und Durchführung von Festen gebraucht.

Dass die Einführung des BPL auch zu einem Abbremsen des Engagements führen kann, zeigt folgendes Zitat:

*„Wirklich, ich mache alles gern für die Kinder, aber ich würde nicht in so einen Plan [Bildungsplan] einbezogen werden wollen, weil ich nicht Pädagoge bin. Also es ist wichtig und ich sehe das auch ein und die Erzieher sollen es auch machen, aber... Also ich möchte nicht auf einer Ebene mit den Erziehern in so ein Bildungsprogramm mit einbezogen werden wollen. Also ich möchte nicht darauf achten müssen, dass ich den Kindern nichts mehr vorgeben darf. Ich möchte nicht für dieses Bildungsprogramm verantwortlich sein als Elternteil. Also für mein Kind zu Hause ja, aber nicht in der Einrichtung. Dafür fühle ich mich nicht verantwortlich.“ (T GDV E I, 4)*

Die Wissensstände der Elternvertretungen unterscheiden sich jedoch auch individuell bzw. je nach Milieu der Kindertageseinrichtung auch zwischen den Vertretungen. So sagt eine Elternvertretung:

*„Wir haben allerdings auch immer das Problem, dass wir auch einen gewissen Elternanteil [haben], die eben so wenig engagiert und ein bisschen auch soziale Probleme haben. Und das sind immer die natürlich, die sich dann tatsächlich dann immer beschweren, aber selber natürlich am allerwenigsten machen.“ (T GDV E, IV, 3f)*

Einige haben sich intensiv mit dem BPL auseinandergesetzt und in die Ausgestaltung und Umsetzung eingemischt, z.B. bieten Elternvertretungen selbst auch Angebote in der Kindertageseinrichtung an (vgl. T GDV E, IV, 10). Andere ElternvertreterInnen wurden von der Umsetzung überrascht und verunsichert:

*„Es hieß auf einmal: Es soll ja nicht mehr gebastelt bzw. vorgegeben werden, was gebastelt werden soll. Aber wir haben das ja immer gemacht. Wenn wir etwas vorbereitet haben für Bastelnachmittage, da haben wir ja nicht gesagt: bastelt irgendwas, sondern wir hatten so drei, vier Vorgaben, die gebastelt wurden. Und das wollte man plötzlich nicht mehr. Und damit sind wir ins Schwimmen gekommen. Wir wussten nicht mehr: Was will man eigentlich von uns.“ (T GDV E, I, 3)*

## Wünsche der Eltern

In Bezug auf die Mitarbeit in einem Elternrat wird bisweilen ein gewisser Unmut deutlich:

*„Ich habe mich nach der letzten Veranstaltung selbst gefragt: wozu bin ich noch im Elternrat? Weil - ich investiere meine eigene Zeit und im Endeffekt ist es so, dass es nicht gewürdigt wird bzw. gar nicht beachtet wird. Und da ist mir ehrlich gesagt meine Zeit zu schade.“ (T GDV E IV, 4)*

Dieser Unmut kann jedoch nach Meinung einer anderen Elternvertretung beseitigt werden:

*„Was natürlich das Kernproblem hier in Sachsen ist, dass man als Elternrat zwar beraten kann, aber man hat keine Entscheidungsmöglichkeiten. Das finde ich natürlich einen absoluten Schwachpunkt. Es muss ja jetzt keine sehr groß gewichtete Stimme sein, aber wenn man die Elternrechte stärken will, dann sollte man dem Kultusministerium mal an Herz legen – das halt ich für ganz, ganz wichtig – dass der Elternrat innerhalb des Gremiums ein Stimmrecht hat. Und solange wir das nicht haben, brauchen wir uns nicht wundern, dass Elternrat dann teilweise ein bisschen einschläft. Es ist dann immer so die Gefahr, dass der Elternrat sich mit sich selbst beschäftigt.“ (T GDV E IV, 4)*

#### 4.1.1.6 Träger der Kindertageseinrichtungen

Die Datengrundlage für die Aussagen der TrägervertreterInnen der Kindertageseinrichtungen wird von den 8 geführten Einzelinterviews gebildet. Bei der Auswahl der VertreterInnen von Trägern wurde Wert auf die Vielfalt der unterschiedlichen Größe und Art (kommunal und frei) der Trägerschaft gelegt.

#### **Kenntnisstand über den BPL**

Nach Aussagen aller befragten TrägervertreterInnen kennen alle den Bildungsplan und erkennen ihn als Grundlage der pädagogischen Arbeit für die ErzieherInnen an. Es bleibt dabei jedoch festzuhalten, dass vor allem die interviewten VertreterInnen von Trägern, die nur sehr wenige Kindertageseinrichtungen betreiben, den Bildungsplan nicht im Detail gelesen haben und sich eher in der Verantwortung sehen, die Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass die Einrichtungen die Inhalte des Bildungsplans umsetzen können. (TR 2, 3; 5; TR 3, 1)

#### **Angebote von Trägern zur Unterstützung von Einrichtungen bei der Einführung und Umsetzung des Bildungsplans**

Alle TrägervertreterInnen, die an der Untersuchung teilgenommen haben, finanzierten für die bei ihnen beschäftigten ErzieherInnen die Teilnahme am „Bildungscurriculum“. Daneben haben einige der Träger – vor allem die kommunalen und größeren freien Träger - eine eigene Fachberatung eingerichtet, die den Einrichtungen fachliche Unterstützung bietet, verschiedene Qualitätszirkel, Arbeitskreise, zusätzliche Beratungen oder Fortbildungen zu speziellen Themen anbietet und durchführt. Diese Unterstützungsleistungen werden dabei bisweilen auch für „trägerfremde“ Kindertageseinrichtungen angeboten. (TR 6, 11;) Vor allem die kleineren Träger sind auf diese Unterstützung der größeren Träger angewiesen, um dem „Niveau“ der Qualität der Aufgabenerfüllung zu entsprechen.

In Bezug auf das Qualitätsmanagement, welches Möglichkeiten zur Entwicklung von Arbeitsstrukturen und Abläufen zur Sicherung der Umsetzung des Sächsischen Bildungsplans bietet, gibt es unterschiedliche Ansatzpunkte. Hier sind die Einrichtungen nach Aussage der Trägervertretungen an bestimmte Qualitätsnormen wie beispielsweise die DIN ISO 9001:2008 oder PädQuis und Quast gebunden. (TR 1, 4; TR 8, 9; TR 7, 4) Eine Trägervertretung gab an, dass das Qualitätsmanagement gerade umgestellt wird und sich dies als sehr schwierig erweist, da die Auswahl groß ist und es schwer fällt für jede Einrichtung ein eigenes Handbuch hierfür zu entwickeln. (TR 4, 9f)

Eine Trägervertretung gab an, dass innerhalb der Trägerstruktur auch kritisch diskutiert wurde, wie anhand des QM pädagogische Qualität tatsächlich abgebildet werden kann. Um die Einrichtungen bei dieser Arbeit zu unterstützen, wurden daher Qualitätsmanagementbeauftragte eingesetzt, die dann beispielsweise im Rahmen der Qualitätszirkel mit den VertreterInnen aus den Kindertageseinrichtungen arbeiten. Bei diesem Träger gibt es dafür fünf verschiedene Qualitätszirkel, mit jeweils einem spezifischen Themenschwerpunkt, die alle drei bis vier Monate und an verschiedenen Standorten

stattfinden. Die ErzieherInnen erhalten so die Möglichkeit miteinander ins Gespräch zu kommen und zu erkennen: „das ist der Weg den ich gehen muss, um qualitativ gute Arbeit zu leisten.“ (TR 8, 8)

Auch andere Trägervertretungen geben in diesem Zusammenhang an, dass es für das Qualitätsmanagement Qualitätsbeauftragte gibt und Qualitätszirkel installiert wurden, an denen die VertreterInnen von Kindertageseinrichtungen teilnehmen. (TR 2, 10)

Eine Trägervertretung äußert dazu folgendes:

*„Darüber hinaus als Unterstützungsmechanismen machen wir regelmäßig pädagogische Beratung mit den LeiterInnen und auch Erzieherberatungen. Wo ganz konkrete pädagogische Themen zum Bildungsplan stehen. Und die finden sechs Mal im Jahr statt. Und da sind die immer in kleinen Gruppen. Also es sind nicht die Massen der Einrichtungen. Sondern in kleinen Gruppen sitzen da meistens so 12 bis 17 LeiterInnen und ErzieherInnen zusammen und bearbeiten bestimmte Themen. Dann haben wir noch einen Qualitätszirkel. Qualitätszirkel auch zu bestimmten Themen des Bildungsplans. Also wir haben Qualitätszirkel Übergang Kindertageseinrichtung - Grundschule, dann haben wir Qualitätszirkel Ganztagsangebote und dann haben wir Qualitätszirkel zu PädQuis und Quast. Das ist und das sind offene Qualitätszirkel, da können sowohl Einrichtungen von anderen Trägern daran teilnehmen als auch unsere Einrichtungen.“ (TR 7, 6f)*

Eine andere Trägervertretung berichtet, dass sie im Rahmen der Implementierung des Sächsischen Bildungsplans einen Bildungsbereich ausgewählt haben und hierzu eine Veranstaltung organisiert, externe ReferentInnen engagiert und nicht nur ErzieherInnen der trägereigenen Kindertageseinrichtungen, sondern auch ErzieherInnen und Interessierte anderer Träger dazu eingeladen haben. Der Träger verfolgte damit zwei Ziele: Zum einen ist von seiner Seite nicht gewollt, dass der Bildungsplan zum „Schrankbuch verkommt“ und zum anderen möchte er dem pädagogischen Fachpersonal das Unterstützungsnetzwerk aufzeigen und transparent machen, an das man sich auch als nicht dem Träger zugehörige Einrichtung wenden kann. (TR 7)

Eine weitere Trägervertretung schildert in Bezug auf die Einführung des Bildungsplans, dass sie sich gemeinsam mit anderen Trägern, VertreterInnen der Stadt und Fachkräften aus beruflichen Schulzentren zusammensetzten, ein eigenes Curriculum zur Umsetzung des Bildungsplans entwickelten und dass im Jahr 2011 alle ErzieherInnen dieser Stadt diese Weiterbildung durchlaufen haben werden. (TR 7, 2)

Wiederum eine andere Trägervertretung führt aus, dass sie im Kontext der Qualitätsüberprüfung mit ihren Kindertageseinrichtungen eine jährliche Zielvereinbarung mit jedem Einrichtungsteam abschließt,

*„wo ganz konkrete Ziele gestellt werden zur Umsetzung des Bildungsplans. Aber aus dem Team heraus. Die sind sehr vielfältig. Immer dort, wo die Teams stehen und welcher Schwerpunkt gerade ist in den Teams, das wird als Zielvereinbarung abgeschlossen. (...) Und bei der Zielvereinbarung gibt es dann eine ganz konkrete Bilanzberatung mit dem Träger, wo die Einrichtungen bilanzieren müssen, was haben wir erreicht und woraus ergeben sich wieder neue Ziele.“ (TR 7, 4)*

Darüber hinaus nutzen die Einrichtungen dann noch die Selbstevaluation in Form von PädQuis und Quast berichtet die Trägervertretung.

In Bezug auf die fachliche Unterstützung für die Kindertageseinrichtungen im Allgemeinen verweisen die Trägervertretungen auf die Fachberatung, die der Träger entweder selbst zur Verfügung stellt, oder die von anderen Trägern mit genutzt wird. Letztere Variante scheint insbesondere dann zum Tragen zu kommen, wenn es sich um einen kleineren Träger handelt, was folgende Aussage belegt:

*„Du musst natürlich als freier Träger auch ein bisschen zurechtfinden, was gibt es denn alles. Man sagt dir das nicht unbedingt, was es alles gibt für Arbeitsgruppen, für Möglichkeiten und so. Da musste so ein bisschen dahinter steigen. Und da ist wieder dieses Netzwerk unter den freien Trägern wichtig. Da gibt es welche, die machen das schon ewig. Und manche haben eben den Kindergarten neu, so wie wir das damals waren. Und wenn ich dieses Netzwerk nicht gehabt hätte, da wären wir vielleicht auch noch nicht ganz so weit.“ (TR 6, 11)*

### **Möglichkeit der Bereitstellung von Zeitressourcen, Materialien**

Die Bereitstellung von zusätzlichen Zeitressourcen wird von den Trägern sehr unterschiedlich gehandhabt. So gibt es Träger, die zusätzlich zu dem gesetzlichen Schlüssel eine Stunde für jede ErzieherIn als zusätzliche Vor- bzw. Nachbereitungszeit zur Verfügung stellen. (TR 7, 5; TR 6, 5) Andere Träger können hier keine weiteren zeitlichen Ressourcen bieten. (TR 8, 23; TR 3, 12; TR 1, 20)

Eine Trägervertretung führt hierzu an:

*„Wir haben dann auch noch als Träger, um zu unterstützen, also so ganz einfache Rahmenbedingungen geschaffen. Wir haben für alle Gruppen einen Bildungsplan angeschafft. Na, dass der vorhanden ist. Wir haben Videokameras angeschafft, Fotoapparate angeschafft, dass sie dort also auch das Handwerkszeug einfach haben.“ (TR 7, 4)*

Stellvertretend für alle von uns befragten Trägervertretungen sei hier eine Vertretung zitiert, die die Meinung aller Träger im Hinblick auf die Bereitstellung von Materialien spiegelt. Um die Inhalte des Bildungsplans umsetzen zu können, verfahren sie folgendermaßen:

*„Der Bildungsplan, das aktuelle Bildungsverständnis braucht nicht mehr Geld. Wir setzen das Geld sozusagen jetzt eben für andere Materialien vom Baumarkt zum Beispiel ein. Wenn ich mir das in der Konsultationskindertageseinrichtung angucke, die haben hier Arbeitsplatten und haben das Material, womit Kinder eben auch arbeiten können. Experimentierstrecken und so weiter, ja. Natürlich hat man sozusagen jedes Jahr seine Planung, was ist zu renovieren, wo sind die investierten Mittel? Und da guckt man natürlich mit einem Bildungsverständnis, dass man aus einem Waschraum für Kinder also auch gleich sozusagen eine Experimentierstrecke macht. Aber das kostet nicht mehr Geld erst mal an Ausstattung.“ (TR 5, 10)*

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in der Regel kein Extrabudget für Anschaffungen im Rahmen der Umsetzung des Bildungsplans vorgesehen ist und den Kindertageseinrichtungen die Wahl der anzuschaffenden Materialien obliegt.

### **Motivierung der MitarbeiterInnen/ des pädagogischen Fachpersonals**

Im Rahmen der verschiedenen fachlichen Unterstützungsangebote seitens der Träger, werden die ErzieherInnen auch immer wieder motiviert, trotz der aus ihrer Sicht ungünstigen Rahmenbedingungen, das Beste aus den gegebenen Möglichkeiten zu machen. Ihnen soll auf diesem Weg auch das Gefühl gegeben werden, dass die PädagogInnen in den Kindertageseinrichtungen schon ein Menge geleistet haben und die Qualität ihrer Arbeit einen großen Sprung gemacht hat, wie das nachstehende Zitat verdeutlichen soll:

*„Qualität hat sich verändert seit die Menschen im Curriculum sind. Und das hat erst mal nichts mit Bildungsplan zu tun. Seitdem die Menschen in Flächen, in Größenordnungen im Curriculum sind, spürt man aus Rückmeldungen von Eltern, Rückmeldungen in den Arbeitskreisen, mit ErzieherInnen und LeiterInnen, in Rückmeldungen mit allen Beteiligten bis hin zur Schule, dass ein Wahnsinns.-Qualitätssprung in Kindertageseinrichtungen passiert ist. Und Schule jetzt nachrücken muss.“ (TR 5, 16)*

Auch die oben bereits angesprochenen Qualitätszirkel sollen dazu beitragen, die ErzieherInnen nicht nur in ihrem pädagogischen Prozess zu begleiten, sondern auch Gelegenheiten ge-

ben, Dinge gezielt anzusprechen, Probleme aus dem Weg zu räumen, um gestärkt in die Arbeit gehen zu können.

Eine Trägervertretung gibt in diesem Zusammenhang an, dass beispielsweise bei internen Schwierigkeiten, die die Arbeit des gesamten Teams hemmen können und somit u. U. auch die Motivation seitens der ErzieherInnen abnimmt, der Träger angerufen werden kann und hier eine Trägervertretung in die entsprechende Einrichtung fährt, um etwaige Schwierigkeiten zu besprechen und zu klären. (TR 8, 5)

## Wünsche und Anregungen zum Bildungsplan

Bezüglich der Frage nach den Wünschen und Anregungen äußerten sich die Trägervertretungen unterschiedlich. Im Allgemeinen zeigten sie sich zufrieden mit dem Bildungsplan, so wie er derzeit ist. (TR 7, 18; TR 2, 13; TR 3, 18). Lediglich einzelne Hinweise konnten verzeichnet werden:

Eine Anregung gab es bzgl. der „religiösen Grunderfahrung“, die als gleichwertiger Bestandteil neben den anderen Bildungsbereichen stehen sollte und nicht in den Anhang gehöre, sowie bzgl. des Titels „Bildungsplan“, mit dem sich diese Vertretung nicht glücklich zeigt. (TR 8, 27)

Als weiterer Wunsch wurde geäußert, dass der Bildungsplan nicht ständig aktualisiert werden sollte, sondern es solle den PädagogInnen in den Kindertageseinrichtungen Zeit gegeben werden, um nach dem Bildungsplan wirklich arbeiten zu können. (TR 5, 15)

Zur derzeitigen Ausbildungsqualität von ErzieherInnen im Kontext der Umsetzung des Sächsischen Bildungsplans formulierte eine Trägervertretung, dass sie hier qualitative Unterschiede in Bezug auf die Ausbildung in der ehemaligen DDR sehen, was folgende Zitate belegen:

*„Wobei man sagen muss, was jetzt an Erziehern ausgebildet wird an den freien Schulen ist qualitativ deutlich schlechter als die Ausbildung, die es zu DDR-Zeiten gab - weil es damals auch eine richtige Fachschulausbildung war.“ (TR 3, 7)*

*„Ich habe in den letzten zwei Jahren 50 Bewerbungsgespräche geführt mit ErzieherInnen. Ich stelle immer wieder die Frage, was ist PädQuis. Keiner konnte mir das beantworten. Das ist bei mir der eindeutige Rückschluss, dass es offensichtlich in der Ausbildung keine Rolle spielt. Wenn ich mir die Zeugnisse angucke, da steht aber irgendwo Fach Bildungsplan. Also müssen sie es ja irgendwo gehabt haben. Dass aber keine weiß, wie die Qualitätssicherungsinstrumente in der Kindertageseinrichtung heißen, das ist für mich grauenhaft. Eine, die keine Ausbildung jetzt gemacht hat, sondern eine Ausbildung zu DDR-Zeiten, die wusste es komischerweise. Die war 15 Jahre lang nicht im Kindertageseinrichtungsdienst!“ (TR 3, 19f)*

Qualitative Unterschiede stellen die Träger aber auch zwischen den beruflichen Fachschulen fest:

*„Das merken nun wiederum unsere Leute draußen in der Praxis, wenn sie die Erzieher in Ausbildung, in Praktikumsphasen erleben. Also die Erzieherausbildung ist ja novelliert. Sie ist modularisiert. Und dennoch gibt es allein zwischen den Ausbildungsschulen - die Schüler, die also geprägt werden auch über ihre Ausbildungsschule - große Unterschiede. Sie können sofort sagen, der kommt von der Schule und der kommt von der Schule.“ (TR 5, 21; TR 7, 12)*

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Träger ihre Aufgabe vor allem in der Sicherung der Qualität ihrer Kindertageseinrichtungen sehen. Was von den ErzieherInnen teilweise als zusätzliche Arbeit neben ihren eigentlichen Kernaufgaben gesehen wird, nämlich z.B. Erhebungen für die Qualitätsfeststellung, stellt also aus Sicht der Träger eine zentrale Aufgabe dar. Positiv fällt auf, dass die Träger von Kindertageseinrichtungen ein Netzwerk betreiben und sich gegenseitig unterstützen. Möglicherweise lässt sich diese trägerübergrei-

fende Zusammenarbeit noch stärker etablieren. Jedenfalls kam an keiner Stelle eine negative Konkurrenz der Träger ins Gespräch.

#### **4.1.2 Verzahnung Schuleingangsphase und Schulvorbereitungsjahr – Sicht der Akteure**

Den zweiten Schwerpunkt vorliegender Untersuchung bildet die Qualität der Organisation und Gestaltung des Schulvorbereitungsjahres in der Verzahnung mit der Schuleingangsphase in Sachsen. Hierzu wurden die Sichtweisen von ErzieherInnen, LeiterInnen und Lehrkräften von Grundschulen, FachberaterInnen der Schuleingangsphase, sowie von den zuständigen ReferentInnen der regionalen Bildungsagenturen, Eltern und Kinder in die Befragung einbezogen. Auch hier fand die Auswahl der Akteure seitens des Auftraggebers statt. Die vorgenommene Auswahl ermöglicht jedoch, ein umfassendes Bild im Hinblick auf die Verzahnung des Schulvorbereitungsjahres und der Schuleingangsphase zu skizzieren und die Sichtweisen aller an diesem Prozess Beteiligten – unmittelbar oder mittelbar – zu beschreiben. Auch in diesem Abschnitt muss darauf verwiesen werden, dass die Ansicht zu diesem Untersuchungsaspekt von ErzieherInnen, die im Hort tätig sind, nicht einbezogen werden konnten.

Die Grundlage für die Beschreibung der verschiedenen Sichtweisen basiert, wie bereits unter 4.1.1 beschrieben, auf den Aussagen aus den Fragebogenerhebungen sowie den geführten Einzelinterviews und Gruppendiskussionen.

##### **4.1.2.1 ErzieherInnen**

Dieses Kapitel gibt aus der Perspektive der ErzieherInnen einen Einblick in die Kooperationserfahrungen zwischen Kindergarten und Grundschule im Rahmen der Verzahnung von Schulvorbereitungsjahr und Schuleingangsphase. Dabei werden die Kooperationen im Hinblick auf die Anzahl, die Formen und Inhalte sowie die Bewertung der Zusammenarbeit beschrieben.

Wie hinsichtlich der Aussagen der ErzieherInnen zum Bildungsplan liegen auch diesem Kapitel Auswertungen der kooperationsbezogenen Teile der Verbunddiskussionen (Kindertageseinrichtung und Grundschule gemeinsam), die Gespräche während der Begehungen von Einrichtungen und insbesondere die Fragebögen, die an die ErzieherInnen der fünf umfänglich untersuchten Verbünde und an ErzieherInnen während drei OPINIO-Weiterbildungen ausgeteilt wurden.

Da sich die Ergebnisse der untersuchten Verbünde und die der befragten WeiterbildungsteilnehmerInnen gleichen, kann auch hier davon ausgegangen werden – auch wenn dies unter streng methodischen Gesichtspunkten nicht zulässig ist – dass die Daten und verbalen Äußerungen der untersuchten ErzieherInnen ein Bild der Verzahnung zeichnen, welches die vorhandene Spannweite in Sachsen zeigt.

#### **Umsetzung des Schulvorbereitungsjahres**

Die von uns gefundenen Formen, das Schulvorbereitungsjahr zu gestalten, sind vielfältig. Dies beginnt mit der Zusammensetzung der Gruppen. So gibt es Kindertageseinrichtungen, die altershomogene Gruppen und damit auch eine reine Vorschulgruppe haben. Es gibt Einrichtungen, deren Gruppenstruktur altersheterogen ist und die sog. Vorschulclubs haben, die sich wöchentlich ein oder mehrmals treffen, aber auch Einrichtungen, die im letzten Kindergartenjahr keine gesonderte „Vorschulgruppe“ bilden und die künftigen Schulkinder nur zu bestimmten Anlässen aus ihrer Gruppe herausnehmen, um mit ihnen bestimmte Aktivitäten zu unternehmen. Hinsichtlich der pädagogischen Ausgestaltung gibt es Gemeinsamkeiten wie Besuche im Theater, Bibliotheken, Feuerwehr, Polizei u.v.m. Selten sind diese externen Aktivitäten nur den Kindern vor dem Schulvorbereitungsjahr vorbehalten. Unterschiedlich ist die

pädagogische Arbeit im Kindergarten bzgl. der Vorbereitung auf die Schule. Einige Einrichtungen arbeiten vornehmlich mit speziellen Arbeitsblättern, Lernspielen und Übungsheften wie MiniLÜK, andere führen systematische auf Vorbereitung isolierter Aspekte des Schriftspracherwerbs ausgelegte Trainings mit den Kindern durch wie „Hören, Lauschen, Lernen“ (Küspert/Schneider 2006). Wieder andere Einrichtungen arbeiten weder mit speziellen Trainingsprogrammen noch mit speziellen Arbeitsblättern, sondern projektorientiert bzw. unter Nutzung von Rollenspielen oder mit selbstzusammengestellten Lernumgebungen wie dem Zahlenland (Friedrich/Munz 2006). Wichtig ist in dem Zusammenhang, dass die meisten ErzieherInnen betonen, dass die Schulvorbereitung mit dem Eintritt in die Kindertageseinrichtung beginnt und nicht im letzten Kindergartenjahr.

### **Entwicklung der Kooperationsbeziehungen**

In Verbunderhebungen erhielten wir die Aussage, dass sich die meisten Kooperationsbeziehungen im Zuge der Einführung des Maßnahmepakets Schuleingangsphase wieder entwickelten, nachdem sie mit der Neugliederung des Schulsystems in Sachsen ab dem Schuljahr 1992/93 in Zusammenhang mit dem drastischen Geburtenrückgang, der Reduzierung der Kindergartenplätze insgesamt und ihrer Verlagerung auf freie Träger zunächst stark abgenommen hatte. (Verbund I; II; III; V) Zwischen den frühen 1990er Jahren und 2004 gab es kaum Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule und in keinem Fall war sie schriftlich fixiert. Die Kooperation trat aufgrund der unsicheren Arbeitsplatzsituation und der Unsicherheit, welche pädagogische Richtung künftig maßgeblich sein würde, hinter andere Anforderungen zurück. Eine Erzieherin beschreibt die Situation folgendermaßen:

*„Weil eigentlich, also ich vermute, weil eigentlich keiner so richtig wusste, wie geht es jetzt weiter. Ist die Kindertagesstätte, der Kindergarten, ist das noch Bildungsstätte. Ist das irgendwo degradiert zum Aufbewahrungs-ort. Keiner wusste so richtig in welche Richtung, wie geht es weiter. Ja, jeder hat irgendwo sein Ding gemacht in Absprache mit Eltern und Träger und was weiß ich.“ (T GDV M II, 6)*

Auf Nachfrage, wer die Initiatoren der Wiederaufnahme der Kooperationsbeziehungen zwischen beiden Institutionen waren, erhielten wir unterschiedliche Meinungen. So wurde uns geschildert, dass das Aufeinander zugehen von beiden Seiten geschah, in anderen Fällen war zu hören, dass die Schule auf die Kindertageseinrichtungen zugehen und diese das auch zu diesem Zeitpunkt sehr begrüßten. Es gab aber auch Einrichtungen, die den Kontakt zur Schule suchten. Insgesamt kann gesagt werden, dass das Maßnahmepaket Schuleingangsphase nicht nur Anlass für die sich neu entwickelnden Kooperationsbeziehungen war, sondern darüber hinaus auch einem langgehegten Wunsch aller Beteiligten entsprach, war doch die pädagogische Notwendigkeit nie infrage gestellt worden.

### **Kooperationspraxis mit Grundschulen**

Für die Interpretation der Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule werden wir auf Vorannahmen zurückgreifen, wie sie auch in Kapitel 2 beschrieben sind. Dort wurde mit Bezug zu anderen Studien dargelegt, dass der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule von den meisten Kindern ohne größere Probleme bewältigt werden kann. Voraussetzung ist auch für diese Kinder, dass sie abschätzen können, was sie in einer Schule erwartet. Die Brücke in die Schulwelt sind sie jedoch in der Lage mit Hilfe der Familie und der Einrichtungen weitgehend selbst herzustellen. Kann man doch heute davon ausgehen, dass Kindergarten und Schule keine einander fremden Welten sind. Der Wechsel der Bezugsperson ist für sie verkraftbar, auch wenn sie die LehrerIn noch nicht kennengelernt haben. Für einen kleineren Teil der Kinder jedoch scheint es von erheblicher Bedeutung zu sein, dass der Wechsel gleitend geschieht. Es ist insbesondere bei Kindern mit einer ungünstigen Bindungskarriere erforder-

lich, dass eine Bezugsperson den Übergang des Kindes begleitet. Das kann dadurch gewährleistet werden, dass das Kind ausreichend Gelegenheit hat, die LehrerIn im sicheren Kontext des Kindergartens bereits kennen zu lernen und zu ihr eine Beziehung aufzubauen. Diese Anforderung stellt die Praxis jedoch vor erhebliche Schwierigkeiten, insbesondere wenn das Einzugsgebiet von Schule und Kindergarten nicht deckungsgleich sind oder die Schule z.B. mit einer Beratungslehrerin als Kontaktperson zum Kindergarten arbeitet. Es ist also zu fragen, inwiefern Schule, Kindergarten und Familie Bedingungen schaffen, um hier eine Übergangsbegleitung organisieren zu können.

Je nach Lage einer Kindertageseinrichtung bzw. dem jeweiligen Wohnumfeld und Einzugsgebiet der Einrichtung, wechseln die Kinder in der städtischen Realität von einem Kindergarten oftmals in unterschiedliche Grundschulen. Es zeigt sich, dass mit der Größe des Ortes gepaart mit freier Schulwahl in der Regel auch die Zahl der Grundschulen steigt, in die Kinder wechseln.

Wie aus der folgenden Tabelle ersichtlich, wechseln laut befragten ErzieherInnen die Kinder zumeist in mehr Grundschulen als Kooperationsvereinbarungen bestehen. Das heißt, dass im Schulvorbereitungsjahr immer eine Anzahl von Kindern Grundschulen und LehrerInnen kennenlernt, mit denen sie später nichts zu tun haben werden, da der Wechsel auf eine andere Schule erfolgt.

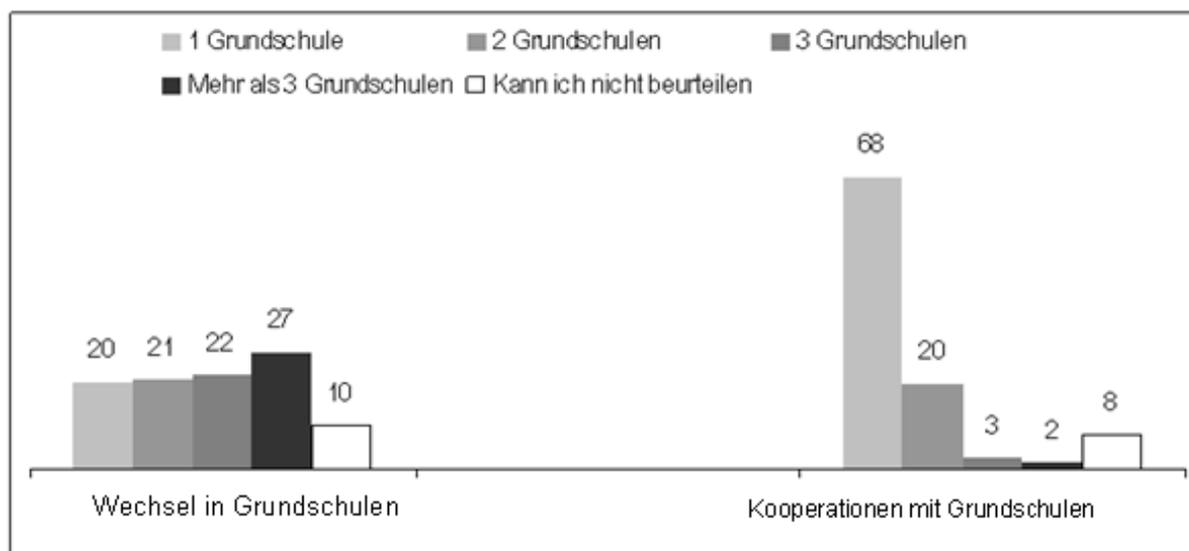


Tabelle 19: In wie viele Grundschulen wechseln die Kinder ( $n = 223$ ) und mit wie vielen Grundschulen kooperiert die Einrichtung ( $n = 229$ )? (in % der ErzieherInnenantworten)

Bestehen mit mehreren Grundschulen Kooperationsverträge, so sind diese in den meisten Fällen voneinander verschieden. Deutlich wird, dass die Erstellung der Kooperationsverträge i.d.R. von den Schulen ausgeht. Sie sind also den Verhältnissen der jeweiligen Schule angepasst. Das heißt aber auch, dass die Kindertageseinrichtungen sich jeweils auf die Grundschulen einstellen müssen und die Schulvorbereitung je nach den Anforderungen der jeweiligen Grundschule unterschiedlich abläuft. In den Verbunderhebungen wurde deutlich, dass die enge Kooperation mit einer Lehrperson der Grundschule dann zusätzlich davon abhängt, wie die beiden PädagogInnen ihre Konzepte aufeinander fein abstimmen.

Da in den Fragebögen nicht nach den Unterschieden der Kooperationsverträge gefragt wurde, können diese Angaben lediglich für die Verbünde erfolgen. Hier wurden alle Kooperationsverträge angefordert und ausgewertet (siehe auch Kapitel 4.1.2.3). Sie enthalten folgende Angaben:

Alle uns zur Verfügung stehenden schriftlichen Kooperationsvereinbarungen enthalten eine Beschreibung, die meist kurz und prägnant die Grundlage der Zusammenarbeit beider Institutionen darstellt. Dabei geht es i.d.R. um zu erreichende Maßnahmenziele, jedoch nicht um ein gemeinsames Bildungsverständnis oder aufbauende Bildungsinhalte, gemeinsame Rituale o.ä.. Darüber hinaus findet man einen Ablaufplan, in dem die Arbeitsteilung festgehalten ist, welche Maßnahmen seitens der Kindertageseinrichtung und welche seitens der Grundschule oder - allerdings in sehr seltenen Fällen – gemeinsam für und mit den zukünftigen Schulkindern geplant sind. Diese Maßnahmen beinhalten beispielsweise Besuche der Kinder in der Schule oder auch Besuche der LehrerInnen in den Kindertageseinrichtungen, Termine für die Vorschuluntersuchung, gemeinsame Elternabende oder Termine von Elternabenden in der jeweiligen Institution, gemeinsame Veranstaltungen, Feste und Projekte. Gibt es spezielle Kooperationsbeauftragte, sind auch diese benannt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der vorwiegende Teil der uns zur Verfügung stehenden Kooperationsverträge sehr allgemein gehalten ist. Das heißt, Formulierungen sind so weit gefasst, dass sich alle damit identifizieren können. Der Nachteil besteht jedoch darin, dass in Wirklichkeit beispielsweise keine Verständigung über das jeweilige Bildungsverständnis erfolgte und vor allem auch keine gemeinsam verfolgten lang- und mittelfristigen Ziele im Blick sind.

Wenn Kindertageseinrichtungen mit mehreren Grundschulen kooperieren (etwa 25% der ErzieherInnen berichten von diesem Fall), dann nehmen die ErzieherInnen insbesondere Unterschiede in der Intensität der jeweiligen Kooperationen wahr.

Die Befragten waren aufgefordert, Gründe für die wahrgenommenen Unterschiede zu formulieren. Dabei treten typische Ursachen zu Tage: So sind die Grundschulen unterschiedlich weit entfernt oder haben unterschiedliche Größen (Anzahl der SchülerInnen). Damit hängt häufig zusammen, mit wie vielen Kindertageseinrichtungen eine Grundschule kooperiert, ob man als Kindergarten also exklusiv kooperiert oder „eine Einrichtung von Vielen ist“.

Neben diesen eher infrastrukturellen Gründen bedingen auch die pädagogischen Konzepte die Unterschiede in der Zusammenarbeit. Je ähnlicher die Konzepte und Methoden, desto besser kooperieren die Kindertageseinrichtungen und Grundschulen miteinander. Ähnlichkeit hat hier Folgen für das gegenseitige Verständnis und Interesse an der jeweiligen Arbeit und somit auch für die Zusammenarbeit. Gleiches gilt, wenn der Träger von Kindergarten und Grundschule derselbe ist.

Schließlich wird eine Kooperation durch die Personen in den Einrichtungen gelebt und getragen. Folglich scheinen das Engagement (der LehrerInnen) sowie die gegenseitige Wertschätzung in den Kindertageseinrichtungen und Grundschulen je nach den vorhandenen Bedingungen verschieden stark ausgeprägt zu sein.

84% der ErzieherInnen, diese Frage beantwortet haben (Antworten nominal: 188) geben an, dass die Kindertageseinrichtungsleitung in die Kooperation involviert sei. Fast ebenso oft werden die ErzieherInnen des Schulvorbereitungsjahres genannt. Bestimmte Kooperationspersonen bzw. -beauftragte werden nur in 32% der Fälle beteiligt. Dass alle ErzieherInnen an der Verzahnung von Schulvorbereitung und Schuleingangsphase beteiligt sind, kommt seltener vor (12%). Starke Einbindung der Leitung und der ErzieherInnen lässt darauf schließen, dass die Kooperation auf verschiedenen Ebenen stattfindet.

Es existieren Teams zur Schulvorbereitung in den Kindertageseinrichtungen und in den Grundschulen; eine Existenz von gemischten Teams aus beiden Institutionen konnte nicht belegt werden. In den Gruppendiskussionen hatten wir manchmal den Eindruck, dass sich die Beteiligten vor der Erhebung nie kennengelernt hatten, auf jeden Fall keinen intensiven Austausch pflegten. Und wenn doch, dann fanden wir bilaterale Beziehungen. In einige Verbänden waren diese sogar gut etabliert und man konnte das gemeinsame Engagement der

Lehrerin und der Erzieherin spüren. Auch hier haben wir es also mit einer sehr heterogenen Situation zu tun, die noch einer besseren strukturellen Absicherung bedarf. Eine Kommunikation bzw. ein Austausch zwischen Kindertageseinrichtungen findet jedoch i.d.R. nicht statt. Hierbei liegen die angegebenen Gründe in der Verschiedenheit der Konzeptionen und der unterschiedlichen Trägerzugehörigkeit. Aber auch die wenige Zeit und das Fehlen von Personal werden als Hemmnisse dafür angegeben. Zudem ist strukturell die Tatsache, dass die Kooperationsverträge von der Schule ausgehen nicht dazu angetan ein Netzwerk auch unter den Kindertageseinrichtungen in Gang zu setzen, es sei denn das gesamte Netz würde durch die Schulleitung selbst oder eine andere geeignete Person moderiert.

### Formen und Inhalte kooperativer schulvorbereitender Maßnahmen

Die ErzieherInnen wurden gefragt, über welche Themen sich die MitarbeiterInnen aus Kindertageseinrichtung und Grundschule ausführlich austauschen. Am ausführlichsten sprechen demnach die pädagogischen Kräfte über das Sozialverhalten sowie die kognitiven und praktischen Fähigkeiten der Kinder. Deutlich am wenigsten tauschen sich erwartungsgemäß Kindertageseinrichtung und Grundschule über Testergebnisse der Kinder aus. ErzieherInnen werden, das zeigen die Ergebnisse der Gruppendiskussionen, kaum in die Entscheidung über die Schulfähigkeit der Kinder eingebunden. Sie selbst nehmen dies als Makel wahr, da sie ja über Jahre die Kinder kennenlernen konnten.

Themen des ausführlichen Austauschs	Prozent der Fälle
Über das Sozialverhalten des Kindes	78,7
Über kognitive Fähigkeiten des Kindes	77,2
Über praktische Fähigkeiten des Kindes	70,1
Eher über Probleme und Defizite	45,7
Über Bildungsangebote der Kindertageseinrichtung	42,6
Über alltägliche Beobachtungsergebnisse	42,6
Über Testergebnisse	25,4
Anderes	6,6

Tabelle 20: Themen des ausführlichen Austausches zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule (in %, Mehrfachantworten; n = 265)

In einer weiteren Frage wurden die ErzieherInnen gebeten anzukreuzen, welche Formen der Zusammenarbeit mit den Grundschulen praktiziert werden. Wie bei der vorherigen Frage ergeben sich keine Unterschiede im Antwortverhalten zwischen den Leitungen von Kindertageseinrichtungen und den ErzieherInnen im Gruppendienst.

Die wohl typischste Form der Zusammenarbeit im Schulvorbereitungsjahr ist der Besuch der Kinder mit ihren ErzieherInnen im Schulgebäude bzw. im Unterricht. 95% der Befragten geben an, dass die Kinder das (bzw. ein) Schulgebäude kennenlernen, auch wenn einige Kinder später diese Schule gar nicht besuchen. Die Ausgestaltung dieser Besuche ist jedoch sehr unterschiedlich. Sie reichen von 14-tägigen Besuchen bis hin zum einmaligen Kennenlernen. In 65% der Fälle besuchen die Kinder den Unterricht einer Grundschulklasse und in fast der Hälfte der Fälle besuchen die Kinder im Schulvorbereitungsjahr einen Probeunterricht in der Schule, einige also beides.

Gleichfalls häufig ist die Hospitation von GrundschullehrerInnen in der Kindertageseinrichtung (72%). Auch die gemeinsame Information der Eltern zum Thema Schulübergang (64%) ist durchaus üblich. Während wir für die gemeinsame Information der Eltern wenig Varianz der Vorgehensweise, wenig kreative Ideen finden konnten, wird der

Besuch der LehrerInnen in der Kindertageseinrichtung ganz unterschiedlich ausgestaltet. Die Besuche beinhalten eine breite Spanne an Tätigkeiten, von Beobachtungen der Kinder am Vormittag über ein gemeinsames „Angebot“ von ErzieherInnen und LehrerInnen bis hin zu einer „separaten Stunde“ der Kinder im Schulvorbereitungsjahr mit der LehrerIn, teils nicht in der Schule, sondern im Kindergarten.

Die Zusammenarbeit auf der Ebene der Kinder (jenseits des bloßen Besuchs in der Schule oder im Kindergarten) erscheint insgesamt ausbaubar. Gemeinsame Projekte von Schul- und Kindergartenkindern werden nur selten von den Befragten (16%) genannt. Vielfach wird dies damit begründet, dass eine gemeinsame Organisation aus zeitlichen Gründen nicht möglich sei oder aber auch, dass eine solche Zusammenarbeit mit der Schule nicht gewünscht wird. Werden solche gemeinsame Projekte mit den Kindergarten- und Schulkindern organisiert, so geschieht dies häufig in Form von gemeinsamen Sportfesten oder anderen Veranstaltungen (Lesewettbewerb, Zirkusprojekt, Theater). Die Übernahme von Patenschaften zur besseren Eingewöhnung in der Schule (1%) wird fast nie als Form der Zusammenarbeit genannt. Das mag daran liegen, dass in allen Schulen der Anfangsunterricht als Jahrgangsunterricht ausgestaltet ist und daher kaum eine Möglichkeit besteht, die Übergangsbegleitung durch MitschülerInnen zu gestalten. Allerdings haben wir in einem Verbund (Verbundfall V) einen ersten Ansatz für die Entwicklung von Patenschaften gefunden. Hier übernehmen die Schulkinder die Verantwortung, den künftigen Schulkindern die Räumlichkeiten und das Gelände der Schule zu zeigen und Fragen der Kindergartenkinder zu beantworten.

Formen der Zusammenarbeit	Prozent der Fälle
Kindertageseinrichtungskinder lernen Schulgebäude kennen	94,6
Hospitation LehrerInnen in Kindertageseinrichtung	72,3
Besuch Grundschulklasse im Unterricht	64,7
Gemeinsame Info der Eltern über Übergang	64,3
Spezielle Fördermaßnahmen	62,5
Besuch Probeunterricht	47,8
Gemeinsamer Elternabend Kindertageseinrichtung & Schule	45,5
Arbeitstreffen von LehrerInnen und ErzieherInnen in Kindertageseinrichtung	33,0
ErzieherInnen nehmen am nullten Elternabend der Schule teil	28,6
Schulkinder besuchen Kindertageseinrichtung	25,0
Übergabe Beobachtungsbögen, Testergebnissen, Portfolios etc.	24,6
Austausch über Rituale & Regeln, die Schule weiterführen kann	16,1
Gemeinsame Projekte Kindertageseinrichtung- und Schulkinder	16,1
Schulkinder übernehmen Patenschaft	1,8
Schulkinder lernen Patenkinder in Kindertageseinrichtung vor Einschulung kennen	0,9
Andere Formen	7,1

Tabelle 21: Formen der Zusammenarbeit mit den Grundschulen (in %, Mehrfachantworten, n = 265)

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass die Verzahnung in den untersuchten Einrichtungen (und dort teilweise sogar zwischen den Personen) sehr unterschiedlich gelebt wird – es gibt kein einheitliches Vorgehen. Die Vorstellungen über die Verantwortlichkeiten sind sehr verschieden und in einigen Fällen ist das Bewusstsein für eine doppelte Verantwortung überhaupt nicht vorhanden. So sind die Maßnahmen zwar in den Kooperationsvereinbarungen beschrieben, auch wer von beiden Institutionen verantwortlich ist. Maßnahmen, die in beidseitiger Verantwortung liegen, sind indes nicht dargestellt. Die Kooperationsvereinbarungen

sind also eher Vereinbarungen über die Arbeitsteilung zwischen Kindergarten und Schule. Ein Beispiel was dies verdeutlichen soll ist die Projektarbeit. Die von uns untersuchten Verbünde geben an, dass Projekte entweder von den Lehrkräften der Schule geplant werden oder von den ErzieherInnen in den Kindertageseinrichtungen. Gemeinsam geplante und gemeinsam durchgeführte Projekte haben wir indes vergebens gesucht. Ähnlich verhält es sich mit den Elternabenden. Hier gibt es Elternabende am Anfang des Schulvorbereitungsjahres, zu denen auch die LehrerInnen eingeladen werden und es gibt Elternabende, organisiert von der Schule, zu denen die ErzieherInnen eingeladen werden. Gemeinsam vorbereitete Elternabende scheinen auch hier die Ausnahme zu sein. Eine Erzieherin sagt dazu Folgendes:

*„Bei uns ist es so, wir machen einen Elternabend, wo wir die Vorschulkinder bzw. deren Eltern zusammen fassen und dort dann berichten, wie das Jahr und der besondere Donnerstag abläuft, was wir alles angedacht haben, was wir außer Haus geplant haben und da ist immer ein Lehrer von der Schule dabei, der dann im Prinzip noch mal über die Schule spricht und dann den Eltern noch mal Besonderheiten nahe legt, was wichtig für das Kind ist, was für eine Schulfähigkeit sozusagen, für den Eingang in die Schule, was da günstig wäre. Es ist ja nicht mehr wie früher, das muss man sagen. (...) Ich bin der Ansprechpartner, wenn etwas wäre.“  
(TGDVM V, 11)*

Auf die Nachfrage hin, ob ein inhaltlicher Austausch zu den Lehrplänen der Grundschule und des Bildungsplanes in den Kindertageseinrichtungen gehört, erhielten wir in allen geführten Gruppendiskussionen auf MitarbeiterInnenebene die gleiche Aussage, wonach die ErzieherInnen um die verschiedenen Lehrpläne wissen, allerdings inhaltlich nicht bewandert sind, aber auch nur vereinzelte Lehrkräfte den Bildungsplan im Detail kennen. Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass die kooperierenden Maßnahmen auch nicht auf die Inhalte der Lehrpläne bzw. des Bildungsplans abgestimmt sind und von einer inhaltlichen Verzahnung nicht gesprochen werden kann. Ergänzend muss jedoch an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass im gemeinsamen Workshop der FachberaterInnen aus Grundschule und Kindertageseinrichtungen, bei dem u.a. die Bildungspläne hinsichtlich ihrer fachlichen Kompatibilität überprüft wurden, ein hohes Maß inhaltlicher Anschlussfähigkeit festgestellt wurde, die es jedoch noch herauszuarbeiten und zu kommunizieren gilt.

### **Beobachtung im Rahmen der Verzahnung von Schulvorbereitungsjahr und Schuleingangsphase**

Wie bereits beschrieben, tauschen sich LehrerInnen und ErzieherInnen nur sehr wenig über die Ergebnisse aus der Untersuchung zur Schulfähigkeit aus. Hier wird teilweise auch der Datenschutz als Grund angeführt. Tatsächlich darf aber vermutet werden, dass dieses Verfahren so wenig zum pädagogischen Grundverständnis der ErzieherInnen passt, zumal es deutlich auf Separation zielt, dass hier auch aus inhaltlichen Gründen keine Kooperation nahe liegt. Aber auch der Austausch über die von den ErzieherInnen dokumentierten Beobachtungen und Beobachtungsergebnisse in den Kindertageseinrichtungen erfolgt eher sporadisch und das verwundert sehr, böten sie doch in den Einrichtungen mit großer Nähe zum pädagogischen Grundverständnis des Bildungsplans den Lehrpersonen einen hervorragenden Einblick. Warum dennoch keine intensive Zusammenarbeit, ja nicht einmal die Nutzung der Ergebnisse des arbeitsteiligen Vorgehens erfolgt, bedürfte einer vertieften Untersuchung. Es könnte auch sein, dass die Erhebung der Ausgangslage der Kinder – und das ist neben der Feststellung des besonderen Förderbedarfs das Ziel der LehrerInnen – sinnvoll erst unterrichtsnah erfolgen kann. In Anbetracht der zu geringen Personalausstattung wird hier auch oftmals sehr auf schnelle Verfahren geachtet, statt in die Tiefe zu gehen.

Um die Entwicklungsprozesse von Kindern festzuhalten, zu beschreiben und zu analysieren, nutzen die ErzieherInnen unterschiedliche Beobachtungsinstrumente, die von standardisierten Verfahren, zur Kontrolle von Lernfortschritten im Rahmen klar definierter

Altersnormen und Lernziele fokussieren, über Verfahren, die unterstützen, eine kindzentrierte Perspektive zu entwickeln und sich an den Stärken der Kinder orientieren, bis hin zu selbst entworfenen Testverfahren. Auf Nachfragen, wie mit den Ergebnissen der Beobachtungen dann umzugehen ist, erhielten wir unterschiedliche Antworten. In Bezug auf die Nutzung der Bildungs- und Lerngeschichten wurde deutlich, dass nur wenige ErzieherInnen die Komplexität des Verfahrens im Blick hatten, die meisten der am Schluss stehenden Bildungs- bzw. Lerngeschichte die größte Bedeutung zuschrieben. Die Entwicklungsperspektive ist folglich noch zu schwach ausgebildet. Weiterhin fiel es einigen ErzieherInnen offensichtlich schwer, die gewonnenen Erkenntnisse aus den Beobachtungen weiter zu verarbeiten und in ihre pädagogische Arbeit so zu integrieren, dass jedes Kind individuell und in seinen Stärken gefordert und gefördert werden kann. Es darf jedoch festgehalten werden, dass die Entwicklung der Kinder in allen Einrichtungen, die wir besucht haben, schriftlich dokumentiert wird, deren Art jedoch zumeist von dem gewählten Beobachtungsverfahren sowie dem pädagogischen Selbstverständnis abhängig ist. Festzuhalten ist außerdem, dass diese Dokumentation nicht erst im letzten Kindergartenjahr beginnt.

Im Kontext der Verzahnung von Schulvorbereitungsjahr und Schuleingangsphase sind als Hauptabnehmer für die Beobachtungsergebnisse im Kindergarten die Eltern zu nennen und sehr selten die LehrerInnen der kooperierenden Grundschulen. Die meisten ErzieherInnen schilderten, dass seitens der Grundschule nach der Anmeldung der Kinder mit den verantwortlichen ErzieherInnen in Bezug auf die Entwicklung der Kinder ein Gespräch stattfand. Dieses diente jedoch weniger dem Austausch über das Können und die Ressourcen aller Kinder, sondern fokussierte eher auf möglicherweise auftauchende Probleme. Das ist verständlich, sind es doch gerade die Kinder, die schon im Kindergarten eine verzögerte Entwicklung oder Probleme im Verhalten zeigen, bei denen auch am Übergang in die Grundschule Probleme eher zu erwarten sind, als von Kindern, die sich auch im Kindergarten schon durch prosoziales Verhalten und eine altersnormentsprechende Entwicklung in den schulisch relevanten Bereichen auszeichnen.

In vielen Fällen wurden gar keine Rückfragen seitens der Lehrkräfte an ErzieherInnen in den Kindertageseinrichtungen gestellt bzw. auch keine Entwicklungsdokumentationen eingefordert. Demgegenüber sehen sich die ErzieherInnen in Ihrer Rolle als BildungsbegleiterInnen der Kinder auch als Experten für deren Entwicklung in den zurückliegenden Jahren und wissen um die Stärken und möglicherweise auch Schwächen der künftigen Schulkinder. Diese Informationen so die ErzieherInnen weiter, wären für die LehrerInnen nützlich und würden ihnen helfen, die Kinder besser einzuschätzen. Demgegenüber stehe die Beurteilung durch die Lehrkräfte, die oftmals auf wenigen Stunden der Beobachtung der Kinder basierten, auf recht schwachen Füßen. Interessant ist, dass hier die Aussagen der ErzieherInnen innerhalb eines Verbundes, ja sogar manchmal innerhalb einer Einrichtung variierten. Das kann als Signal dafür gewertet werden, dass die Kooperation noch sehr stark an persönlichen Sympathien und an individueller Initiative sowie am Engagement Einzelner hängt und noch nicht ausreichend strukturiert verankert ist.

Ein weiteres Problem, was die ErzieherInnen ansprachen, war die fehlende Zeit, um intensiv Beobachten und die Beobachtung zeitnah dokumentieren bzw. auswerten zu können.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es sich - abgesehen von der sehr unterschiedlichen Qualität - bei den Kindergärten eindeutig um eine an Förderung ausgerichtete diagnostische Arbeit handelt. Das Kind als Person ist den ErzieherInnen wichtig. Bisweilen tun sich einige der von uns befragten ErzieherInnen schwer, geeignete systematische Vorgehensweisen auszuwählen bzw. zu entwickeln, um alle Kinder gemäß den Anforderungen des Bildungsplans zu fördern. Außer dem dafür sicherlich mitverantwortlichen Zeitdruck fehlt ihnen mindestens in Teilbereichen, deutlich die Basisqualifikation und auch schlüssiges und handhabbares Material. Im Hinblick auf die

Zusammenarbeit mit der Grundschule vermissen sie vor allem die Anerkennung als PädagogIn seitens der Lehrkräfte als Fachwissende, die gern in den Entscheidungsprozess der Schulfähigkeit mit einbezogen werden möchte.

### Beurteilung der Verzahnung Schulvorbereitungsjahr und Schuleingangsphase

Die ErzieherInnen wurden im Rahmen der Fragebogenstudie um eine Beurteilung einiger schulvorbereitender Aktivitäten im Hinblick auf ihre Ausführung gebeten. Auch hier sehen sich eine Reihe von ErzieherInnen – mutmaßlich aufgrund fehlenden Einblicks bzw. unzureichender Beteiligung in die Schulvorbereitung der Einrichtung – nicht in der Lage, die Maßnahmen zu bewerten. Daher werden den Gesamtergebnissen auch die Daten für die Leitungspersonen – hier liegt der Anteil Nichtantwortender unter 30% – zur Seite gestellt. Auch wenn berücksichtigt wird, dass die Beurteilungen der Leitungspersonen in das Gesamtergebnis einfließen, zeigt sich, dass die LeiterInnen als auch die ErzieherInnen im (Gruppen-)Dienst ähnliche Einschätzungen vornehmen (siehe Tabelle).

Grundsätzlich sind die ErzieherInnen mit der Umsetzung der schulvorbereitenden Maßnahmen zufrieden. Mit „gut“ bzw. „sehr gut“ bewerten zumeist 90% oder mehr der Befragten die einzelnen Items. Diese äußerst positive Beurteilung ist allerdings vor dem Hintergrund zu bewerten, dass die ErzieherInnen ihre eigene Arbeit einschätzen.

Etwas schlechter bewertet werden interessanterweise diejenigen vier Aspekte der Schulvorbereitung, die mehr oder weniger in Kooperation mit LehrerInnen durchgeführt werden. Dazu zählen die Schuleingangsuntersuchung, die Beobachtung der Kinder durch LehrerInnen während Hospitation in der Kindertageseinrichtung, Arbeitstreffen von LehrerInnen und ErzieherInnen sowie die Übernahme von Patenschaften durch Schulkinder.

Schulvorbereitende Aktivitäten	Sehr gut		Gut		Weniger Gut	
	Insg.	Leitung	Insg.	Leitung	Insg.	Leitung
Schulvorbereitung aller Kinder im SVJ	53,6	56,0	44,8	41,3	1,7	2,7
Kinder lernen die Schule kennen	51,4	52,6	40,3	38,2	8,3	9,2
Besondere Projekte im SVJ	45,8	50,0	46,4	44,3	7,7	5,7
Information der Eltern im SVJ	41,5	37,8	55,0	58,1	3,5	4,1
Feststellen der Schulfähigkeit	31,9	31,9	64,4	62,3	3,7	5,8
Spezielle Förderung einzelner Kinder im SVJ	31,0	31,0	57,7	59,2	11,3	9,9
Schuleingangsuntersuchung	30,3	30,4	50,0	43,5	19,7	26,1
Beobachtung der Kinder durch LehrerInnen während Hospitation in Kindertageseinrichtung	18,2	22,2	54,1	54,2	27,7	23,6
Arbeitstreffen von LehrerInnen und ErzieherInnen	15,3	18,8	39,7	50,0	45,0	31,2
Schulkinder übernehmen Patenschaften	2,1	2,8	17,9	13,9	80,0	83,3

Tabelle 22: Beurteilung der schulvorbereitenden Aktivitäten im Hinblick auf ihre Ausführung (in %; n = 265)

Alle befragten Kindertageseinrichtungen und Grundschulen nutzen, wie bereits beschrieben Beobachtungsinstrumente bzw. Tests, um die Entwicklung der Kinder sowie ihre Lern- und Kompetenzstände zu ermitteln. Eine Abstimmung bzgl. dieser Verfahren oder ein Austausch, um welche Instrumente es sich dabei handelt, findet jedoch nur vereinzelt und in informellen Gesprächen statt.

Weiterhin muss festgehalten werden, dass die ErzieherInnen teilweise die Zusammenarbeit mit den Grundschulen resp. mit den LehrerInnen als nicht zufriedenstellend bewerten. Fast die Hälfte aller ErzieherInnen beurteilt die Zusammenarbeit mit der Grundschule als wenig oder gar nicht intensiv. Dabei sind die GruppenleiterInnen unzufriedener als die Leitungspersonen. Lediglich 5% aller Befragten erachten die Zusammenarbeit mit den Grundschulen als sehr intensiv. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Ergebnissen der Gruppendiskussionen, in denen Leitung und Arbeitsebene direkt befragt wurden. Die Leitung zielte auf eine gute Darstellung der Zusammenarbeit. Die ErzieherInnen hatten dazu aufgrund des strukturierten Erhebungssettings jedenfalls in den Verbunddiskussionen keine Chance, da die Kooperation im Detail dargestellt werden musste.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass es eine große Spannbreite in der Zusammenarbeit von Kindergärten und Grundschulen gibt. Die Unterschiede scheinen dabei vor allem durch die jeweiligen Persönlichkeiten vor Ort geprägt zu sein, da die Prüfung im Hinblick auf den Ortstyp der Kindertageseinrichtung, die Trägerschaft, das Konzept der Kindertageseinrichtung und auch die Anzahl der kooperierenden Grundschulen keine signifikanten Unterschiede aufweist. In den Gruppendiskussionen wurde deutlich, dass die professionelle Kompetenz der ErzieherInnen und der ErstklassenlehrerIn und damit die Qualität der fachlichen Gespräche ebenfalls eine Rolle zu spielen scheint.

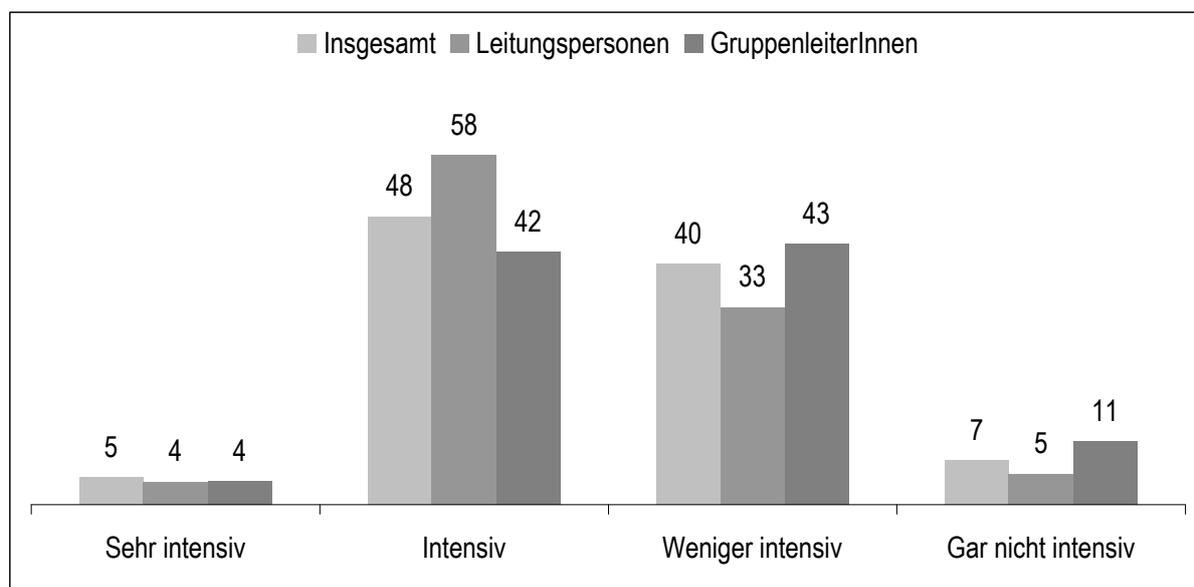


Abbildung 5: Beurteilung der Zusammenarbeit mit den Grundschulen im Rahmen des SVJ (n = 202)

Voraussetzung für eine gute Kooperation ist das Wissen über die Arbeit des anderen. Erst danach folgt die Wertschätzung der Arbeit des Gegenübers. In den durchgeführten Gruppendiskussionen und auch im Rahmen der Fragebogen-Erhebung wiesen viele ErzieherInnen darauf hin, dass die Grundschulen zu wenig über die *Arbeit* der Kindergärten wüssten und – damit zusammenhängend – zu wenig auf diese eingingen. Insbesondere stieß auf Unverständnis, dass nur wenige Schulen Regeln und Rituale des Kindergartens aufgreifen und übernehmen. Es käme vor, dass die Lehrerinnen und Lehrer nicht wüssten, dass die Erstklässler

selbstverständlich bereits Formen wie das Kreisgespräch beherrschen, in der Lage sind, mit strukturiertem Material selbstständig zu arbeiten etc.

In der folgenden Tabelle ist dargestellt, welche Beschreibungen nach Meinung der ErzieherInnen auf die Kooperationen mit den Grundschulen zutreffen. Die größte Zustimmung erhält die Aussage, dass die „Kooperation für beide Seiten gewinnbringend“ ist. 42% der ErzieherInnen bejahen diese Formulierung. Die zweithäufigste Nennung entfällt auf die Feststellung, dass die Kooperation mit der Grundschule wenig intensiv ist (33%), während 24 % der ErzieherInnen die Kooperationen in ihrer Form für optimal halten. Auch bei dieser Frage zeigt sich wieder ein geteiltes Bild: Etwa die Hälfte der Befragten beurteilt die Kooperationen eher positiv, während die übrigen ErzieherInnen eher resignierend urteilen.

Beurteilung Kooperation mit GS	Insgesamt	Leitungspersonen	GruppenleiterInnen
Kooperation für beide Seiten gewinnbringend	41,7	45,0	33,8
Kooperation wenig intensiv	32,7	26,2	45,5
Kooperation in dieser Form optimal	24,6	30,0	23,4
Kooperation wenig effektiv	15,6	16,2	13,0
Kooperation zu zeitaufwendig	7,0	10,0	5,2

Tabelle 23: Beurteilung der Kooperation mit Grundschule (in %, Mehrfachantworten; n = 242)

Die Mehrzahl der ErzieherInnen gab an denjenigen Teil der Schuleingangsphase, der in der Schule stattfindet, hinsichtlich der Qualität der Umsetzung nicht einschätzen könnte. In die Arbeit der Schule hätten sie keinen Einblick und könnten daher auch keine Einschätzung vornehmen. Stellvertretend sei hier eine Erzieherin zitiert:

*„Also da fehlt mir die Kompetenz zu antworten. Ich habe von der Qualität der Arbeit im 1. und 2. Schuljahr überhaupt keine Ahnung. Abgesehen von ein paar Kindern, die mal in den Kindergarten kommen und ihre Hefte zeigen, aber daran kann ich ja nicht die Qualität ablesen.“ (T GDV M; V, 20)*

Es zeigte sich immer wieder, dass die ErzieherInnen den Einblick in schulische Arbeit nicht nur wünschen, sondern auch brauchen, weil sie nur dann antizipieren können, was in der Schule an personalen Kompetenzen von den Kindern erwartet wird. Eine echte Kooperation würde also auch den Einblick der ErzieherInnen in die Arbeit der Schule im zweiten Teil der Schuleingangsphase einbeziehen.

## Zusammenfassung

Grundsätzlich bewerten alle befragten ErzieherInnen eine Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtung und Schule in der Phase der Schulvorbereitung als sehr bedeutsam. Aus der Perspektive der ErzieherInnen stellt sich die Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule jedoch zugleich in vielfacher Hinsicht als verbesserungswürdig dar.

### Wenig Netzwerk – statt dessen Arbeitsteilung

Die Kooperationsverträge erweisen sich bei einer genaueren Analyse als sehr allgemein gehalten. Auch in der Kooperationspraxis geht es offenbar eher um geteilte Aufgaben als um eine Verständigung über das jeweilige Bildungsverständnis oder um gemeinsam verfolgte lang- und mittelfristige pädagogische Ziele. Eine gemeinsame Bildungsverantwortung ist zu-

mindest strukturell noch nicht verankert. Das zeigt sich auch darin, dass es Teams zur Schulvorbereitung im Kindergarten gibt und solche in der Schule, aber keine gemischten Teams aus Erzieherinnen und Lehrerinnen. Von einer Kooperation der Bildungseinrichtungen in einem regionalen Netzwerk ist noch wenig zu sehen. So kooperieren die Kindertageseinrichtungen unterschiedlicher Träger i.d.R. nicht untereinander. Auch weitere Einrichtungen wie Familienzentren sind i.d.R. nicht einbezogen. Die Kooperationsverträge werden i.d.R. von der Schule ausgehend abgeschlossen, die Schulen übernehmen aber nicht unbedingt zugleich eine Funktion als Netzwerkkoordinatorinnen. Eine solche Koordination, im Maßnahmenpaket ist sie den FachberaterInnen Schuleingangsphase zudedacht, müsste es jedoch geben, soll es tatsächlich zu einer Netzwerkbildung kommen. Das zeigt sich in allen Netzwerkprojekten (vgl. Carle/Samuel 2007; Wenzel, Sascha 2007). Zudem ist für Netzwerkarbeit Zeit erforderlich.

#### Strukturell verankerter Selektionsfokus – statt Förderungsorientierung

Da die meisten Kinder den Übergang problemlos bewältigen, sofern die Rahmenbedingungen das nicht erschweren, liegt der Fokus der LehrerInnen in der Schuleingangsphase eher auf der Wahrnehmung von Kindern, die ein höheres Risiko haben, am Schulanfang Probleme zu bekommen. Das wird gestützt durch das Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs bzw. der Schuleingangsuntersuchung. Dieser Blickwinkel ist den ErzieherInnen eher fremd. Ihr Selbstverständnis ist es jedes Kind in seinen Stärken zu erkennen und zu fördern. Es kann als belegt gelten, dass für einen erfolgreichen Übergang vom Kindergarten in die Grundschule einige Voraussetzungen förderlich sind, die es im Kindergarten anzubahnen gilt, z.B. ist ein gutes Selbstbewusstsein, gute frühere Erfahrungen mit Übergängen und das Wissen über die neue Institution für Kinder hilfreich. Sind die erforderlichen personalen Kompetenzen nicht ausreichend ausgebildet, so können andere Einflussfaktoren kompensatorisch genutzt werden. LehrerInnen könnten frühzeitig die Kinder im Kindergarten kennenlernen und eine positive Beziehung zu ihnen aufbauen. Das gelingt aus der Perspektive der ErzieherInnen in den meisten Fällen nicht, weil die Kinder oft nicht ihre eigene künftige Lehrerin kennenlernen und diese auch viel zu kurz im Kindergarten anwesend ist, als dass das Kind eine Beziehung zu ihr aufbauen könnte.

#### Anschlussfähige Bildungsprozesse Kindergarten – Schule

Die ErzieherInnen und die LehrerInnen wissen um die Lehrpläne und den Bildungsplan. Sie kennen allerdings den jeweils anderen Plan nicht inhaltlich. Die Kooperationsmaßnahmen sind nicht auf die herzustellende Anschlussfähigkeit der Inhalte abgestimmt. Von einer inhaltlichen Verzahnung kann nicht gesprochen werden, wengleich die Bildungspläne tatsächlich ein hohes Maß inhaltlicher Anschlussfähigkeit aufweisen, die es jedoch noch herauszuarbeiten gilt.

In der Realität erfolgt das arbeitsteilige Vorgehen also ohne die Anschlussfähigkeit ausreichend hergestellt zu haben. In Anbetracht der zu geringen Personalausstattung wird bei der Diskussion der Bildungsprozesse oftmals sehr auf schnelle Verfahren geachtet, statt in die Tiefe zu gehen. Das führt dazu, dass die oft langjährigen intensiven Beobachtungen der ErzieherInnen durch die Lehrpersonen nicht berücksichtigt werden. Als hemmend werden auch Datenschutz und mangelnde Zeitressourcen sowie mangelnde Ausstattung mit einer zweiten ErzieherIn pro Gruppe angeführt.

#### Tiefe der Kooperation noch stark von zufällig günstigen Bedingungen abhängig

Wenn die Kooperationsverträge dafür zu wenig hergeben, die Zeitressourcen nicht ausreichen und wie weiter festgestellt wurde, auch noch deutliche Wissenslücken bestehen, um die Ergebnisse der Beobachtungen in Förderung zu übersetzen, ist die Zusammenarbeit von Erzieherin und Lehrperson auf deren persönliche Möglichkeiten zurückgeworfen. Das zeigt sich auch in den Verbunderhebungen deutlich. Zum einen scheint die Tiefe der Kooperation jen-

seits aller fehlenden Ressourcen zwischen den kooperierenden Tandems aus künftiger LehrerIn und derzeitiger ErzieherIn des Kindes vor allem von deren Interesse, Engagement und der gegenseitigen Sympathie getragen zu sein. Das bedeutet, dass eine strukturelle Verankerung der Verzahnung der Arbeit von Kindergarten und Grundschule etwa in den Kooperationen noch zu leisten ist.

#### 4.1.2.2 LehrerInnen

Die Datengrundlage für die Aussagen der LehrerInnen bilden die Verbunddiskussionen (Kindertageseinrichtung und Grundschule gemeinsam; Thema vor allem SVJ und SEPh).

#### Zufriedenheit in Bezug auf die Verzahnung von Schulvorbereitungsjahr und Schuleingangsphase

Grundsätzlich schätzen alle LehrerInnen ein, dass die Verzahnung von Schulvorbereitungsjahr und Schuleingangsphase auf einem guten Weg ist, wie die nachfolgende Aussage zeigt. Deutlich wird auch, dass diese LehrerIn sich wünscht, die Arbeit des Kindergartens anzuschauen, dazu aber keine Gelegenheit sieht.

*„Ja dadurch, dass jetzt schon die Kindergärten mit reinkommen in die Vorschule, ist das erstmal eine gute Sache. Also in der Vorschule arbeiten wir als Lehrer, Kindergärtnerinnen können hospitieren, können sich das mal anschauen. Das ist ja so als Arbeitsteilung und Kooperation gedacht. Besser wäre es natürlich, wenn auch ebenso gut der Klassenlehrer mal in den Kindergarten könnte, und sich so eine Beschäftigung, ein Angebot anschauen könnte. Mal das natürliche Umfeld des Kindes kennen lernen könnte. Weil sich dort die Kinder sicherlich anders geben, als hier in der Schule. Und diese Arbeitsteilung, die funktioniert nicht. Aber das andere.“ (T GDV M II, 44)*

Die Verzahnung besteht hier also vorerst darin, dass die ErzieherInnen zusammen mit den Vorschulkindern das Vorschulangebot der Schule besuchen. So fällt es den Kindern leichter, sich in der Schule zurechtzufinden. Zudem ist eine solche Begleitregelung oft die einzige Möglichkeit, wie Kinder überhaupt zu den vorschulischen Angeboten der Schule gelangen können. Eltern stehen häufig nicht für einen Bringdienst zur Verfügung.

Die folgende Aussage zeigt, dass die LehrerIn die Entwicklung der Arbeit der Kindergärten sieht und schätzt, auch wenn sie noch sehr althergebrachte Kriterien anlegt und den Bildungsplan mit seinen Auswirkungen auf die Kindertageseinrichtungen noch nicht im Blick hat.

*„Aber ich kann den Kindergärten ein ganz großes Lob aussprechen. Anfang der 90er Jahre da war das kein Problem, Farben, Schere, Stift halten, Menge erkennen usw. Dann kam dieses Tief, wo wir gekämpft haben und ich kann mich noch erinnern, ich hatte ein Kind in der Klasse, das hatte in seinem Leben noch nie eine Schere, war aber zuhause. Mutti und Oma haben gesagt, Schere ist nicht. So und jetzt muss ich sagen, bei der jetzigen 1. Klasse - toll. Das geht wieder nach oben, so dass ich also sage, die Qualität der Schulvorbereitung, die ist für meine Begriffe wieder ganz stark nach oben gewachsen, egal wie das jetzt gemacht wird. In dem Augenblick bin ich jetzt egoistisch und sage, die Kinder können die Farben, die können ein paar Mengen erkennen, die können mit der Schere umgehen, die können ‚Guten Tag‘ sagen, die können ‚Auf Wiedersehen‘ sagen, können ‚Danke schön‘ sagen. Ausnahmen gibt es immer. Wenn die ihr Frühstück auspacken, da sieht man, ob der Kindergarten wirklich gemeinsam am Tisch gegessen hat, dann holen die den Lappen, das gab es vor einigen Jahren nicht, da blieb die Pfüze auf dem Tisch und daher die Einschätzung.“ (T GDV M IV, 23)*

Hier wird offensichtlich, dass die beiden Lehrpersonen zwar von völlig verschiedenen Themen sprechen – im ersten Fall geht es um die reale Kooperation am Übergang Kindergarten - Grundschule, im zweiten Fall sieht die LehrerIn die Anforderungen der Schule an den Kindergarten als umgesetzt. In beiden Fällen jedoch wird nicht deutlich, inwiefern es sich hier um

Kooperation handelt. Vielmehr leistet der Kindergarten jeweils Zuarbeit für die Schule, die hier die Norm vorgibt. Beide sind kein Einzelfall, aber auch nicht die Regel. Hinsichtlich einer echten Kooperation, an der beide Partner gleichwertig beteiligt sind wie auch hinsichtlich des Lehrerwissens über den Bildungsplan, unterscheiden sich die Verbünde und innerhalb einer Schule die einzelnen Lehrpersonen gravierend, wie die Analyse der Qualität der Kooperationsformen zeigt.

### **Qualität der Kooperations- und Kommunikationsformen zwischen Kindergarten, Grundschule, Eltern und anderen Beteiligten**

Die Qualität der Kooperationsformen und der Kommunikation vor allem zwischen Kindergarten und Grundschule ist verschieden und wird auch von den LehrerInnen als unterschiedlich gut eingeschätzt. Sie differiert auch innerhalb einer Schule. So gibt es Lehrpersonen, die bereits seit vielen Jahren mit einer bestimmten Kindertageseinrichtung vertrauensvoll und engagiert kooperieren. Im gleichen Kollegium steht zwischen einer anderen Lehrperson und einem Kindergarten die Kooperation noch am Anfang. Es sind also viele verschiedene Gründe, die die Qualität der Kooperation bestimmen.

Die häufigsten Maßnahmen, die auch in allen Kooperationsvereinbarungen festgehalten sind, sind Besuche der Kinder in der Schule. Auch wenn einige Kinder später nicht in diese Schule wechseln werden, haben sie damit die Möglichkeit, zwar nicht ihre künftige, jedoch eine Schule sehen zu können. Die Ausgestaltung dieser Besuche hingegen ist sehr unterschiedlich. Sie reicht von regelmäßigen Besuchen in 14-tägigem Rhythmus während des gesamten Schulvorbereitungsjahres bis hin zum einmaligen Kennenlernbesuch, von der Teilnahme am Unterricht am Vormittag bis zum Durchlaufen der Räumlichkeiten am Nachmittag mit Begleitung durch Schüler oder einer Führung durch Lehrkräfte.

Weiterhin besuchen LehrerInnen die Kindertageseinrichtungen. Hier ist die Ausgestaltung ebenfalls unterschiedlich. Sie reicht von Beobachtungen der Kinder durch die Lehrkraft am Vormittag über ein gemeinsames „Angebot“ von ErzieherInnen und LehrerInnen bis hin zu einer „separaten Stunde“ der Vorschulkinder mit der LehrerIn.

Gemeinsam organisierte Feste oder Projekte hingegen finden nur in Ausnahmefällen statt. Begründet wird dies zumeist damit, dass eine gemeinsame Organisation aus zeitlichen Gründen nicht möglich sei oder aber auch damit, dass eine solche Zusammenarbeit mit der Schule nicht gewünscht wird. So beklagen manche LehrerInnen: „Einladungen zu Schulfesten gehen immer an die Kindertageseinrichtung, und wenn sie dann nicht kommen, ist das ihre Schuld.“ (T GDV M I, 30)

Wir fragten auch danach, ob die LehrerInnen sich mit dem Bildungsplan für den Kindergarten beschäftigt hätten - was ja immerhin eine Voraussetzung für die Abstimmung der Bildungsangebote wäre. Die Antworten waren ernüchternd.

*„Die Grundschule arbeitet in ihre Richtung und die Kindergärten in ihre... Die Gemeinsamkeit fehlt. Die gemeinsamen Absprachen und wenn ich von mir aus gehe, kenne ich den Bildungsplan auch ein bisschen. Würde mir aber nicht sagen, dass ich ihn kenne, ich kenne ihn ansatzweise.“ (T GDV M I, 29)*

*„Und ich denke, das ist bei uns so geregelt, wenn man jetzt eine erste Klasse übernimmt, da schaut man schon mal rein, was ist vorher im Kindergarten gelaufen... Aber dass ich nun den Bildungsplan von den Kitas von Anfang bis Ende beherrsche, also.“ (T GDV M III, 21)*

Diese beiden Aussagen stehen stellvertretend für die befragten LehrerInnen. Auch in der zweiten Verbundrunde sowie bei den Fachberatern Schuleingangsphase zeigte sich deutlich, dass ihnen der Bildungsplan noch wenig bekannt war. Bis auf sehr wenige Ausnahmen wissen die meisten LehrerInnen, dass es den Bildungsplan für den Elementarbereich gibt, konkrete Aussagen zu den Inhalten können sie jedoch nicht treffen. Hier wurde bei der Einführung des

Bildungsplans versäumt, mit den LehrerInnen zusammen den inhaltlichen Anschluss zu erarbeiten.

Einigkeit aller LehrerInnen besteht darin, dass die Qualität der Kooperationsformen und der Kommunikation stark an die zeitlichen Ressourcen gebunden ist. Das gilt umso mehr, als die Stunden für die Schuleingangsphase sowohl in der Schule z.B. im ersten Schuljahr als auch im Kindergarten eingesetzt werden können. So wird immer wieder berichtet, dass Stunden, die eigentlich für die Schuleingangsphase zur Verfügung stehen, gestrichen werden, um den Ausfall von Personal an der Schule aufgrund von Krankheit, Schwangerschaft usw. abdecken zu können. Dies gilt auch für die Doppelbesetzung von Lehrkräften im Anfangsunterricht, was bei den Lehrkräften zu einer großen Frustration führt. Vor allem seit die LehrerInnen wieder Vollzeit beschäftigt sind, ist auch die Planbarkeit in der Schule stark eingeschränkt.

*„Da sind Lehrer krank, da muss der Unterricht vertreten werden und da macht man auch zusätzlich Stunden, die werden dann vom Kindergarten abgezogen. Und wir sind knapp bemessen, wirklich die 9 Lehrer, 8 Klassen, fehlt einer, ist schon alles, da werden die Förderstunden gestrichen, die AU-Stunden für den Anfangsunterricht, es ist wirklich knapp bemessen, es fehlen Stunden. Wir hätten gern mehr Stunden für dieses Vorschulprojekt. Die drei Lehrer haben je eine Stunde für die Woche, es reicht nicht für das, was wir wollen.“ (T GDV V, 19)*

In einer anderen Verbundbefragung beschreibt eine LehrerIn die Situation so: „Am meisten fehlen uns mehr Stunden für ZweitlehrerInnen.“ (T GDV M I, 32) Verschiedene LehrerInnen merken an, dass sie Besuche in der Kindertageseinrichtung nicht mehr leisten können:

*„Wir haben es am Anfang noch versucht. Sind dann noch am Vormittag - irgendwie wurden wir freigeplant - noch in die Kindergärten gegangen, um dort das Umfeld der Kinder mal zu sehen. Aber wir schaffen das aus Zeitgründen nicht mehr. Wir arbeiten ja jetzt alle im Augenblick voll wieder. Vorher hatten wir ja diese Teilzeit. Da waren auch Zwischenstunden mal möglich. Das ist jetzt so gut wie gar nicht mehr machbar. Und wenn wir Nachmittag in die Kindergärten gehen, das bringt nichts, weil die Kinder manchmal nicht da sind. Oder die Beschäftigungen oder Angebote, was sie sagen, sind dann nicht mehr da. Also es ist einfach, sage ich, ein Zeitproblem.“ (T GDV M II; 7)*

Diese Einschätzung einer schwachen Ausstattung mit Lehrstunden spiegelt sich auch darin, dass die wenigsten Schulen es schaffen einen sehr geringen Anteil an Stunden im Team mit einer KollegIn im Anfangsunterricht zu realisieren, obwohl heute davon ausgegangen werden kann, dass aufgrund der Heterogenität der Schülerschaft und aufgrund gewachsener Anforderungen an die Leistung der Schule gerade im Anfangsunterricht eine zweite Lehrkraft dafür sorgen kann, dass kein Kind zurückbleibt und beispielsweise die Lautierübungen mit einer kleinen Gruppe nicht die Aufmerksamkeit der ganzen Klasse auf sich ziehen. Doppelbesetzung wird umso mehr nötig, wenn Sachsen versuchen möchte die Behindertenkonvention sukzessive umzusetzen.

### **Einschätzung der Bewältigung des Übergangsprozesses durch Kinder mit unterschiedlichen Entwicklungsvoraussetzungen**

Mit dem bereits angesprochenen Personalproblem argumentieren die LehrerInnen auch, wenn es um die Frage geht, ob die Kinder mit ihren unterschiedlichen Entwicklungsvoraussetzungen den Übergang positiv bewältigen können. Sie können nicht alle Kinder so in ihrer Individualität fördern, weil die Zeit fehlt.

*„Die Möglichkeit, mehr LehrerInnen zu haben, mehr Zeit für einzelne Kinder, sowohl für Kinder, die eine Förderung in einem bestimmten Bereich haben, als auch für Kinder, die schon Spitze sind, denn die fallen uns oftmals hinten runter, mehr Materialien zu haben und einzusetzen für die Differenzierung, mehr Räumlichkeiten, da die Klassenräume alle belegt sind. Wenn ich einen zweiten Lehrer habe, könnte der individuell 2-3 Kinder rausnehmen und kann ganz gezielt mit diesen Kindern arbeiten, wenn ein Raum zur Verfügung stünde.“ (T GDV M I, 32f)*

Integrative Förderung scheint nicht vorstellbar: „Wenn der Lehrer was anderes macht als ich mit den 2 Kindern und dann haben Sie auch gar nicht die Konzentration von den Kindern, wenn sie im Klassenzimmer bleiben.“ (ebd.)

An dieser und der nächsten Aussage wird deutlich, dass Unterricht noch recht frontal gedacht wird. Das war in den meisten Diskussionen bei der einen oder anderen Lehrperson deutlich der Fall.

Einige LehrerInnen messen die Qualität ihrer Arbeit in der Schuleingangsphase daran, ob die Lehrplanziele am Ende der zweiten Klasse als erreicht gelten. Sie sehen das eigentliche Ziel darin, die Kinder auf einen homogenen Leistungsstand zu bringen. Damit verbunden ist die große Schwierigkeit, dass durch die veränderte Schuleingangsphase zum einen „jetzt auch Kinder eingeschult werden, die sonst von vornherein in eine andere Schule geleitet wurden“ und dass „das geistige Potenzial (...) ja ganz verschieden [ist] und da hat man immer Kinder, denen es schwer fällt.“(T GDV M III, 19)

Beide Zitate deuten darauf hin, dass noch viel geschehen muss, ehe die LehrerInnen mit modernen Methoden im Anfangsunterricht auch jedes einzelne Kind fördern und dennoch in der Arbeit mit allen Kindern, kein Kind aus dem Blick verlieren.

### **Nutzung der Kenntnisse zum Lernstand im Anfangsunterricht**

Eine Abstimmung bzw. ein Austausch zwischen LehrerInnen und ErzieherInnen bzgl. der Erhebung von Entwicklung, Lern- und Kompetenzständen der Kinder findet nur unzureichend statt. Zu wenig wird seitens der Schulen auf die Erkenntnisse und Erfahrungen der Kindertageseinrichtungen zurückgegriffen. Die Erhebungsinstrumente von Schule und Kindergarten unterscheiden sich teilweise hinsichtlich der Systematik bzw. des Erhebungsziels, was den Austausch erschwert.

Diagnoseergebnisse finden kaum Eingang in Anfangsunterricht, bzw. können nicht eingesetzt werden. Alle befragten Kindertageseinrichtungen und Grundschulen nutzen Beobachtungsinstrumente bzw. Tests, um die Entwicklung, Lern- und Kompetenzstände der Kinder zu ermitteln. Eine Abstimmung bzgl. dieser Verfahren oder ein Austausch, um welche Instrumente es sich dabei handelt, findet jedoch nur vereinzelt und in informellen Gesprächen statt.

Die Zusammenarbeit im Diagnoseprozess ist als **unilateral** (jeder für sich, Schnittstellen nicht systematisch geplant) zu bezeichnen. Bisweilen herrscht sogar in ein und derselben Kindertageseinrichtung, vor allem aber zwischen den Einrichtungen Uneinigkeit über die „richtigen“ Instrumente. Es kommt eine Vielzahl unterschiedlicher Instrumente zum Einsatz. Die verschiedenen Instrumente erscheinen nicht aufeinander abgestimmt, weder in ein und derselben Kindertageseinrichtung, noch zwischen Schule und Kindergarten. Es stehen unterschiedliche Ideen hinter den Instrumenten. Daher sind auch die Aussagen in Auswertung der Ergebnisse unterschiedlich, mit der Folge, dass zumindest darauf aufbauend keine gemeinsame Förderung entwickelt wird. (T GDV M I, 31)

## Schuleingangsdiagnostik

Die Schuleingangsdiagnostik seitens der Schule im Vorschuljahr ist vornehmlich auf Auslese ausgerichtet. Dies widerspricht den Leitlinien der optimierten Schuleingangsphase und es wird von den Kindertageseinrichtungen, von einigen offen, von anderen nur im Einzelgespräch, abgelehnt. Eine sehr unterschiedliche Vorstellung haben Lehrkräfte von der Differenzierung im Unterricht! Die gefundene Differenzierung beschränkt sich zumeist auf die Einrichtung verschiedener leistungshomogener Fördergruppen auf max. drei Leistungsstufen: stark-mittel-schwach. Eine individuelle Förderung für jedes Kind findet selten statt und wird meist mit fehlenden Stunden bzw. Personalmangel begründet, sowie mit der sehr starken Heterogenität der Kinder am Schulanfang. (Dies stammt aus Verbund I Seite 31; Zeile 27-30 - kann aber auf die anderen Verbünde tendenziell übertragen werden.)

Grundschulen nehmen die Kinder als selbständig und kompetent im Hinblick auf das, was sie wollen, wahr. Nicht immer ist dies als Kompliment aufzufassen. Vielmehr wird dahinter manchmal auch der Vorwurf formuliert, dass vor allem Kinder aus Einrichtungen mit offener Arbeit nicht in der Lage seien, konzentriert der LehrerIn für 45 Minuten im Unterricht zu folgen:

*„Und wir können also nicht sagen, dass die optimale Schulvorbereitung für jedes Kind da ist. Ob das jetzt zur Stiftführung ist oder von der einfachen Ordnung im Federkästchen oder das Dasitzen oder das Zuhören, das Hören, diese Konzentration, da fehlt uns so manches. Und wir würden sagen, es wäre noch machbarer. Überall, also ich will jetzt keinen Kindergarten irgendwie benennen, aber vielleicht, und weil wir das ja auch im Hintergrund schon ausgetauscht hatten, dass Manche doch ein bisschen mit sich selbst auch unzufrieden ist. Aber eben, wie gesagt, dieser Rahmenplan, dieser Bildungsplan lässt zu viel offen.“ (T GDV M II, 37)*

Zusammenfassend: Die LehrerInnen schauen durchaus kritisch auf die Arbeit der Kindergärten. Anhand ihrer Kritik lässt sich jedoch erkennen, dass sie nicht gut über den Bildungsplan informiert sind. Das bestätigt sich auch auf Nachfrage. Sie wünschen sich überwiegend eine systematischere und strengere Arbeit im Kindergarten.

### 4.1.2.3 Schulleitungen

In die Auswertung der Fragebögen von den Schulleitungen flossen die Aussagen von insgesamt 9 Schulleitungen ein. Es handelt sich dabei um die Schulleitungen derjenigen Schulen, die an den durchgeführten Gruppendiskussionen teilgenommen haben. Die Verbunddiskussionen wurden durch die hier ausgewerteten Fragebögen vorbereitet. Beides ging in dieses Kapitel ein.

### Kooperation mit den Kindergärten

Die Anzahl der Kindergärten, mit denen die Grundschulen am Schulanfang kooperieren, ist sehr unterschiedlich. So gibt es Grundschulen, die mit 2 Einrichtungen und eine Grundschule die mit 16 Kindergärten eine Kooperationsvereinbarung abgeschlossen hat/haben.

Drei Schulen geben an, mit allen Kindergärten ihres Einzugsbereichs zu kooperieren, aus denen Kinder an ihrer Schule eingeschult werden. Die *Auswahl* richtet sich bei den anderen an der Zahl der SchulanfängerInnen aus, die sie aus der jeweiligen Einrichtung erhalten. Bei Bedarf werden jedoch zu allen Kindergärten Verbindungen aufgenommen. Was als Bedarf wahrgenommen wird, ist ebenfalls unterschiedlich. Im einen Falle besteht Bedarf, wenn der Kindergarten ein Kind hat, das in diese Schule wechselt, im anderen Fall, wenn es sich um mindestens drei Kinder handelt oder wenn Probleme erwartet werden.

Die Kooperation wird von den *Leitungen* im gegenseitigen Austausch getragen sowie in den meisten Fällen über die *als zuständig ausgewiesenen LehrerInnen und ErzieherInnen* realisiert. Diese Kooperation ist auch diejenige, die die Leitungen von sechs Schulen als besonders intensiv beschreiben. An zwei Schulen übernehmen Beratungslehrkräfte eine Mittlerfunktion.

Die Stundenzuteilung als ein wichtiger Faktor in der Schuljahresplanung bestimmt den Zeitpunkt, an dem die zukünftigen ErstklasslehrerInnen feststehen. Ob sie diejenigen sind, die aktiv in die Kooperation einbezogen sind, lässt sich für die Gruppe der befragten SchulleiterInnen nicht eindeutig beantworten. An einer Schule wird dies angestrebt

Mit den Kindergärten, mit denen die Schulen intensiven Austausch pflegen, bestehen *Kooperationsverträge*. Die Grundlage bildet bei allen uns vorliegenden Vereinbarungen die Mustervereinbarung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus aus dem Jahr 2005. Die von beiden Institutionen geregelten Inhalte umfassen dabei vor allem Terminabsprachen zwischen den Fachkräften beider Seiten, die Festlegung von Maßnahmen wie der Schulbesuch der Kinder, Besuch in der Kindertageseinrichtung durch die Lehrkräfte oder die Durchführung gemeinsamer Projekte. Häufig zu finden sind auch Maßnahmenkalender, in denen alle Termine von der Schulanmeldung bis zur Einschulung der zukünftigen Schulkinder festgehalten sind und wer im Detail (VertreterInnen von der Kindertageseinrichtung oder Grundschule) dafür zuständig ist. Eher allgemein gehalten sind die Vorstellungen über ein gemeinsames Bildungsverständnis.

Eine *fachliche Kooperation* sehen acht Schulleitungen (darüber hinaus) realisiert, v. a. über gemeinsame Fortbildungen, Beratungen oder Erfahrungsaustausche.

Eine SchulleiterIn verneint eine fachliche Kooperation und begründet dies damit, dass die Aufgaben der Schule in der Ermittlung der Lernausgangslage lägen und das Aufgabenfeld sich stark von demjenigen der Kindergärten unterscheidet; GrundschullehrerInnen hätten zudem ein immenses Arbeitsfeld zu bewältigen.

Mit den Kindergärten hinsichtlich der Schulfähigkeit zu kooperieren sehen alle SchulleiterInnen als bedeutend an. Die Bildungsbereiche des Bildungsplans (somatische Bildung, soziale Bildung etc.) werden aus Sicht der Schulleitungen über vorschulische Angebote abgedeckt, religiöser Bildung wird regional bedingt unterschiedliche Bedeutung zugewiesen, eine Schule geht explizit positiv darauf ein, eine andere verweist ausdrücklich darauf, dass diese im Rahmen der Schulfähigkeitsfeststellung keine Bedeutung habe.

Besonders ausgewiesen wird in den Antworten der SchulleiterInnen „Schule kennenlernen“. Acht Schulleitungen nehmen hier Eintragungen vor, bei den beiden anderen lassen andere Antworten darauf schließen, dass ihnen dies ebenso besonders wichtig ist. Damit die Kindergartenkinder die Schule kennenlernen können, werden sie an die Schule eingeladen und können an Unterrichtsstunden teilnehmen.

Verbesserungsmöglichkeiten in der Kooperation mit den Kindergärten sehen vier Schulleitungen: mehr Zeit führt die Liste der Vorschläge, Transparenz und eine Konkretisierung von Vorhaben werden ebenso genannt.

Zwei (von neun) SchulleiterInnen sagen, sie haben ein *Kooperationsnetzwerk*. Die Koordination liegt bei der Schule oder in gemeinsamer Verantwortung der Leitungen von Schule und Kindergärten. Koordiniert werden Termine und Themen. Eine von den beiden Schulleitungen macht darauf aufmerksam, dass am Ende des Schuljahres eine Evaluation stattfindet, von dieser ausgehend werden neue Maßnahmen geplant. Das letzte Treffen geben beide SchulleiterInnen für den Herbst 2009 an, teilgenommen haben (vermutlich die für die Kooperation hauptverantwortlichen Personen:) Leitungen, Beratungslehrkraft, zuständige ErzieherIn. Den beiden Netzwerken stehen keine eigenen materiellen Ressourcen zur Verfügung; es wird nicht mit Zielvereinbarungen oder speziellen Aktivitäten-/ Projektplänen

für das Netzwerk gearbeitet. Ein Jahresablaufplan bzw. die Kooperationsvereinbarung bzw. der Kooperationsvertrag (hier werden unterschiedliche Begriffe verwendet) werden als ausreichend angesehen.

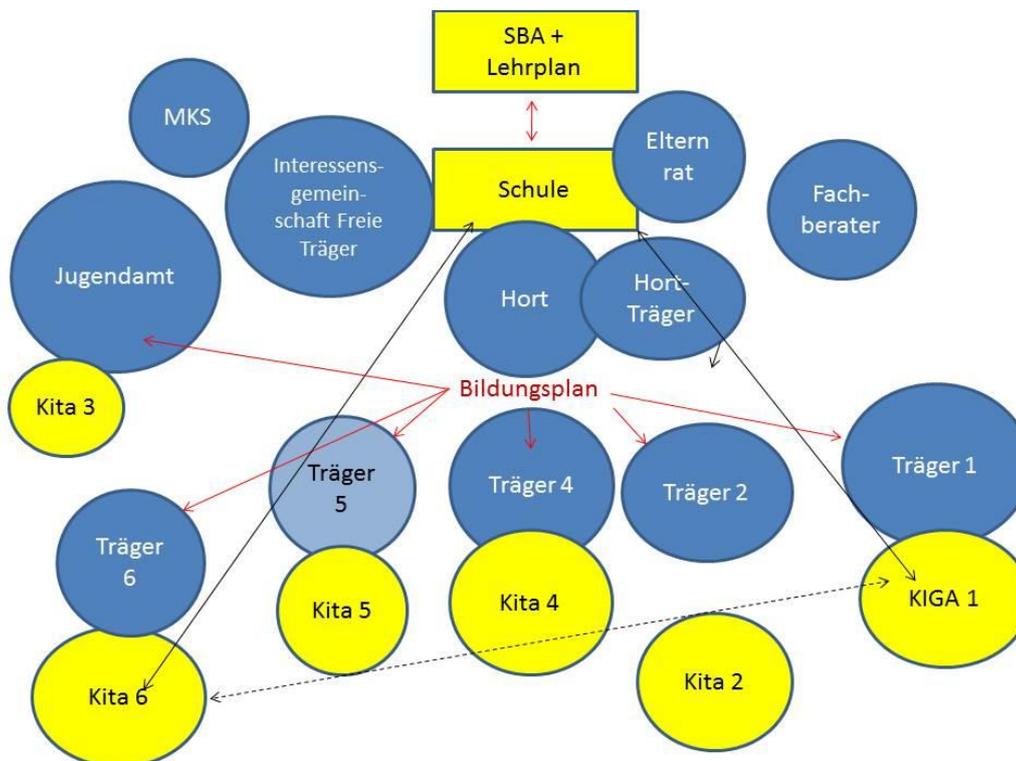


Abbildung 6: Netzwerkmodell eines Kooperationsverbunds aus Sicht der Leitungen in einem der untersuchten Verbände.

Sieben Schulleitungen sehen ihre Kooperation eher als eine sternförmige Anordnung, d.h. die Schule kooperiert bilateral mit jedem der Kindergärten und schließt entsprechend bilaterale Kooperationsverträge ab. In einem Verbund wurde der Verbund aus der Perspektive der Kinder modelliert. Hierbei wurde deutlich, dass die Anzahl der Ansprechpartner für das Kind extrem ansteigt, wenn bei dem Kind einschulungsrelevante Rückstände festgestellt werden.

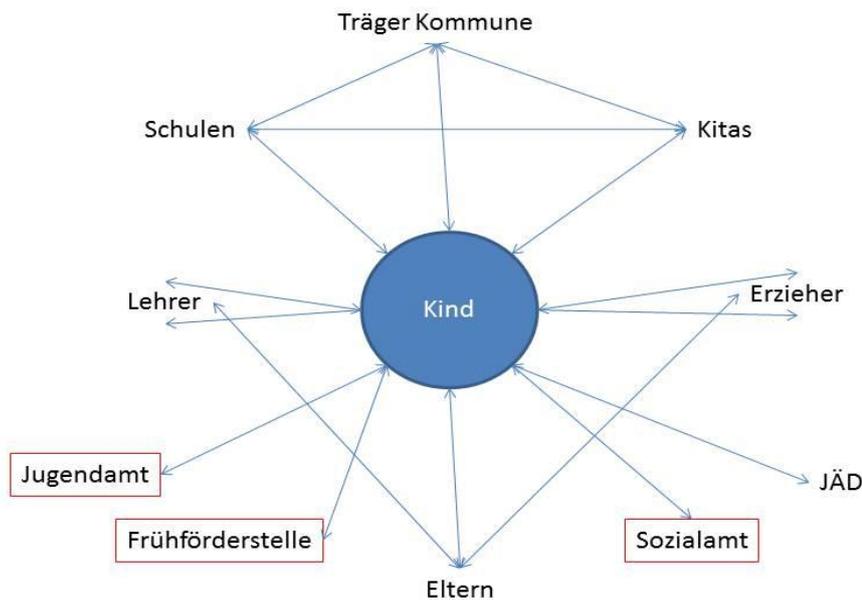


Abbildung 7: Netzwerk aus der Kinderperspektive.

Es gibt auch Schulleitungen, die erst neuerdings initiativ versuchen, die Kooperationen in ihrem Einzugsgebiet im Sinne eines regionalen Bildungsnetzwerks zu entwickeln, etwa mit Bezügen z.B. zu einem Berliner Vorbild. Hier gibt es also deutliche Unterschiede.

### Kooperation mit den Eltern

Die Schulleitungen geben an, die zukünftigen Eltern bereits ein Jahr vor der Einschulung zu erreichen. Auch hier gibt es jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den Schulen. Die Zahl der aus Sicht der Schulleitung erreichten Eltern schwankt zwischen 30 und 100%.

Am *Schulanfang ist es Anliegen* aller Schulleitungen, die Eltern zur Zusammenarbeit mit vorschulischen Einrichtungen, mit der Schule sowie mit weiteren Experten (Logopäden, Psychologen, Ergotherapeuten etc.) zu ermutigen. Als *Unterstützungs- oder Fördermöglichkeiten am Schulanfang* werden den Eltern weiterhin Möglichkeiten vorgeschlagen, wie die neuen schulischen Aufgaben einen Platz im Familienleben finden können und wie die nötigen Kompetenzen zur erfolgreichen Aufgabebearbeitung entwickelt werden können. Ein Schwerpunkt liegt hier auf sozialen und lernmethodischen Kompetenzen.

In den Ratschlägen an die Eltern findet auch Berücksichtigung, dass es sich am Schulanfang um einen Übergang handelt, der die gesamte Familie betrifft. Transparenz gegenüber den Eltern wird hier ferner als wichtig angesehen. Elternabende in Kindergarten und Schule thematisieren Fragen des Übergangs.

Über Bildungsprozesse in der Schuleingangsphase erfahren die Eltern an allen Schulen auf Elternabenden oder auf ihr eigenes Kind bezogen in persönlichen Gesprächen. Der Elternabend ist auch der Ort, wo Unterrichtsmethoden thematisiert werden. Daneben dienen dazu ein „Tag der offenen Tür“ oder Ausstellungen.

Fünf SchulleiterInnen führen aus, Strategien für nachhaltiges Engagement der Eltern zu haben. Den bereits aktiven Eltern selbst wird hier Bedeutung beigemessen: Über Förderverein und die Vertretung der Schule nach außen können sie weiteres Elternengagement gewinnen.

## Diagnose und Förderung

Die *Vorteile* hinsichtlich der derzeitigen *Gestaltung der Schulaufnahmeuntersuchung* sehen die SchulleiterInnen hauptsächlich darin, dass die diagnostizierte Entwicklung gemeinsam erörtert und dass Maßnahmen kooperativ eingeleitet werden (Sichtweise von 5 Schulleitungen), dass die Grundschulen ausführlich informiert werden (4 Schulleitungen) und dass die Entscheidungsfindung und Einleitung von Maßnahmen schnell gelingt (3 Schulleitungen).

Als *nachteilig* wird v. a. die zeitliche Taktung und der Umfang beschrieben: Zu früh im Jahr, zu spät im Jahr, zu wenig Zeit, keine Zeit um teilzunehmen. Das deutet darauf hin, dass noch Bedarf in der Abstimmung der Abläufe (schulintern und/oder in der Kooperation) besteht.

Alle SchulleiterInnen geben an, dass eine *Ermittlung der Lernausgangslage* stattfindet. Der Zeitpunkt variiert: Oktober/November (3 Nennungen, 1 davon betrachtet hier „Problemfälle“, der Rest wird ein Halbjahr vor der Einschulung betrachtet, daher in Summe 10 Nennungen), Januar/Februar/März/Beginn des Halbjahres vor der Einschulung (4 Nennungen), mit Beginn des ersten Schuljahres (2 Nennungen), mit Aufnahme der Hospitationen in den Kindergärten (1 Nennung).

Die Erhebung der Lernausgangslage, auf die sich die SchulleiterInnen hier beziehen, ist eine Angelegenheit der Schule, das ist der Ort, wo die Untersuchung am häufigsten stattfindet (7 von 10 Nennungen) und die Schule stellt auch das Personal dafür. In der Regel handelt es sich um speziell ausgewiesene Personen (Erstklass- oder SchuleingangsphasenlehrerInnen, BeratungslehrerInnen, FachlehrerInnen) (6 Nennungen).

Anwendung finden bei der Ermittlung der Lernausgangslage teils komplette Materialsets, die Verlage bereitstellen (z. B. Mirola, Max Murmel), teils selbst zusammengestellte Diagnose-Sets.

Nach der Auswertung werden die ErzieherInnen (4 Nennungen) und Eltern (7 Nennungen) informiert und es werden Fördermaßnahmen abgeleitet (9 Nennungen). Eine Schule legt z. B. eine Schülerkartei mit individuellen Förderplänen an.

Die Ermittlung der Lernausgangslage wird *nach Schuleintritt* weitergeführt (8 Nennungen) und ebenso wird weiterhin daran orientiert speziell gefördert (4 Nennungen) und die ermittelte Lernausgangslage wird von allen SchulleiterInnen als eine Grundlage für den Anfangsunterricht angegeben. Hier dienen die Resultate dazu, den Unterricht differenziert zu gestalten (8 Nennungen lassen sich grob zuordnen), nach Aussage der SchulleiterInnen z. B. hinsichtlich der Wahl von Unterrichtsformen und -methoden, aber auch hinsichtlich des Aufgabenumfangs und -niveaus.

Die *größte Schwierigkeit* sehen alle SchulleiterInnen (9 Nennungen) für die LehrerInnen *bei der Feststellung des aktuellen Lernstandes* im ersten und zweiten Schuljahr darin, dass es den meisten LehrerInnen ohne Doppelbesetzung nicht möglich sei, eine lernbegleitende Beobachtung und Dokumentation zu leisten. Auch in der Durchführung der Beobachtung selbst sehen die SchulleiterInnen eine zu überwindende Hürde (4 Nennungen).

Hinsichtlich der *Aufgabenentwicklung für den aktuellen Lernstand* des Kindes sehen die SchulleiterInnen bis auf eine Ausnahme für ihr Personal kaum Schwierigkeiten. Eine Schulleitung gibt an, dass die LehrerInnen in dieser Schule noch nicht konsequent die Möglichkeit des bewussten Beobachtens bei Phasen des offenen Unterrichts nutzen, da sie noch zu viel in Hilfestellungen eingebunden sind. Ein weiteres Problem sehe sie darin, dass viele Lehrkräfte sofort das bewerten, was sie beobachten, und keine Trennung dieser Phasen erfolgt.

Zur *Einschätzung der Qualität des individualisierten Unterrichts* machen die SchulleiterInnen zusammengefasst die folgenden Aussagen (Schwerpunkte):

Kriterium	Beispiel, wie das üblicherweise an Ihrer Schule erfüllt wird
Individuelle Passung der Aufgabenschwierigkeit für jedes Kind	über Niveau-Gruppen (4 Nennungen können hierunter gefasst werden)
Aufgaben, bei denen die Kinder zum Nachdenken herausgefordert werden	besonderes Angebot (6 Nennungen können hierunter gefasst werden), „ist generelles Ziel unseres Unterrichts“
Persönliche Lernbegleitung durch die Lehrperson	über Doppelbesetzung (3 Nennungen), in geöffneten Unterrichtsformen (3 Nennungen können hierunter gefasst werden)
Kinder bestimmen Arbeitsformen selbst	in geöffneten Unterrichtsformen (6 Nennungen können hierunter gefasst werden)
Kinder bestimmen Inhalte selbst	in geöffneten Unterrichtsformen (3 Nennungen können hierunter gefasst werden)
Individuelle Förderung geschieht hauptsächlich im Förderunterricht	„Ja“ (2 Nennungen), „Überall“ (1 Nennung), andere Unterrichtsformen und -phasen (4 Nennungen)

Tabelle 24: Einschätzung der Qualität des individualisierten Unterrichts durch die Schulleitung

Einschränkend muss angemerkt werden, dass bei den Besuchen in den Schulen in den Anfangsunterrichtsklassen nur wenige Anhaltspunkte zu sehen waren, die tatsächlich auf geöffnete Unterrichtsformen hindeuteten. Nur in einem Fall war dies deutlich sichtbar (Arbeitsecken, Freiarbeitsmaterial, Portfolios, eigenständige wenig gelenkte Werke der Kinder etc.).

Sowohl der *Förderung sozial-emotionaler Entwicklung* als auch *lernmethodischer Kompetenzen* messen die SchulleiterInnen hohe Bedeutung bei. Beachtung finden beide Bereiche sowohl in darauf bezogenen speziellen Vorhaben (z. B. Projekte zur Gewaltprävention; gezielte Vermittlung von Lernstrategien und Arbeitstechniken) als auch im alltäglichen Schulleben und im Unterricht.

Über Unterrichtsblöcke werden den LehrerInnen Möglichkeiten zur *Rhythmisierung* eingeräumt (4 Nennungen). Zwei SchulleiterInnen nennen hier 45-Minuten-Takt. Eine Schulleitung führt dazu aus:

*„Wir praktizieren einen gleitenden Unterrichtsbeginn, den Unterricht in Blöcken, klassenübergreifenden Förderunterricht und bieten unterrichtsergänzende Ganztagsangebote an. Bei uns sind eine Frühstück – und Hofpause, zwei Mittagspausen zur Essenseinnahme eingerichtet und eine Hausaufgabenhilfe organisiert. Erledigen die Kinder keine Hausaufgaben besuchen Sie den Hort oder entspannen sich bei Sport und Spiel. Meist schließen sich Ganztagsangebote an.“ (FB SL III, 15)*

Rhythmisierungskonzepte o. ä. sind jedoch bei keiner Schule sichtbar geworden, eine Schulleitung gibt jedoch an, dass hier die Schule neue Wege gehen und eine Schule mit ganztägigen Angeboten werden möchte.

Die Aussagen aller SchulleiterInnen lassen die Schlussfolgerung zu, dass auch in der Schuleingangsphase traditionell Klassen wiederholt und übersprungen (kommt kaum vor) werden.

## Qualifizierungen zur Verzahnung

Zwei SchulleiterInnen geben für die Schuljahre 2008/9 und 2009/10 keine Fortbildungen an, die im Hinblick auf die Anliegen der Verzahnung von Schulvorbereitungsjahr und Schuleingangsphase als relevant angesehen werden, eine führt näher aus, es habe keine „separaten“ Fortbildungen gegeben.

Sieben Schulleitungen machen hier Angaben; insgesamt 18 unterschiedliche Veranstaltungen werden genannt, 10 wurden gemeinsam von GrundschullehrerInnen und ErzieherInnen besucht, 8 nur von GrundschullehrerInnen; inhaltlich lässt sich (wenn überhaupt) ein Schwerpunkt ausmachen bei Fragen der Schulvorbereitung und des Anfangsunterrichts. *Effekte* sehen die SchulleiterInnen im Wissenszuwachs und im kooperativen Lernen der KollegInnen.

Die Schulleitungen sehen insbesondere in den folgenden Bereichen *Qualifizierungsbedarf zur Verzahnung für die Grundschulen*:

- Feststellung der Lernausgangslage, insbesondere Methoden und Beratung (5 Nennungen)
- Prozessdiagnostik Anfangsunterricht (2 Nennungen)
- Entwicklungspsychologisches Wissen (3 Nennungen)
- Binnendifferenzierung (5 Nennungen)
- Selbstgesteuertes Lernen (5 Nennungen)
- Effektive Erstellung und Verwendung individueller Entwicklungspläne (6 Nennungen)
- Fördern im Unterricht (3 Nennungen)
- Prävention (2 Nennungen)
- Teamarbeit (2 Nennungen)
- Elternarbeit (3 Nennungen)
- Rückmeldegespräche (1 Nennung)
- Kooperation mit dem Kindergarten „Übergang als gemeinsamer Prozess“ (3 Nennungen)
- Kooperation mit anderen Fachleuten (1 Nennung)
- Qualitätssicherung der Verzahnung (3 Nennungen)
- Pädagogischer Grundkonsens zwischen Schule und Kindergarten (1 Nennung)

Mit *Qualifizierungsanregungen für die Kindergärten* halten sich die SchulleiterInnen zurück. Fünf Schulleitungen machen hier keine Angabe. Bedarf sehen drei der vier SchulleiterInnen, die Angaben gemacht haben bei den Inhalten der Schulvorbereitung. Bei der Dokumentation von Entwicklungen sehen zwei SchulleiterInnen besonderen Bedarf, ebenso bei der Feststellung der Lernausgangslage. Je einmal werden weiterhin erwähnt „Entwicklungsdiagnose“, „Prävention“, „Kooperation mit GS“, „Qualitätssicherung Verzahnung“ und „Pädagogischer Grundkonsens“.

### 4.1.2.4 Die Perspektive der Fachberaterinnen Schuleingangsphase auf die Verzahnung von Schulvorbereitungsjahr und Schuleingangsphase

Derzeit gibt es in Sachsen 9 FachberaterInnen Grundschule/Schuleingangsphase. an der Erhebung haben 7 davon teilgenommen. Die Erhebung fand als strukturierter Workshop statt, der in Ton und Schrift sowie durch Fotos protokolliert wurde. Die Auswertung geschah in Form einer kategorialen Auswertung, die im Team der vier an der Erhebung beteiligten wissenschaftlichen MitarbeiterInnen stattfand. Der Gliederung des nachfolgenden Textes liegen die Fragen des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport zugrunde.

## Zufriedenheit

Die FachberaterInnen Schuleingangsphase sind hoch engagierte ExpertInnen, die mit großer Freude ihrer Arbeit nachgehen. Sie schöpfen ihre Motivation aus ihren Erfolgen. Das Amt ist derzeit nur mit extremem Idealismus überhaupt auszufüllen.

FachberaterInnen Grundschule/Schuleingangsphase sind BeraterInnen, nicht für das Fach, sondern für den Übergang und haben nur 21,4% ihrer Arbeitszeit für Fachberatung zur Verfügung, sind also zeitlich sehr eingeschränkt. Die Handlungsfelder sind weitläufig und nicht klar umrissen.

Das Einzugsgebiet umfasst beispielsweise in Bautzen 132 Schulen, erst seit Schuljahr 2010/11 ist eine zweite Fachberaterin dazugekommen - jedoch eher als eine Art überschneidende vorgezogene Besetzung vor dem Renteneintritt. Die Arbeit ist in keiner SBA- Region mit dem vorhandenen Deputat verantwortungsvoll zu leisten. Auf frühere Ausschreibungen gab es kaum Bewerbungen, da die Arbeit nicht ausreichend wertgeschätzt wird. Es gibt keine ausreichenden Anreize und keine angemessene Vergütung der zusätzlichen Arbeit. Zudem reichen die Stellen auch trotz der aktuellen Neubesetzungen bei weitem nicht aus, um die anstehenden Arbeiten verantwortlich zu bewältigen.

## Wirkungsmöglichkeiten unter den aktuellen Bedingungen

Die Fachberatung Grundschule hat vor allem dort wirkungsvolle Einflussmöglichkeiten, wo bereits ein aktives regionales Netzwerk besteht, wie z.B. das durch Kind & Co in Chemnitz etablierte. In einem solchen Netz kann sie die Position der Grundschule nicht nur vertreten, sondern auch auf zu etablierende Standards am Schulanfang hinwirken. Innerhalb eines solchen Netzwerks kann sie zudem mit den Fachberatungen der Kindertageseinrichtungen zusammenarbeiten.

Fachberatung Grundschule kann auch ohne Unterstützung einer Stiftung „Runde Tische“ anregen, es muss dann aber für den Fortbestand eine Moderation vor Ort gefunden werden.

Die Fachberatung Grundschule kann ebenso kleinere Kooperationsverbände anregen und zeitweilig moderieren. Die Arbeitszeit reicht jedoch nur für wenige Begleitungen. Nutzbar sind Projekte wie die Einrichtung von Tandems (PONTE, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung), die jedoch nur sehr begrenzt sind und ohne systematischen Transfer nach Ablauf der Förderung i.d.R. einbrechen.

Wenn Schulen keine Kooperationsvereinbarungen wollen, versucht die Fachberatung zu intervenieren und eine Kooperation anzuregen. Sofern das zeitlich gelingt, ist sie damit oft erfolgreich.

## Probleme

Diese zarte Basis an motivationalen Faktoren und Arbeitsmöglichkeiten dürfte auf Dauer nicht robust genug sein, um die Probleme zu überstehen, die sich aus einem eklatanten Widerspruch zwischen viel zu geringer zeitlicher Ausstattung, ebenfalls geringer staatlicher Wertschätzung, nicht angemessener Fortbildung, unangemessener Bezahlung auf der einen Seite und höchsten Ansprüchen an sie als zentrale Entwickler des Systems der Schuleingangsphase im Freistaat Sachsen bestehen.

Durch das umfangreiche Einflussgebiet erscheint es nicht möglich, dass die Fachberatung Grundschule/ Schuleingangsphase tatsächlich alle Schulen in ihrem Einzugsgebiet mit ihren Kooperationspartnern im Blick hat, geschweige denn in der Lage sein kann, hier als Entwicklungsmotoren der Netzwerkbildung erfolgreich wirken zu können. Wenn es also in den Vorgaben heißt: „Die Zusammenarbeit mit den Unterstützungssystemen sollte regional koordiniert und schulspezifisch konkretisiert werden“, und wenn diese Aufgabe dann den Koordinatoren für die Schuleingangsphase am Regionalschulamt und den FachberaterInnen

Schuleingangsphase zufällt, so handelt es sich hierbei um eine aus Ressourcen Gründen nicht erfüllbare Aufgabe. Wenn sich weiterhin die in den jeweiligen Netzwerken beteiligten unterschiedlichen Kooperationspartner in regelmäßigen Abständen treffen sollen, um sich gegenseitig zu informieren und an gemeinsamen Vorhaben zu arbeiten, so muss auch diese Anforderung als unerfüllbar eingestuft werden. (Opt. Seph, 2.1)

Selbst der Austausch der FachberaterInnen Grundschule/Schuleingangsphase untereinander wie mit FachberaterInnen der Träger der Kindertagesstätten findet nach Einschätzung der FachberaterInnen zu selten statt.

Die FachberaterInnen sehen die dringende Notwendigkeit, sich um die Entwicklung in der Schuleingangsphase intensiver zu kümmern. Angesprochen wird beispielsweise, dass es nicht möglich ist, sich einen Überblick über die Schuleingangsdiagnostik im Zuständigkeitsbereich zu verschaffen, obwohl der Fachberatung die Problematik, dass es hier zu Schwierigkeiten kommt, bekannt ist. Gleichzeitig wird Entwicklungsbedarf hinsichtlich einer kindgerechten und Vielfalt respektierenden und nutzenden Gestaltung des Unterrichts in der Schuleingangsphase wahrgenommen. Die Zeit reicht jedoch nicht für die Unterstützung der Unterrichtsentwicklung im Anfangsunterricht aus, obwohl keine Zurückstellungen mehr erfolgen sollen. Diese Entwicklungsaufgabe wird jedoch auch nicht von fachlich ausgerichteten FachberaternInnen im erforderlichen Umfang geleistet.

In der Diskussion mit den FachberaterInnen für Kindertageseinrichtungen wird darüber hinaus deutlich, dass es eine gemeinsame Aufgabe der FachberaterInnen Grundschule / Schuleingangsphase sein müsste, eine systematische Qualitätsentwicklung in der Schuleingangsphase und die Qualitätssicherung in Kooperation mit den FachberaterInnen der Kindertageseinrichtungen fachlich zu unterstützen. Es ginge also in einem ersten Schritt um die gemeinsame Entwicklung von Arbeits- und Verfahrensstandards für die Arbeit in der Schuleingangsphase, die für Schule und Kindertageseinrichtungen gelten sollten. Im zweiten Schritt ginge es darum, diese zu implementieren. Schließlich sollte durch ein kombiniertes Verfahren der Selbst- und Fremdevaluation eine regelmäßige Überprüfung stattfinden, auf die eine Vereinbarung nächster Schritte folgen muss. Solche Verfahren sind derzeit isoliert für die Arbeit der Kindertageseinrichtungen vorhanden, aber trägerspezifisch ausgelegt. Die meisten dort verwendeten Verfahren beziehen die Verzahnung nicht ein, passen also nicht richtig auf das System der doppelten Verantwortung im Freistaat Sachsen.

Um die Fachberatung künftig nachhaltig zu verbessern, wäre darüber hinaus auch eine inhaltliche Schulung der FachberaterInnen Grundschule/Schuleingangsphase erforderlich, handelt es sich doch bei den anstehenden Aufgaben zur Diagnostik, Unterrichtsentwicklung und Abstimmung des Bildungsangebots zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule in der Schuleingangsphase um Themen, die den Anschluss an die aktuelle Forschung erfordern. Die Teilnahme an üblicher Lehrerfortbildung reicht für die Weiterqualifikation der äußerst engagierten und qualifizierten FachberaterInnen natürlich nicht aus. Vielmehr muss ihre eigene Fortbildung deutlich über dem liegen, was diejenigen erhalten, die sie beraten sollen. Gerade für sie wäre es sinnvoll, auch Beispiele gelungener Schuleingangsphasengestaltung in anderen Ländern sowie deren Begleitung kennenzulernen und auszuwerten.

### **Einschätzung der Bewältigung des Übergangs durch alle Kinder in ihrer Individualität**

Der Übergang wird überwiegend noch als wenig adaptiv empfunden. Schule sei hier in einem Veränderungsprozess begriffen. Dadurch dass Schule sehr enggestrickt arbeite, wäre eine Veränderung nicht so einfach möglich. Kleine Reformen würden demnach schnell wieder vom Alltag aufgesogen. Das bedeutet, dass zum Erreichen eines adaptiveren Übergangs größere auch strukturell greifende Veränderungen nötig sind, die die Engführung (Fächer, Rhythmisierung, Leistungshomogenisierung, frühe Benotung, Dehnungsjahr defacto als Klas-

senwiederholung, Vorstellung der Lehrkräfte einem empfundenen Stoffdruck nachkommen zu müssen, Auslesemöglichkeit in LRS-Klassen und Förderschulen, gehandhabte Zurückstellung am Schulanfang) aufbrechen und mehr Variabilität in der pädagogischen Arbeit zulassen.

Ein weiterer Bruch zwischen Kindergarten und Schule wird in der Fortsetzung der Wertschätzung des Kindes in der Schule gesehen. Während der Kindergarten die Kinder in ihrer Persönlichkeit stärkt, passiert in der Schule immer wieder bereits in der Schuleingangsphase eine Misserfolgsorientierung. Gleichwohl betonen die FachberaterInnen der Schuleingangsphase, dass es auch positive schulische Beispiele gäbe und die Schule sich hier auf dem Weg der Veränderung befindet.

Als überaus problematisch schätzen die FachberaterInnen den Übergang der Kinder ein, die eine Förderschule besuchen sollen. Aufgrund späterer Diagnostik und diverser Aushandlungsprozesse zwischen Schulen, Eltern, Kindertageseinrichtungen und Ärzten ist eine zeitgerechte und gezielte Übergangsvorbereitung im Sinne der Kinder nicht möglich. Häufig erfahren alle Beteiligten viel zu spät von einer Zuweisung in eine Förderschule, so dass für die Kinder kein adäquates Kennenlernen möglich ist. Darüber hinaus brechen Frühförderung und festgestellte Integration mit Schuleintritt ab und werden nicht automatisch fortgeführt.

Das Netz der Beteiligten wurde für die Kinder mit Förderbedarf als erdrückend beschrieben. Es stellt sich mit Blick von außen die Frage, warum derart viel in Diagnostik investiert wird, statt näher am Lernprozess begleitend zu beobachten und die Förderung zu verbessern. Bereits eine tatsächliche Hand-in-Hand-Arbeit von Kindertageseinrichtung und Schule könnte hier mehr Effizienz nach sich ziehen. Beide Gruppen der Fachberatung (Kindertagesstätte und Schule) stellen fest, dass Diagnosen häufig keine adäquate Förderung nach sich ziehen, bzw. dass die PädagogInnen nicht in der Lage sind, aus den Diagnoseergebnissen angemessene Schlüsse für Förderung zu ziehen.

Demgegenüber erbrachte eine Überprüfung der Anschlussfähigkeit der Bildungspläne im Bereich Kommunikation/Sprache im Rahmen des Workshops, dass diese durchaus gegeben ist. Gleichwohl wird festgestellt, dass der Bildungsplan im Kindergarten stärker verinnerlicht ist als der Lehrplan in der Grundschule, da hier noch die Lehrwerkorientierung großen Einfluss ausübt.

Lehrpersonen sollten nach Einschätzung der FachberaterInnen mehr darüber wissen, wie Kinder lernen in Fächern zu denken, bzw. wie die kindliche Entwicklung in den verschiedenen Lernbereichen unterstützt werden kann. Erst dann besteht die Chance des offenen Arbeitens und der konstruktiven Distanz zum Schulbuch. Auch hier werden Ansätze festgestellt, die zarten Pflänzchen sollten jedoch besser gepflegt werden können.

### **Qualität der Kooperations- und Kommunikationsformen zwischen Kindergarten, Grundschule, Eltern und ggf. anderen Beteiligten**

Die Qualität der Kooperation ist nach Ansicht der FachberaterInnen abhängig von einem gemeinsamen Grundverständnis sowohl von der Kooperationsaufgabe als auch den Bildungsbegriff und das Lernverständnis betreffend.

Das Kooperationssystem sei derzeit in Sachsen noch nicht flächendeckend umgesetzt. So kommen neue Kindertageseinrichtungen dazu, die keine Schulpartnerschaften finden, Privatschulen gehen keine Kooperationen mit Kindertagesstätten ein.

Die konkrete Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Schule sei durch verschiedene Phänomene erschwert:

- die Nichtübereinstimmung der Einzugsbereiche von Kindertageseinrichtungen und Schulen

- Eltern nicht immer transparente Aufnahmekriterien von Schulen, die als gute Schulen gelten, und denen Kinder gerecht werden sollen. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass mit der Öffnung der Einzugsgebiete auch eine frühe Auslese einhergeht
- unterschiedliche pädagogische Konzepte der teilweise zahlreichen einer Schule zuliefernden Kindertageseinrichtungen
- mangelnde Kontinuität der zuständigen Lehrpersonen, wenn die ErstklasslehrerInnen für die Kooperation zuständig sind und gleichzeitig der Informationsfluss in der Schule beeinträchtigt ist. In diesem System wird außerdem bemängelt, dass es dann immer Kinder gibt, die ihre LehrerIn nicht frühzeitig kennenlernen und sich somit benachteiligt fühlen
- umgekehrt: Kinder lernen ihre künftigen KlassenlehrerInnen nicht kennen, wenn die BeratungslehrerIn die Kooperation pflegt. In diesem Modell werden aber alle Kinder erreicht, jedoch nicht über die konkrete Schule informiert, sondern über Schule an sich. Dies sei jedoch den Kindern vermittelbar.
- Teamfähigkeit kann nicht bei allen Lehrpersonen vorausgesetzt werden, was zu Kommunikationsbrüchen nicht nur schulintern, sondern auch in der Zusammenarbeit mit der Kindertageseinrichtung führe. Daher sollten die besten und teamfähigsten Lehrkräfte für die Kooperation eingesetzt werden.

Die Ermittlung der Lernausgangslage erfolgt noch zu sehr getrennt. Nötig sei es, dass die ErzieherInnen mit den LehrerInnen gemeinsam über die Lernausgangslage der Kinder beraten und deren langfristige Erfahrung mit dem Kind besser genutzt wird.

Die Kooperation mit Eltern kommt in vielen Schulen offensichtlich zu kurz. Es wird von der Fachberatung vorgeschlagen, dass die Eltern sehr viel besser einbezogen werden und zwar im Sinne einer aktiven Teilhabe, nicht als Dienstleister für eine Schule, die zu wenige Ressourcen hat. Die Transparenz und der Informationsstand der Eltern könne deutlich erhöht werden, wenn Eltern auch an schulinternen Fortbildungen teilnehmen. Eltern sollten zudem bessere Möglichkeiten der Beratung durch Kindergarten und Schulen bekommen.

Schließlich wird festgestellt, dass die Widersprüche des Systems am Schulanfang sich auch auf die Elternzufriedenheit negativ auswirken, da sie wie die PädagogInnen und die Kinder selbst persönlich davon betroffen sind.

### **Einschätzung der Abstimmung bzw. Vernetzung zur Kooperation in der Region mit den Kooperationspartnern und mit anderen Grundschulen**

Die Gruppe der FachberaterInnen unterteilt das System aller in einer Region für die Kinder am Schulanfang vorhandenen Einrichtungen in einen inneren Kern, nämlich Kindergarten, Grundschule, Eltern und Kinder und um diesen Kern herum liegende Unterstützungssysteme. D.h. es wird nicht von einem regionalen Netzwerk gesprochen, dieses wird sogar als unrealistisch angenommen, weil echte Kooperation auch Kooperationszeit und -kontinuität voraussetze.

Das Unterstützungssystem unterteilen sie in ein engeres Unterstützungssystem rund um den Kern aus Fachberatung Kindertageseinrichtungen, Fachberatung Schuleingangsphase und Förderschule sowie einen weiteren Kreis externer Unterstützungspartner in der folgenden Reihenfolge: Jugendärztlicher Dienst, Frühförderung, Therapeuten. Darüber hinaus werden Unterstützer genannt, die den Rahmen schaffen (Gesetze, Verordnungen, Standards, Ressourcen) und durchsetzen müssen: die Ministerien, Schul- und Kindertageseinrichtungsträger.

Im engeren Unterstützungssystem fehlten SchulsozialarbeiterInnen, auch IntegrationspädagogInnen (FörderschullehrerInnen für Integration) gäbe es nicht, auch nicht, wenn die Schule eine Integrationseinrichtung ist.

Die Kooperation mit dem externen Unterstützungssystem wird in vielen Bereichen als zu kompliziert angesehen.

Zum Jugendamt wird eine eher gestörte Beziehung beschrieben. Das Jugendamt reagiere nur, wenn es brennt, ansonsten wird viel bürokratischer Aufwand erwartet, man wird weiterverwiesen etc..

Therapeuten einzuschalten ist deshalb schwierig, weil etwa bei PsychologInnen und LogopädInnen lange Wartezeiten erforderlich sind. Die Krankenkassen müssen mitspielen. Die Eltern müssen ihren Teil beitragen.

Deutlich wird, dass das externe Unterstützungssystem der Spezialisten sehr viel stärker vernetzt werden muss, damit die Anfragen der Lehrpersonen nicht ins Leere laufen. Denkbar wären Kompetenzzentren, in denen die verschiedenen externen Experten zusammen arbeiten und über eine vermittelnde Stelle angefragt werden können.

### **Zusammenfassung der Befunde**

Die Einschätzungen der FachberaterInnen stimmen in wesentlichen Punkten mit denen der Fachberatung Kindertagesstätten ebenso überein, wie mit den Ergebnissen unserer anderen Erhebungen. Allerdings hat die Fachberatung Grundschule einen differenzierten und konstruktiv-kritischen Blick auf die Verzahnung von Schulvorbereitungsjahr und Schuleingangsphase. Danach kann festgestellt werden, dass noch erheblicher Entwicklungsbedarf hinsichtlich der Individualisierung des Lernangebots, der Abstimmung der Diagnostik und Förderung sowie der Kooperation von Kindergarten, Schule und Eltern besteht. Hervorzuheben ist das entwickelte Vernetzungsmodell, das eine sehr viel deutlichere Strukturierung erfahren hat als in den bisherigen ministeriellen Vorgaben. Unterschieden wird der Kern der Kooperation im Rahmend der Verzahnung von Schuleingangsphase und Schulvorbereitungsjahr mit unmittelbaren Unterstützern von dem Unterstützungssystem, das als Dienstleistung für besondere Aufgaben zur Verfügung stehen soll. Hier geht es um eine den Bedürfnissen entsprechende Erweiterung des Angebots und um eine funktionsgerechte Schnittstellenausbildung.

Wichtig ist uns die Feststellung, dass die Fachberatung Schuleingangsphase gemessen an ihren Aufgaben viel zu schlecht ausgestattet ist. So sollte dieses Amt deutlich attraktiver ausgestaltet werden. Nur dann ist zu erwarten, dass eine größere Gruppe Lehrpersonen für diese Arbeit gewonnen werden kann. Wir schätzen ein, dass pro FachberaterIn im derzeitigen Entwicklungsstadium keinesfalls mehr als 40 Schulen betreut werden können. Selbst dafür sollte der angesetzte Deputatsanteil Fachberatung auf 50% erhöht werden. Eine Fortbildung der FachberaterInnen auf wissenschaftlichem Niveau und in den zentralen inhaltlichen Bereichen der Schuleingangsphase - inkl. Schulvorbereitungsjahr - ist erforderlich, damit sie in der Lage sind, die erforderlichen Beratungen für Vernetzung und Qualitätsentwicklung durchzuführen. Sie müssten zudem in ein noch aufzubauendes Qualitätsmanagementsystem am Schulanfang eingebunden werden.

#### **4.1.2.5 Eltern**

Um die Elternperspektive auf das Schulvorbereitungsjahr bzw. die Schuleingangsphase zu erfassen, wurden ElternvertreterInnen im Rahmen von Gruppendiskussionen sowie Eltern von Kindern im Schulvorbereitungsjahr und der ersten Klasse mittels Fragebogen befragt. Die Aussagen sind hierbei auf drei Themengebiete beschränkt kurz dargestellt: Wahrnehmung der Eltern von Schulvorbereitungsjahr und Schuleingangsphase, Einbezug der Eltern sowie die Beurteilung der Verzahnung bzw. der Schulvorbereitung.

## Was wissen Eltern über die Arbeit im Schulvorbereitungsjahr und in der Schuleingangsphase?

Wir fragten die Eltern danach, zu welchen Bildungsbereichen die Kinder im Schulvorbereitungsjahr über einen längeren Zeitraum gearbeitet haben. Die Antworten können lediglich Einschätzungen sein und hängen somit auch davon ab, ob die Eltern die Situation der Kinder überhaupt in ausreichendem Maß wahrnehmen konnten und ob sie in der Lage sind, die pädagogische Praxis den vorgegebenen Kategorien zuzuordnen. Insofern sind die Antworten lediglich als Tendenzen zu werten.

Jeweils etwa 90% der Eltern berichten, dass ihre Kinder in der Vorschulzeit zu den Themenfeldern „Soziales Lernen / Weltanschauung / Demokratie“ und „Körper / Bewegung / Gesundheit / Ernährung“ gearbeitet haben. Ebenfalls häufig wird der mathematische Bereich (75%) sowie das Feld „Gestik / Mimik / Sprache / Schrift / Medien“ genannt. Themen aus den Bereichen der Religionen oder Wertevermittlung werden nur von 30% der Eltern erinnert. Hier bildet sich also tendenziell ab, was bereits durch die ErzieherInnen ähnlich angegeben wurde.

Vergleicht man die Angaben mit den Ergebnissen der Bildungsplanbefragung, so wird deutlich, dass die Themenfelder in der Vorschulzeit häufiger genannt werden, hier offenbar eine intensivere Arbeit zu den verschiedenen Lernbereichen stattfindet.

Themenfelder zu denen gearbeitet wurde	Ja	Nein
Soziales Lernen/Weltanschauung/Demokratie	90,9	9,1
Körper/Bewegung/Gesundheit/Ernährung	89,0	11,0
Zählen/Messen/Wiegen/Vergleichen	75,2	24,8
Gestik/Mimik/Sprache/Schrift/Medien	68,8	31,3
Naturwissenschaft/Ökologie/Technik	60,6	39,4
Musik/Tanz/Theater/künstlerisches Gestalten	50,0	50,0
Religionen/Werte/Lebens- u. Welterfahrung	30,3	69,7

Tabelle 25: Hat ihr Kind im Rahmen des SVJ über einen längeren Zeitraum zu den folgenden Themenfeldern gearbeitet? (in %; n = 119)

Die Identifizierung der pädagogischen Themen und Konzepte in der Arbeit der ErzieherInnen fällt Eltern schwer. Die Anteile an „kann ich nicht beurteilen“ sind bei diesbezüglichen Fragen sehr hoch. Dies kann auf die Schwierigkeit der Eltern zurückgeführt werden, Einblick in die Kindertageseinrichtungspraxis zu erhalten. Es wird vielen Eltern außerdem schwerfallen, die Fachbegriffe mit der eigenen Wahrnehmung der Praxis zu verknüpfen.

Da die Eltern also zumeist keinen direkten Einblick in die Arbeit der Kindergärten und Grundschulen nehmen können, wurden sie auch nach von ihnen wahrnehmbaren Veränderungen im Schulvorbereitungsjahr befragt.

Eine dieser Fragestellungen thematisierte das Vorhandensein grundlegender Veränderungen durch die Umsetzung des Schulvorbereitungsjahrs. In Bezug auf das eigene Kind antworteten 43% der Eltern mit „Ja“, während nur 25% grundlegende Veränderungen verneinten. Ein Drittel der Befragten konnte keine Beurteilung vornehmen. Danach befragt, welche Veränderungen das beim eigenen Kind seien, antworteten die Eltern in zweierlei Art und Weise: Einerseits nannten Eltern Aktivitäten des Kindes in der Schulvorbereitung. Andererseits nannten Eltern konkrete Veränderungen beim Kind, wie das Wachsen der Vorfreude auf die Schule oder die Verbesserung des Kindes in verschiedenen Lernbereichen (z.B. Aufmerksamkeit, mit Schreiben angefangen, Selbständigkeit, Kennenlernen des Schulalltags).

Wie bei den Veränderungen beim eigenen Kind, gelingt es 33% der befragten Eltern nicht, Umgestaltungen oder Wandlungen an sich selbst zu beurteilen. 40% der Eltern sagen dagegen, keine grundlegenden Veränderungen durch die Schulvorbereitung erfahren zu haben. 28% berichten von grundlegenden Veränderungen, wie z.B. einem beruhigenden Gefühl im Hinblick auf den Schuleintritt des Kindes durch das Schulvorbereitungsjahr, das Fragen und Ängste im Vorfeld geklärt werden konnten. Anderen Eltern ist es wichtig, bereits vor dem Schuleintritt Kontakt zur Grundschule erhalten zu haben.

### **Einbezug der Eltern in die Schulvorbereitung**

In allen untersuchten Verbänden ergab die Auswertung der Gruppendiskussionen, dass Eltern in die Kooperation zur Schulvorbereitung kaum einbezogen werden. In Ausnahmefällen organisieren sie Abschlussfeste oder gestalten Nachmittage in der Kindertageseinrichtung. Was jedoch die Inhalte der Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule betrifft, werden die Eltern(vertretungen) nicht aufgefordert mitzuwirken.

Im Fragebogen an die Eltern wurde gefragt, ob die ElternvertreterInnen in die Umsetzung des SVJ einbezogen werden. Erwartungsgemäß ist der Anteil der Eltern, die keine Aussage zu diesem Thema treffen können, sehr hoch, so dass die Frage zusätzlich nur für die Eltern mit Elternratserfahrung berechnet wurde. Immerhin 44% dieser Eltern sagen, dass der Elternrat bei der Umsetzung der Schulvorbereitung beteiligt ist bzw. war. 22% verneinen eine solche Beteiligung.

60% der befragten Eltern geben an, dass die Elternvertretung – wenn sie an der Umsetzung der Schulvorbereitung beteiligt wird – bei der Organisation von Infoveranstaltungen integriert ist. Einen Einbezug bezüglich der Kooperationsvereinbarung mit der Grundschule bzw. bei der Ausgestaltung der pädagogischen, organisatorischen und räumlich-sachlichen Details geben jeweils etwa 30% der befragten Eltern an.

Inwieweit die befragten Eltern selbst in die Ausgestaltung des Schulvorbereitungsjahrs einbezogen waren, zeigen die folgenden Aussagen. 61% der Befragten äußern, in keiner Weise einbezogen worden zu sein. Dagegen geben in jeweils etwa 20% der befragten Eltern an, nach Wünschen bzw. im Hinblick auf Fördermaßnahmen für das Kind gefragt worden zu sein. Lediglich 4% der Eltern arbeiten selbst an Kooperationsvorhaben mit. 6% der Befragten werden bzw. wurden in anderer Weise einbezogen (z.B. über die Teilnahme an Ausflügen oder Schulbesuchen).

### **Beurteilung der Verzahnung**

Die Eltern der aktuellen und ehemaligen Kinder im Schulvorbereitungsjahr der fünf untersuchten Verbände wurden um eine Beurteilung des Zusammenwirkens von Eltern, Kindertagesstätte und Grundschule im Schulvorbereitungsjahr hinsichtlich der Wirkung für den Übergang der Kinder in die Grundschule gebeten. Wie aus der Grafik ersichtlich, schätzen insgesamt 60% der Eltern die Zusammenarbeit als gut oder sehr gut ein. Insgesamt 14% von ihnen stellen den Kooperationen ein negatives Zeugnis aus.

Insgesamt sind es rückblickend ca. 50% der Eltern von Schulkindern und aktuell 23% der Eltern von Kindergartenkindern, die die Kooperation mit der Grundschule und dem Kindergarten im Schulvorbereitungsjahr als mittelmäßig bis schlecht einschätzen.

Vergleicht man die Aussagen der Eltern aus den Kindertagesstätten mit denen aus den Grundschulen, so wird deutlich, dass die Eltern der aktuellen Kinder im Schulvorbereitungsjahr insgesamt eine positivere Einschätzung vornehmen. Dies ist wohl darauf zurückzuführen, dass bei Eltern, die derzeit ein Vorschulkind haben, die Hoffnung auf einen guten Übergang überwiegt, während die Grundschulleitern bereits einen Abgleich mit dem tatsächlichen Übergang vornehmen können.

Eine in den Gruppendiskussionen oft genannte Schwierigkeit für Eltern ist es, die Angebote von Schule wahrzunehmen, wenn diese nicht durch die Kindertageseinrichtung begleitet werden. Erwerbstätigen Eltern ist es bspw. nicht möglich, Angebote der Schule (Kennenlernnachmittag o.ä.) am frühen Nachmittag wahrzunehmen. Hier besteht die Notwendigkeit einer engeren Abstimmung von Kindertageseinrichtung, Grundschule und Eltern.

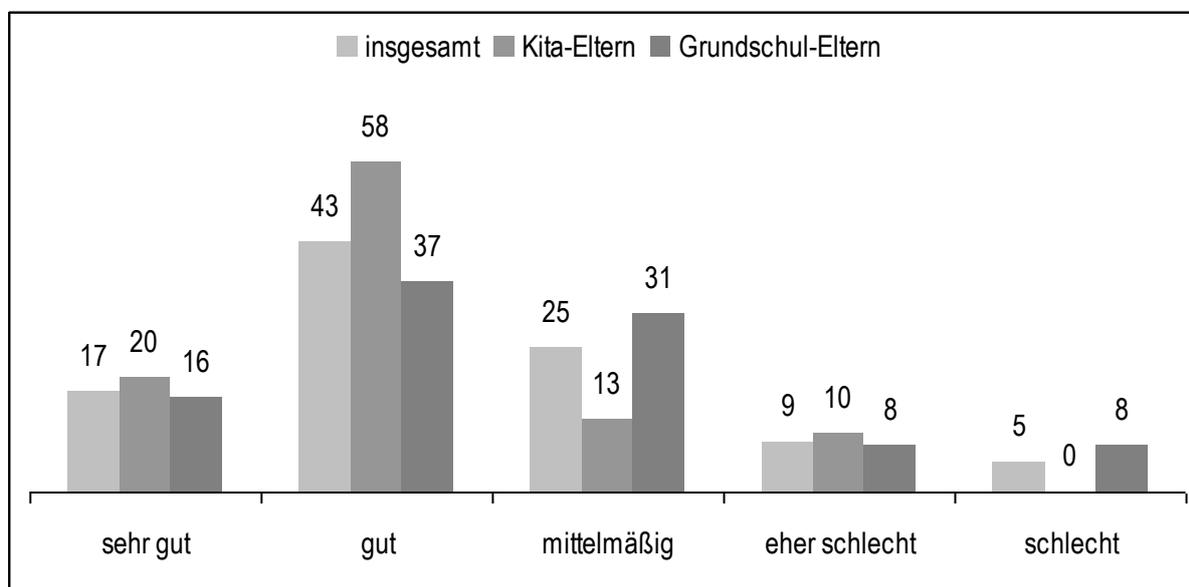


Abbildung 8: Beurteilung des Zusammenwirkens von Eltern, Kindertagesstätte und Grundschule im SVJ hinsichtlich der Wirkung für den Übergang der Kinder in die Grundschule (in %, n=115)

Neben der Einschätzung der Kooperation aller Beteiligten im Hinblick auf den Übergang der Kinder, sollten die Eltern die Kooperation von Kindertageseinrichtung und Grundschule in Bezug auf die Verzahnung von Schulvorbereitungsjahr und Schuleingangsphase bewerten (siehe Grafik). Mit einem arithmetischen Mittel von 2,4 fällt auf einer Skala von 1-5 („sehr gut“ bis „schlecht“) die Beurteilung insgesamt noch gut aus. Wie beim vorherigen Befund, urteilen die Eltern der Kinder, die aktuell das Schulvorbereitungsjahr besuchen positiver (Mittelwert: 2,2), während die Grundschuleltern etwas zurückhaltender urteilen (2,6). Erstaunlich ist, dass insgesamt 12% der Eltern ein negatives Urteil zur Kooperation von Grundschule und Kindertagesstätte fällen. Und nimmt man auch hier wieder „mittelmäßig“ bis „sehr schlecht“ zusammen, so schätzen 26% der Eltern von Kindergartenkindern und fast 50% der Eltern von Schulkindern (diese rückblickend) die Kooperation des Kindergartens und der Grundschule nicht positiv ein. Insbesondere die Frustration derjenigen Eltern, die diese Kooperation zu einem Zeitpunkt nach dem Übergang der Kinder in die Grundschule als schlecht bezeichnen, lässt auf eine starke Enttäuschung und Frustration im Hinblick auf die Kooperationserwartungen schließen.

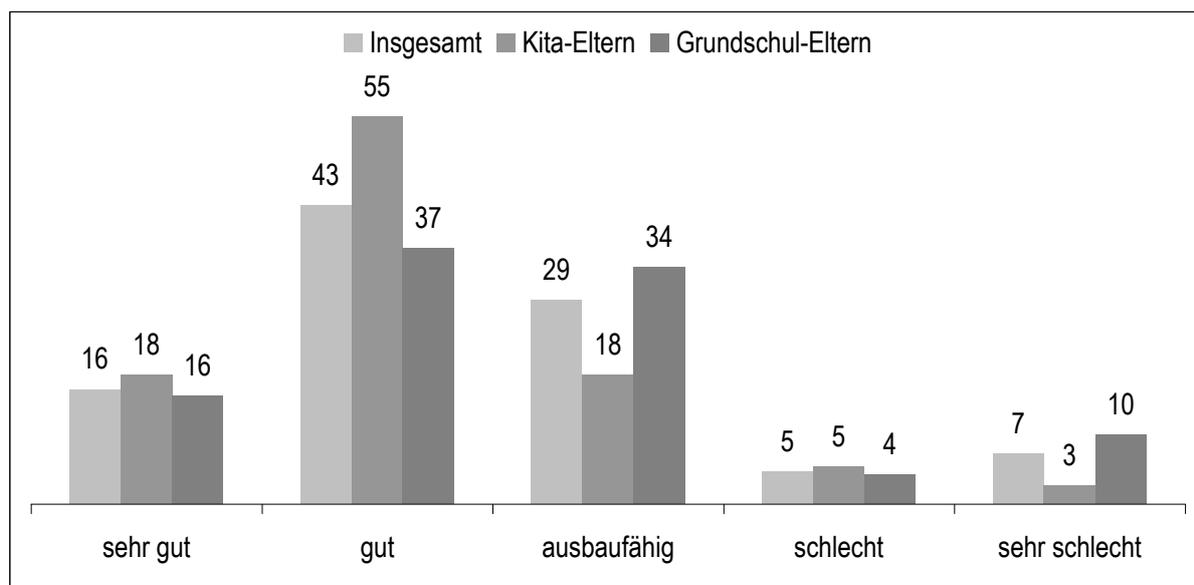


Abbildung 9: Beurteilung der Kooperation von Kindertageseinrichtung und Grundschule in Bezug auf die Verzahnung von SVJ und SEPh (in %, n = 110)

Bei einem großen Teil der Elternschaft zeigt sich ein Schulfähigkeitskonzept, welches der eigenen Biographie entlehnt ist, also selbst erlebt wurde. Das heißt, dass oftmals eine intensivere Schulvorbereitung seitens des Kindergartens gewünscht wird, welches das „richtige“ Halten eines Stiftes, das Stillsitzen von Kindern, das Schneiden an der Linie usw. umfasst. Diese Kriterien finden sich auch in den Aussagen der LehrerInnen. Eltern scheinen Angst zu haben, dass ihre Kinder Probleme in der Schule bekommen und keinen Anschluss finden, wenn sie die genannten Voraussetzungen nicht mitbringen („es beginnt ja nun der Ernst des Lebens“).

Im Zusammenhang mit der Tatsache, dass die Grundschule (und der Schularzt) für Eltern die entscheidende Rolle in Bezug auf die Beurteilung des Kindes spielt, sehen Eltern die Grundschule als diejenige Institution an, auf die man sich vorbereiten muss und die vorgibt, auf welche Art und Weise dies geschehen soll. So fällt es Kindergärten oftmals schwer, Eltern gegenüber die eigene Rolle im Prozess der Schulvorbereitung zu verdeutlichen, wenn „Schule doch gesagt hat, dass das gerade Schneiden entscheidend ist“.

Hier bedarf es nicht nur einer Annäherung und Abstimmung von Kindertageseinrichtung und Grundschule, sondern – insbesondere gegenüber den Eltern – einer klaren und einheitlichen Sprache, wie diese Arbeitsteilung funktioniert bzw. funktionieren soll.

Im Zusammenhang mit der Beurteilung der Kooperationserfahrungen der Eltern ist es natürlich auch von Interesse zu erfahren, wie die Eltern den Nutzen der Zusammenarbeit der beteiligten Bildungsinstitutionen für den Übergang in die Grundschule einschätzen. Erwartungsgemäß groß ist der Anteil der Eltern von Kindern im Kindergarten (70%), die eine förderliche Wirkung der Zusammenarbeit unterstellen. 13% der Eltern mit Kindergartenkindern sagen dagegen, dass die Kooperation – die sie ja derzeit bereits erleben – keine erleichternde oder befördernde Funktion hat bzw. haben wird.

Die Eltern mit Kindern in der 1. Klasse urteilen ähnlich, lassen ihre Bewertung aber auf tatsächlich gemachten Erfahrungen fußen. 64% dieser Eltern behaupten, dass die Kooperation von Kindertageseinrichtung und Grundschule förderlich für das Kind war. 14% sagen allerdings, dass es eine solche Wirkung nicht gab. 23% der Eltern enthalten sich einem Urteil.

Antwort	Insgesamt	Kita-Eltern	Grundschul-Eltern
Ja	65,2	70,0	63,5
Nein	13,0	12,5	13,5
Kann ich nicht beurteilen	21,7	17,5	23,0

Tabelle 26: Erleichtert/e bzw. befördert/e die Kooperation den Übergang ihres Kindes in die Grundschule? (in %; n = 115)

Unabhängig aller Einschätzungen und Erfahrungen mit Kooperationen ist es das Wichtigste, das die Kinder tatsächlich einen möglichst problemlosen Übergang vom Kindergarten in die Grundschule erleben. Eine bedeutende Rolle spielt dabei, wie die Kinder den Einstieg in den Unterricht schaffen. Die Eltern beurteilen in diesem Zusammenhang die Vorbereitung auf den Schulunterricht durch das Schulvorbereitungsjahr überwiegend als positiv. 64% der Eltern mit Kindern im ersten Schuljahr sagen, dass ihr Kind durch das Schulvorbereitungsjahr ausreichend vorbereitet wurde. Immerhin 22% dieser Eltern sagen allerdings, dass die Vorbereitung auf die Schule nicht bestmöglich verlaufen ist. Auch wenn an dieser Stelle nicht geklärt werden kann, woran genau diese Eltern die Defizite der Schulvorbereitung festmachen, weil sie dazu in den Fragebögen keine Angaben gemacht haben. So kann dennoch davon ausgegangen werden, dass der Sprung in die Schule für die Kinder dieser Eltern nicht optimal verlaufen ist.

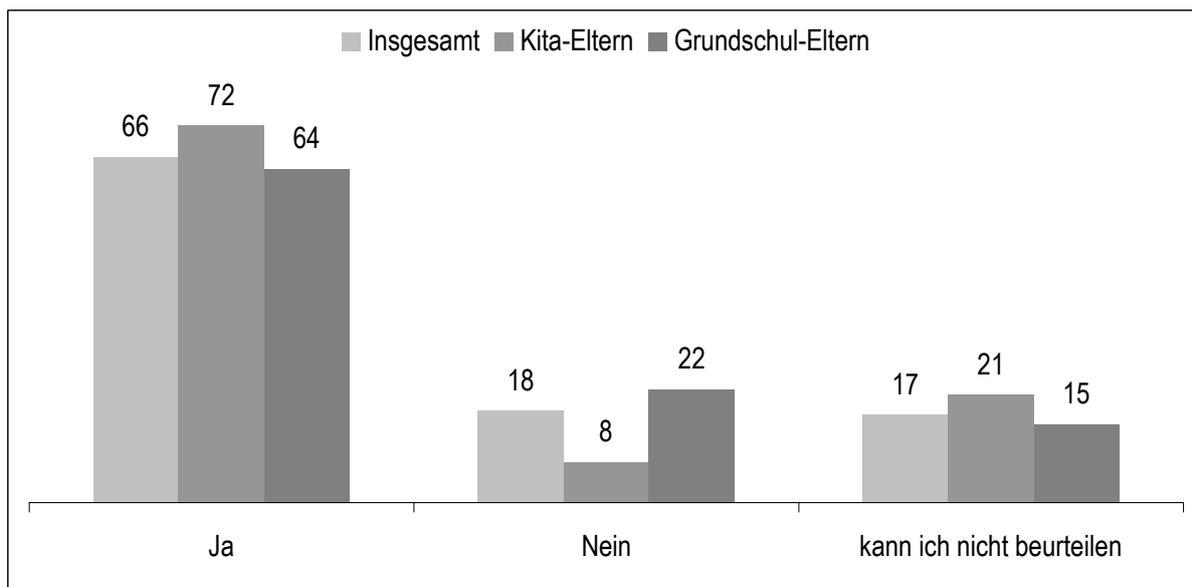


Abbildung 10: Bietet das SVJ eine ausreichende Vorbereitung auf den Schulunterricht? (in %, n = 114)

Der Übergang wird von den Eltern insgesamt recht unterschiedlich eingeschätzt. Ein Teil betrachtet ihn als sanft und fließend, ohne größere Probleme:

*„Also bei meinem Sohn ist es so gewesen, dass sie da sehr behutsam vorgegangen sind. Also nicht übertrieben, aber die Zahlen bis 20 behandelt haben. Wer es mitgekriegt hat, war gut. Kinder die nur bis 10 kamen, da hat man gesagt, das ist auch völlig in Ordnung. Die haben die Kinder nicht überstrapaziert, sag ich mal. Größer - kleiner, was ist ein Rechteck, solche Sachen. Also das waren wirklich leichte Dinge. Aber eben auch nicht so, dass man sagt, der Kindergarten hat jetzt der Schule etwas weggenommen. Es ist wirklich fließend gegangen“ (TGDVE IV, 17)*

Ein anderer Teil der Eltern schätzt den Schulübertritt als sehr harten Schnitt im Leben des Kindes ein:

„Also bei meinem Sohn war es so ein richtiger Cut. Kinder – Cut – und dann sofort: Du musst das alles allein deichseln. Und das ist eine Katastrophe für ein Kind“ (T GDV E; IV, 19). Die Art der Gestaltung des Übergangs ist dabei wieder abhängig von der Einrichtung, von der ein Kind in eine andere wechselt. Im Gespräch wird deutlich, dass eine andere Grundschule, als die im Verbund untersuchte, in dieser Hinsicht von den Eltern besser beurteilt wird. (Verbund IV; 61.)

## Zusammenfassung

Die befragten Eltern äußern sich überwiegend positiv über die Schulvorbereitung ihrer Kinder. Sie nehmen wahr, dass die Kinder im Kindergarten vielfältige Bildungsangebote erhalten. Die wahrgenommene Gewichtung entspricht in etwa derjenigen, die die befragten ErzieherInnen angegeben haben.

Die Elternvertreter geben an, dass sie inhaltlich kaum in die Arbeit im Schulvorbereitungsjahr einbezogen sind, also auch nicht in die Erstellung der Kooperationsvereinbarungen. Ihnen wird offenbar wenn überhaupt eher die Rolle der Organisatoren zugeordnet. Äußern doch 60% aller Eltern, dass die Elternvertreter bei der Organisation der Informationsveranstaltungen zum Schulvorbereitungsjahr und zum Übergang in die Grundschule beteiligt seien. Auch nur 20% der Eltern werden nach Auskunft im Fragebogen in die Arbeit einbezogen - und zwar in die Planung der Förderung für ihr Kind.

Wie in den meisten Bundesländern gibt es jedoch praktisch keine Kooperation zwischen Elternvertretung des Kindergartens und der Grundschule.

Trotzdem schätzen die Eltern aus dem Kindergarten die Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule überwiegend positiv ein, wobei die Eltern von Grundschulkindern deutlich negativer urteilen.

Und dies obwohl die Schulfähigkeitskriterien der Eltern nicht mit dem Bildungsplan kompatibel sind. Bei den meisten Eltern herrschen noch fertigungsorientierte Erwartungen vor, die aber offensichtlich von den Lehrkräften in der Schule noch weitgehend geteilt werden (Stifthalten, Stillsitzen, Schneiden auf Linie etc.). Nichtsdestotrotz sehen 64% der Eltern die Wirkung des Kindergartenbesuchs hinsichtlich eines gelingenden Übergangs als positiv an.

### 4.1.2.6 Die Perspektive der SBA-Referentinnen und –Referenten

Im Rahmen der Gesamterhebung fand mit allen ReferentInnen der Sächsischen Bildungsagentur, die für die Koordination der Schuleingangsphase zu diesem Zeitpunkt zuständig waren, ein Interview statt. Es sollte ihre Perspektive auf die Schuleingangsphase und die Verzahnung mit dem Schulvorbereitungsjahr erfassen. Das Kapitel gliedert sich in fünf inhaltliche Punkte. Es werden die Aufgaben der ReferentInnen beschrieben und zwar sowohl ihr offizieller Auftrag als auch ihre persönliche Redefinition, Erfahrung und Identifikation. Weitere Aspekte sind die Bedingungen ihrer Arbeit, Maßnahmen, die durch die KoordinatorInnen eingeleitet wurden sowie ihr Einfluss und ihr Erfolg. Schließlich haben wir die SBA-KoordinatorInnen nach ihrer Einschätzung der Praxis am Übergang vom Kindergarten in die Schule befragt.

## Aufgaben der SchulreferentInnen mit der Querschnittsaufgabe „Koordination der Schuleingangsphase“

Die Sächsische Bildungsagentur übt die Aufsicht über alle sächsischen Schulen aus. In der Eigendarstellung heißt es:

- „Zu den Aufgaben der SBA gehören insbesondere*
- die Sicherung der Einhaltung geltender Gesetze, Verordnungen und Vorschriften im Rahmen ihres schulaufsichtlichen Handelns*
  - Beratung der Schulen und aller an Schule beteiligten Partner*
  - Unterstützung durch Schulpsychologen und Prozessmoderatoren*
  - Angelegenheiten des Lehrpersonals und*
  - die Organisation der regionalen Lehrerfortbildung.*

*Um den regionalen Aufgaben entsprechen zu können, befinden sich in Chemnitz, Bautzen, Dresden, Leipzig und Zwickau Regionalstellen dieser Behörde. In Chemnitz erfolgt die Bündelung zentraler Aufgaben. Die Standorte Leipzig und Dresden tragen aufgrund ihrer Nähe zu den Universitäten außerdem die Verantwortung für die Lehreraus- und -weiterbildung. Hinzu kommen die Aufgaben der Prüfungsämter für Lehramtsprüfungen sowie in Leipzig des Prüfungsamtes für Dolmetscherprüfungen“ (www.sachsen-macht-schule.de)<sup>44</sup>*

In den einzelnen Regionalstellen gibt es jeweils mehrere ReferentInnen (Abt. 2 Grund- Förder- und Mittelschulen), die sich um die Grundschulen in den Regionen kümmern. Neben der Betreuung der Grundschulen – jede GrundschulreferentIn hat circa 30 Schulen zu betreuen, die in einzelne „Sprenkel“ zusammengefasst sind – übernehmen die ReferentInnen sogenannte Querschnittsaufgaben, die sie für die gesamte SBA-Regionalstelle zu koordinieren haben. Insofern haben die befragten Personen eine Doppelfunktion inne: SchulreferentIn (Qualitätssicherung der Schulen durch Planung des Lehrereinsatzes, Beratung der Schulen und Auswertung der Schulevaluation) und KoordinatorIn für Schulvorbereitung und Anfangsunterricht. Interessant dabei ist, dass jeder der befragten KoordinatorInnen eine andere Bezeichnung für das Tätigkeitsfeld verwendet (Schuleingangsphase, Schulvorbereitung, Zusammenarbeit Kindertageseinrichtung und Grundschule etc.). Im Internet unter der URL <http://www.sachsen-macht-schule.de/sba/> kommt der Begriff Schuleingangsphase nicht vor.

Die Tätigkeit als SchulreferentIn und gleichzeitig KoordinatorIn für die Schuleingangsphase wird als umfangreich und anspruchsvoll beschrieben, zumal die ReferentInnen in den SBA-Regionalstellen alleinig für die jeweiligen Grundschulen und die Koordination der Querschnittsaufgabe zuständig sind. Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, ob die Querschnittsaufgabe ausreichend bearbeitet werden kann, wenn sie nicht im Zentrum der Anstrengungen der KoordinatorInnen steht.

„Das mache ich nebenbei, sag ich mal.“ bzw. „Und nebenbei machst du praktisch noch Koordinatorenaufgaben.“<sup>45</sup>

Die Befragten sagen, dass sie bei der Arbeit mit den Grundschulen im Hinblick auf „ihr“ Thema besonders genau schauen („Und in diesen Grundschulen gucke ich natürlich auch genauer hin. Und wenn ich Schulbesuche mache, ist es so, dass ich auf jeden Fall immer in den Anfangsunterricht hineingucke.“). Anders gewendet ist daher zu fragen, wie intensiv die übrigen Referenten in Bezug auf das Thema „Übergang in die Grundschule“ arbeiten, wenn dieses Thema nicht ihr Hauptthema ist bzw. durch andere Themen und Arbeiten als SchulreferentIn überlagert ist.

<sup>44</sup> <http://www.sachsen-macht-schule.de/sba/> [Zugriff: 24.11.2010]

<sup>45</sup> Die Zitate stammen von den fünf befragten Personen, sie sind aber aufgrund des Datenschutzes anonymisiert.

*„Mit den Schulen, na ja das ist es eben so, dass das sehr auch die Frage des einzelnen Schulreferenten ist. Also, der Schulreferent arbeitet mit seinen 25 - 35 Schulen zusammen. Und wir haben schon, natürlich Absprachen, und sagen die und die Themen sind uns besonders wichtig. Aber ansonsten sind die Schulreferenten auch ein Stück weit unabhängig. Und es hängt eben dann mit der jeweiligen regionalen Situation zusammen was besonders wichtig ist. Oder manchmal sind wir ja auch aufgehalten mit sehr vielen Einzelthemen. Da gibt es eben an einer Schule ein Riesenproblem mit einem Lehrer. Und da muss man sich darum kümmern. Und da bleiben, bleibt dann vieles andere bisschen auf der Strecke.“*

Als ihre Hauptaufgabe in Bezug auf die SEPh sehen die befragten KoordinatorInnen, das Thema „am Kochen zu halten“. Dies in zweierlei Hinsicht: Einerseits soll das Anliegen innerhalb der SBA-Regionalstellen immer wieder auf die Agenda gebracht werden, z.B. indem das Thema in Besprechungen mit den anderen FachreferentInnen angesprochen wird, andererseits sind die KoordinatorInnen bestrebt, die Entwicklung in den von ihnen betreuten Schulen voranzubringen.

Nach ihren Aufgabenfeldern gefragt, antworten die befragten Personen mit einer Vielzahl von Nennungen. Einige seien an dieser Stelle genannt:

- Initiierung von Projekten zur SEPh
- Sammeln und Weitergeben von Informationen sowie Inputs an die SBA und an die Schulen (z.B. Infos aus dem SMK weitergeben)
- Betreuung der Grundschulen im Hinblick auf eine gute Kooperation mit den Kindertageseinrichtungen und einen gelungenen Schuleingang der Kinder (Thema präsent halten, Beratung, Nachfrage etc.)
- Absprache bzw. Nachfrage bei weiteren KooperationspartnerInnen (z.B. Jugendärzten der Landratsämter, Fachberatung der Kindertageseinrichtungen...)

Es ist nicht klar, ob und wo die Aufgaben der KoordinatorInnen festgeschrieben sind – die teilweise unterschiedliche Ausgestaltung Themas Schuleingangsphase im Gespräch und die unterschiedliche Benennung der Aufgabe lassen vermuten, dass es keine schriftliche Fixierung gibt bzw. diese nicht direkt handlungsleitend für die Befragten ist. Zudem scheinen sich die Aufgaben teilweise mit denen der FachberaterInnen zu überschneiden. D.h. dass SBA-KoordinatorInnen offenbar Teile der Lücke durch die nichtbesetzten Fachberatungsstellen auszugleichen versuchen.

## **Erfahrung und Identifikation der SBA-KoordinatorInnen**

Die im Rahmen der Untersuchung befragten fünf KoordinatorInnen für die Schuleingangsphase weisen eine große Spannweite im Hinblick auf die Erfahrung mit dem Thema „Koordination der SEPh“ auf. Sie reicht dabei von fast zwei Jahrzehnte langer Berufserfahrung in der SBA bis zum Quereinstieg als SchulpraktikerIn (vorher SchuldirektorIn) vor vergleichsweise kurzer Zeit. Demzufolge unterscheidet sich der Erfahrungsschatz der Befragten. So gibt es KoordinatorInnen, die das Modellprojekt zur optimierten Schuleingangsphase betreut, das Vorhaben mit entwickelt haben und im Rahmen dieses Projektes auch ausgebildet wurden („Fachtagungen haben wir besucht. Symposien haben wir damals - auch in Verbindung mit dem SMS - organisiert. Also wir Koordinatoren sind schon auch umfassend weitergebildet worden.“). Diese Erfahrung fehlt denjenigen SchulreferentInnen, die den Bereich der Schuleingangsphase erst später übernommen haben.

Hinzu kommt, dass die Befragten – wie die PädagogInnen in der Praxis – teilweise deutlich unterschiedliche pädagogische Grundsätze bzw. Ansätze vertreten – hier reicht das Spektrum von eher traditionellen Vorstellungen, wie Schule sein soll („Lernen muss anstrengend sein und kann nicht immer Spaß machen“) bis zu reformpädagogisch orientierten und zeitgemäßen Ansätzen. Dadurch unterscheiden sich auch die Aussagen zur Gestaltung der

Schuleingangsphase (z.B. Standpunkt im Hinblick auf die Notwendigkeit von Förderschulen oder auf die Zurückstellung von Kindern). Zudem zeigte sich im Gespräch, dass der Abstand zur Schule deutlichen Einfluss darauf hat, ob z.B. aus der Position einer SchulleiterIn argumentiert wird.

Die befragten KoordinatorInnen für die Schuleingangsphase verfügen über verschiedene Wissens- und Handlungsrepertoires, die sie in ihre Arbeit einbringen (können). Ablesbar ist das an ihren Bezügen zu aktuellen Forschungsergebnissen oder zu Projekten und Aktivitäten zur Schuleingangsphase in anderen (Bundes-)Ländern, die sie im Gespräch herstellen.

Alle Befragten sind bestrebt, das Thema des Schulübergangs voranzubringen und in umfassender Weise in die Praxis zu integrieren, wie das folgende Zitat zeigt:

*„Aus meiner Sicht ist der Bereich der Schuleingangsphase der wichtigste Bereich der Grundschule hat. Sie sollte alle ihre Ressourcen und die besten Leute, die sie hat in diesen Bereich (...) stecken. Und ich sehe auch (...) die Verpflichtung von Kindertagesstätte und Schule zur Zusammenarbeit als eine Säule, die das tragen muss. (...) Also man sagt nicht umsonst, wenn das Fundament nicht stimmt, dann kann das Haus nicht stimmen. Ich denke, dass wir unsere ganze Aufmerksamkeit dem Anfangsunterricht widmen sollten und der Befähigung der Kinder am Ende der Zwei in den Grundelementen lesen, schreiben und rechnen zu können. Dazu sind wir verpflichtet. Und der Aufgabe müssen wir uns stellen.“*

Obwohl die befragten MitarbeiterInnen der verschiedenen SBA-Regionalstellen ein großes Interesse am Thema zeigen, schätzen sie im Abgleich mit ihrem gesamten Tätigkeitsbereich ein, dass die Schuleingangsphase nur eine von vielen Aufgaben ist, die ihnen obliegen. Die inhaltliche Arbeit steht vielfach, so die Einschätzung der Befragten, hinter den vielen organisatorischen Dingen bei der Betreuung der Schulen zurück:

*„Aber die, die das schon zehn, fünfzehn Jahre machen, die sagen, die inhaltliche Arbeit ist sag ich mal, ins Hintertreffen geraten, weil wir eben mit diesen Personalabdeckungen so viel zu tun haben. Weil es eben einfach so richtig nicht reicht im Moment. Wir haben nicht genug Lehrer für das, was anfällt, und für die, die in Schwangerschaften gehen und die Langzeit krank sind und, und, und...“*

Abgemildert wird Tatsache, dass die SBA-KoordinatorInnen weniger Zeit haben, sich dem für sie wichtigen Bereich der Schuleingangsphase angemessen zu widmen, dadurch, dass – nach ihrer Einschätzung in den Schulen bereits gute Vorarbeit geleistet wurde, und somit nicht „bei Null angefangen werden muss“.

## **Personalressourcen, Unterstützung und Zusammenarbeit**

Die KoordinatorInnen der Schuleingangsphase arbeiten in ihren Regionen mit den FachberaterInnen Schuleingangsphase zusammen. Je nach Region stehen den KoordinatorInnen ein bis zwei FachberaterInnen zur Seite.<sup>46</sup> Die KoordinatorInnen schätzen die Unterstützung durch die FachberaterInnen und stimmen darin überein, dass es zu wenige von ihnen gäbe, und folglich diese GrundschullehrerInnen zu viele Schulen in zu wenig Zeit beraten und begleiten müssten.

*„Die waren eigentlich in diesem Prozess diejenigen, die die Verbindung vor Ort mit den Schulen auch gehalten haben. Und die Schulen angeleitet und begleitet haben.“*

*„Da haben wir ja auch FachberaterInnen für Schuleingangsphase. Allerdings haben wir da nur zwei für 200 Schulen, das ist marginal. Und die sind auch nicht Fachberater mit ihrer ganzen Person, sondern mit sechs Stunden in der Woche. Also das ist nur eine ganz, das kann man also fast unter Ulk verbuchen.“*

<sup>46</sup> Es wird berichtet, dass teilweise auch schon mehr FachberaterInnen in den Regionen tätig waren.

Die befragten SBA-KoordinatorInnen für die Schuleingangsphase berichten, dass die Stellen für die FachberaterInnen teilweise unbesetzt bleiben, weil der nötige „Nachwuchs“ fehle bzw. weil es keine LehrerInnen gäbe, die sich diese Tätigkeit zutrauen bzw. zumuten wollen. Als Voraussetzung für diese Tätigkeit sehen die Befragten einen gewissen Erfahrungsschatz, dessen Akkumulierung eine nicht unbedeutende Einarbeitungszeit benötigen würde sowie die Notwendigkeit, dass die entsprechenden Personen „den Kopf für diese Arbeit frei haben“, da diese ein großes Engagement erfordert.

Je nach SBA-Regionalstelle wird die Zusammenarbeit der GrundschulreferentInnen unterschiedlich beschrieben. Ziel ist in allen Fällen eine enge Zusammenarbeit bzw. Abstimmung über das Vorgehen der ReferentInnen in Bezug auf die Arbeit für die Schuleingangsphase. Die Unterstützung durch die ReferatsleiterInnen bzw. Hausleitung bzw. das Interesse am Thema wird als „in Ordnung“ aber nicht all zu intensiv beschrieben. Die befragten Personen sehen sich selbst in der Verantwortung, das Thema Schuleingangsphase in die Arbeit der SBA und der Grundschulen zu tragen: „Aber hier im Haus ist es grundsätzlich so, im Referat, das geht von mir aus.“ Es wird gesagt, dass das Thema derzeit in den Schulbehörden nicht so präsent sei, weil die Projektphase zur „Optimierten Schuleingangsphase“ bereits einige Jahre zurückliegt und weil (auch dadurch) bereits ein gewisser Arbeitsstand erreicht wurde.

Nicht unerwähnt soll bleiben, dass die befragten ReferentInnen sich teilweise durch die Betreuung der Schulen und die Querschnittsaufgabe Schuleingangsphase überlastet fühlen. Darunter leidet notwendigerweise die Qualität der Arbeit bzw. können nicht alle Schulen ausreichend betreut werden.

*„Ein Teil machen wir als Referenten, aber auch unsere Ressourcen sind, um das zu reflektieren, um Arbeit insgesamt an Schule zu reflektieren viel zu gering. Wir machen Verwaltung. Wir führen Statistiken aus und so weiter. Aber für diesen Bereich fehlt uns objektiv die Arbeitszeit. Um jetzt vor Ort mit Gruppen, mit Einzelnen zu analysieren, wie sieht es aus. Wir machen Erhebungen, aber die sind ein Zusammenschnitt und sind dann keine intensive Befragung und Beobachtung. Nur wenn wir die Bitte haben, wenn an uns herangetragen wird, hier läuft es nicht und das passiert aber in, nur in Ausnahmefällen. Dass ein Schulleiter kommt und sagt, ich komme hier nicht weiter. Ich brauche jetzt Unterstützung. Also den Arbeitsstand haben wir sehr selten. Das gibt es, aber es ist selten. Und sicherlich auch, weil die Schulleiter wissen was wir hier auch leisten müssen.“*

## **Maßnahmen seitens der KoordinatorInnen für die Schuleingangsphase**

Neben der Beurteilung der Praxis in den Schulen und Kindertageseinrichtungen standen auch die durch die KoordinatorInnen initiierten bzw. begleiteten Prozesse und Maßnahmen im Fokus der Befragungen.

Eine wichtige Rolle bei der Umsetzung und Verbesserung der SEPh nehmen die durch das Modellprojekt „Optimierte Schuleingangsphase“ gemachten Erfahrungen und Vorarbeiten ein. Diejenigen KoordinatorInnen, die vor etwa acht Jahren in dieses Modellprojekt involviert waren, schätzen die damals gewonnenen Erkenntnisse als wichtig ein und versuchen diese auch in den Grundschulen umzusetzen. Deutlich wird in diesem Zusammenhang, dass die Befragten die Projektbedingungen und Umsetzungsprozesse als Folie für eine geeignete Umsetzung ansehen. Dies bezieht sich insbesondere auf die Ressourcen, die den Projektschulen zur Verfügung gestellt wurden. Dies betrifft bspw. die Anzahl der Stunden für den Anfangsunterricht bzw. die Zusammenarbeit mit den Kindergärten.

Wie sehr die Optimierte Schuleingangsphase „nachwirkt“ verdeutlicht folgendes Zitat:

*„Also meine Tätigkeit in dem Bereich begann so richtig im Zusammenhang mit diesem Projekt "Optimierte Schuleingangsphase". Damals waren die Leute aus den Regionen, damals hieß es ja noch Regionalschulamt, also aus diesen Regionalschulämtern(...). Einer der Referenten*

*wurde so eine Art Koordinator für dieses Projekt. Und wir haben dann also wirklich die Schulen, die in den Projekten drinnen waren, direkt begleitet. Also das war sehr, sehr intensiv. ... Wir haben gemeinsam mit den Schulen und mit den kooperierenden Kitas an Veranstaltungen teilgenommen, an Fortbildungsveranstaltungen. Dann haben wir bestimmte Dinge ausgewertet. Dann haben wir dieses Projekt eben gemeinsam mit dem Kultusministerium eben am Ende auch abgeschlossen. Und haben gesagt, und das wollen wir jetzt in die Praxis überführen und so weiter. Also, in der Hinsicht war das sehr, sehr intensiv, auch sehr erfolgreich, weil dieses Projekt gut gelaufen ist. Weil dieses Projekt zu vielen Erfahrungen geführt hat, die dann auf ganz Sachsen angewandt werden konnten. Allerdings, wie das fast immer so ist, man kann die Bedingungen die in einem Projekt laufen, dann nicht auf das ganze Land übertragen. Und die Projektschulen hatten also viel mehr Zeit und viel mehr Stunden zur Verfügung als dann die anderen Schulen. Aber das ist halt so. Das war dann die zweite Aufgabe dieser Koordinatoren, also auch von mir eben mit zu organisieren in der jeweiligen Regionalstelle.“*

Die Arbeits- bzw. Wirkungsweise in Bezug auf die Schuleingangsphase und die Tätigkeit der KoordinatorInnen lässt sich wohl am ehesten als eine Top-Down-Strategie beschreiben. Das heißt die Informationen, Beratungen und Anleitungen kommen von den KoordinatorInnen, also der administrativen Ebene in die Schulen und müssen dort umgesetzt werden. Die Richtung der Entwicklung verläuft also von oben nach unten.

Dies zeigt sich z.B. darin, dass die befragten Personen Anleitungen und Fortbildungen zur Schuleingangsphase für die PraktikerInnen vor Ort organisieren bzw. durchführen. Die Weitergabe von Informationen und Erfahrungen wird von den KoordinatorInnen als besonders wichtig eingestuft. Sie wollen damit Transparenz schaffen und allen Schulen die Möglichkeit bieten, am Erfahrungsschatz der anderen Schulen zu partizipieren.

*„Mit Verlauf des Projektes gab es immer wieder Ergebnisberichte in sogenannten Klausurtagungen für alle Grundschulen zum neuen Schuljahr. Es wurden Aufgabefelder aufgemacht. Es wurde der Focus auf bestimmte Bereiche gelegt, die wir beobachtet im Projekt an Erkenntnissen gewonnen haben. Und so haben wir das, denke ich, intensiv an Schulen als Arbeitsbereich auch weitergereicht. Und in Verantwortung der Schulleiter auch in Form von analytischen Befragungen, in Form von Fachtagungen, weitergegeben.“*

Als AnsprechpartnerInnen dienen den KoordinatorInnen in der Regel ausschließlich die Schulleitungen. Diese werden z.B. bei den regelmäßigen Schulleitertreffen bzw. Sprengelberatungen informiert. Diese Treffen dienen dem gegenseitigen Austausch der Schulleitungen, auch über die Schuleingangsphase. So berichtet eine befragte Person, dass auch diesen Treffen die Kooperationsvereinbarungen mit den Kindergärten in einer Art kollegialer Beratung besprochen werden.

*„Und da haben wir dann in den Schulleiterdienstberatungen einen Erfahrungsaustausch, wie ist es aufgestellt worden, was nehmen wir rein, was ist realisierbar und was nicht. Und ja, dann haben wir praktisch wie so eine Börse gemacht, zeig mir mal deins, ich schaue mal drüber. Ach, ich habe viel zu viel geschrieben, damit kann gar kein Mensch arbeiten. Das haben wir Referenten in Dienstberatungen gemacht.“*

Eine weitere Form, die Schulen über die Schuleingangsphase zu informieren und den Austausch untereinander zu fördern, wird über die – teilweise mit FachberaterInnen Kindertageseinrichtung zusammen organisierten – Fortbildungen und Fachtage erreicht. Solche gemeinsam organisierten Veranstaltungen bieten den Vorteil einer größeren Zielgruppe sowie besserer finanzieller Möglichkeiten bei der Ausgestaltung.

Die grundsätzliche und schriftlich fixierte Informierung der Schulen erfolgte über einen Schulleiterbrief:

*„Schulleiterbrief von 2005 zum Beispiel, wo ganz klar geregelt ist: Was macht die Schule, was macht Kita. Wie ist es abgegrenzt und wo muss man es aber vernetzen. Und diese Ansprüche*

*werden in der Praxis also noch nicht immer optimal umgesetzt. Teilweise leben die beiden Institutionen noch zu sehr nebeneinander her. Teilweise stimmen sie sich noch nicht genügend ab. Teilweise läuft es aber auch schon gut.“*

Neben der Beförderung des Austausches der Schulen (und Kindertageseinrichtungen) untereinander sowie der Weitergabe von Informationen zur SEPh führen die befragten KoordinatorInnen insbesondere Maßnahmen zur Verbesserung der Abläufe vor Ort durch. Diese sind in der Regel schulspezifisch oder sind für eine kleine Gruppe von Grundschulen (Sprengel) wirksam.

Als Beispiele der (Mit-)Wirkung werden u.a. die Initiierung von Elterngesprächskreisen, sowie die Ermöglichung der vorschulischen Untersuchung in den Grundschulen genannt. Für letztgenannten Punkt trat der Koordinator mit allen Beteiligten (Schulen, Jugendärzte, Ämter etc.) in Kontakt und versuchte die Angelegenheit im Sinne der Schule zu verändern.

*Zitat bzgl. Elterngesprächskreis: „Ich selber war Initiator von Elterngesprächskreisen die sich mittlerweile so etabliert haben, das dort, sage ich mal, diese Runden auch weiter fortgeführt werden. Ich habe gesagt, ich lege sehr großen Wert drauf, weil es sind die Eltern, die für uns und die von vornherein mit ins Boot genommen werden können. Und die wir, denke ich, bei ihrer Arbeit, bei ihrer Eltern- oder Erziehungsarbeit unsere Unterstützung und Beratung brauchen.“*

Neben der koordinierenden Arbeit für die gesamte Region wirken die SBA-MitarbeiterInnen aber auch im Rahmen ihrer Tätigkeit als SchulreferentInnen auf die Schulen ein. So werden Zielvereinbarungen mit den zu betreuenden Schulen geschlossen, in denen Maßnahmen, Ziele und Termine für deren Erreichung festgehalten werden. Damit ist die Möglichkeit gegeben, die Arbeit der Schulen zu überprüfen und Schwerpunkte zu setzen, an denen die Grundschulen verstärkt arbeiten müssen.

*„Da machen wir richtige Zielvereinbarungen, mit richtigen Festlegungen, mit Terminen und so. Und wenn da drin steht, für die Schule ist ein besonders wichtiges Kampffeld, sage ich mal, die Zusammenarbeit mit der Kita, weil das im Moment noch nicht so gut läuft. Aber wichtig ist, und die Schule sagt auch, ja wir wissen, dass das wichtig ist. Dann wird das nicht bloß gehört, sondern dann, dann ist es wirklich auch richtig festgelegter Arbeitsschwerpunkt.“*

## **Einfluss, Wirkungen und Erfolge**

Wie durch die mit den Schulen erarbeiteten Zielvereinbarungen angedeutet, haben die SchulreferentInnen relativ großen Einfluss auf die Arbeit der Schulen, da sie ihnen gegenüber weisungsbefugt sind.

*„Also zum einen ist es natürlich so, der Schulreferent ist der Vorgesetzte der Schulen. Oder eigentlich ist das der Referatsleiter, aber das ist jetzt am Ende auch egal. Und da ist es, in der Hinsicht ist es natürlich manchmal ganz gut. Also, wenn der Schulreferent sagt: Ich will dieses Thema mit einer besonderen Priorität versehen und wir machen dazu eine Schulleitertagung. Oder eine Sprengelberatung. Dann gebe ich das ja vor. Und dann haben die ja auch alle zu kommen.“*

Der Einfluss erstreckt sich dabei auf die Ausrichtung einzelner Themen und Schwerpunkte. Auch können die SchulreferentInnen über die Verteilung von Ressourcen (Einteilung der Lehrer und Stunden, Personalentwicklung etc.) wirksam werden.

Relativ machtlos sind die SBA-MitarbeiterInnen aber, wenn – und das ist im Fall der Schuleingangsphase so – mehrere PartnerInnen zusammengebracht und koordiniert werden müssen. So beschreiben sich die Befragten als relativ ohnmächtig, wenn die Zusammenarbeit mit den Kindergärten auf der Agenda steht. Die Schulbehörde hat kein direktes Zugriffsrecht auf die Kindertageseinrichtungen und es gibt zu viele Kindergärten in unterschiedlicher Trägerschaft (verschiedene AnsprechpartnerInnen, verschiedene Konzepte etc.). Es sei

schwierig, das Miteinander von Kindertageseinrichtung und Schule zu beeinflussen, weil die KoordinatorInnen nur direkten Einfluss auf die Schulen nehmen können. Berührungspunkte zu den Kindertageseinrichtungen gibt es – wenn überhaupt – nur bei Bildungsveranstaltungen.

Den Befragten fehlt eine mit der Koordination Schuleingangsphase vergleichbare Instanz auf der Ebene der Kindertageseinrichtungen als kompetenter Gesprächspartner. Nichtsdestotrotz sehen die Befragten ihre Arbeit nicht als zweck- oder wirkungslos an. Insbesondere in Bezug auf die Austauschforen und Fortbildungen sind die KoordinatorInnen der Meinung, dass durch diese Veranstaltungen ein (gegenseitiges) Kennenlernen (z.B. Schule kennt den BPL) erleichtert und befördert wurde. Allerdings wird gleichfalls festgestellt, dass die meisten Veranstaltungen vor allem das Leitungspersonal ansprechen und dass die PraktikerInnen vor Ort durchaus auch regionale Austauschforen und Fortbildungen benötigen würden.

Da die SchulreferentInnen sehr viele Grundschulen zu betreuen haben, fällt den Befragten der Blick auf die Einzelschulen schwer. Außerdem ist es schwer, die Rahmenbedingungen für die Schulen zu ändern. Im Hinblick auf die Veränderungen in der Praxis sei ein Zitat genannt, welches stellvertretend für die befragten KoordinatorInnen stehen kann:

*„Wie wirken denn ihre Anstrengungen? In Bezug auf die Kernpunkte der Schuleingangsphase quasi in die Praxis hinein. Können sie das sagen? Ich schätze das so ein. Es [die SEPh] ist Schulleitern und auch im Lehrerteam als verantwortungsvolle Aufgabe und als Kernbereich präsent und wichtig. Und es wird daran gearbeitet. Das ist das erste, wo ich die Wirksamkeit sehe. Zweitens, die Kenntnisse und die Fachkompetenz über diesen ganzen Bereich Anfangsunterricht, Schuleingangsphase ist gewachsen. Es gibt keine Schule, wo um Qualitätsverbesserung gerungen wird. Und wie gesagt, es scheitert, die Grenze liegt bei den zwischenmenschlichen Beziehungen, wo Kooperation schwieriger ist. Aber es kooperieren alle.“*

Es gibt demnach also gute Ansätze – die Aufgabe besteht aber darin, diese in die Breite zu ziehen, um flächendeckend mehr Qualität in der SEPh zu erzielen.

### **Beurteilung der Praxis**

Die befragten KoordinatorInnen der SEPh sehen große Unterschiede im Hinblick auf die (gemeinsame) Gestaltung der SEPh in den Schulen und Kindertagesstätten. Je nach den zur Verfügung stehenden Ressourcen, nebst Personal sowie der Passungsfähigkeit der Einrichtungen, gestalten sich der Schulübergang und die schulvorbereitenden Maßnahmen sehr unterschiedlich.

Grundsätzlich schätzen die KoordinatorInnen die Arbeit in der Praxis aber als sehr viel besser als vor etwa 10 Jahren ein. Dies bedeutet, dass die Kinder sehr viel besser vorbereitet in die Schule kommen und der Austausch zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule intensiver geworden ist.

Als Indikatoren einer guten Zusammenarbeit benennen die Befragten:

- Kooperationsvertrag, der gelebt wird
- Anzahl der Kontakte zwischen Kindertageseinrichtung und Schule
- Art und Weise des Austauschs (auf gleicher Augenhöhe?!)
- Themen des Austauschs (Austausch über das einzelne Kind?!)
- Durchführung gemeinsamer Projekte
- Gegenseitige Hospitationen

Es gibt verschiedene Faktoren, die eine Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Kindertageseinrichtung bzw. die Ausgestaltung der SEPh behindern. Dazu zählt, laut Befragten, der

Lehrermangel in den Schulen, der eine Betreuung der Kindergärten und einen guten Schulanfangsunterricht erschwert. Werden dann schulartfremde LehrerInnen am Schulanfang eingesetzt, ist es schwierig.

*„Und das ist eben auch diese Problematik das man eben immer wieder zwar die Leute hat, aber eben nicht das Arbeitsvermögen, was man bräuchte. Und da wird's problematisch.“*

Im gleichen Atemzug nennen die KoordinatorInnen, dass den Schulen insgesamt zu wenige Stunden für die gemeinsame Schulvorbereitung mit den Kindertageseinrichtungen (Beobachten, Austausch, Projekte) zur Verfügung ständen.

Hemmend wirkt sich auch die Differenz von Kindertageseinrichtung und Grundschule aus, die zu organisatorischen Problemen führt:

*„Also diese administrative Trennung, die ist nicht bloß relativ stark, sondern die ist generell da. Es gibt diese Trennung. So und nur in ganz wenigen Fällen eben zum Beispiel, wenn es ein freier Träger ist, der sowohl eine Kita als auch eine Grundschule betreibt und ein Hort. Dann ist das unter einem Dach. Das ist aber die absolute Ausnahme. Das behindert. Dann behindert es natürlich der Alltag. Aber der ist nun mal so. Die Leiter der Institutionen müssen in der Lage sein strukturell zu arbeiten. Ziele festzulegen für ihre Institution. Und da wird dann eben so ein Ziel auch sein die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen. Und diese Ziele auch über den Alltag hinweg gut im Blick zu behalten. Und das können nicht alle. Es gibt auch Leiter, die sind eben einfach bloß Organisatorin, tolle Manager, aber nicht diejenige die die Inhalte begleiten. Ich will mal sagen, das könnte noch viel schlimmer sein.“*

Die Unterschiedlichkeit der Kindertageseinrichtungs-Träger sowie die Vielfalt an pädagogischen Konzepten erschwert die Abstimmung der Grundschulen mit den Kindertagesstätten:

*„Aber schwierig wird es dann natürlich, wenn mehrere Kitas zu dem Bereich der Grundschule gehören. Dann wird es problematisch. Und wenn ein freier Träger da noch mit drin ist, der ein anderes Konzept hat, anders vorgeht als das es Bildungsplan vielleicht fordert, dann treffen natürlich auch viele unterschiedliche Meinungen aufeinander.“*

Die teilweise vorhandene gegenseitige Unkenntnis bzw. die Verschiedenheit von Schule und Kindertageseinrichtung, der immer noch wahrnehmbare Statusunterschied zwischen Schule und Kindertageseinrichtung sowie die fehlende Abstimmung der pädagogischen Inhalte führe in der Praxis der SEPh zu Problemen. Dies z.B. dann, wenn Kindergärten den Kindern Inhalte vermittelten, die eigentlich den Stoff der Schule vorwegnehmen oder wenn bestimmte (grundsätzliche) Dinge nicht vermittelt würden.

Auch die teilweise sehr große Anzahl von Kindertageseinrichtungen, die Kinder zu den jeweiligen Grundschulen schicken, macht eine konzentrierte Schulvorbereitung schwer.

*„Kooperation mit 16 Partnern. Das ist nach wie vor ein Handicap in Städten. Wo oder was passiert, wenn Schulbezirke aufgelöst werden und Kinder aus der ganzen Region kommen.“*

Die Dichte an Kindergärten pro Grundschule ist teilweise so groß, dass einzelne Kindertageseinrichtungen keine kooperierende Schule finden. Als Ideal wird die Kooperation mit ein oder zwei Kindertageseinrichtungen angesehen:

*„Und welche, sag ich mal, Schwierigkeiten habe ich dabei, das mit Leben zu erfüllen. Und dort habe ich eben auch in meinen Schulleitersprengel die Erfahrung gemacht, dass die, sagen also, wenn wir unseren einen Kindergarten haben, dann lässt sich das am besten händeln. Dann kann man auch am allerbesten arbeiten. Bei zwei, drei ist es schon schwierig, ich sag mal, es gestaltet sich ja dann, dass man sagt schulische Höhepunkte, wird man dann den Kindergarten mit einladen, man will mal eine Veranstaltung gemeinsam machen. Da ist das dann schon, wenn man mehrere hat, nicht ganz so einfach. Und wie gesagt, in Städten gestaltet es sich eben so schwierig, dass manche ja zehn, fünfzehn Kindergärten haben, wo die Kinder herkommen. Und dort kann die Schule trotzdem bloß mit zwei oder drei eine Kooperationsvereinbarung abschließen, und mit den anderen da bin ich dann eigentlich*

*darauf angewiesen, dass die anderen Schulen diese Kinder mit begutachten und ich dann von den anderen Schulen die Informationen kriege. Und das gestaltet sich ganz schwierig.“*

Neben den diversen Problemen, die einzelne Schulen betreffen, schätzen die KoordinatorInnen ein, dass das Thema der Schulvorbereitung und der Schuleingangsphase – insbesondere für die Grundschulen – nur eines von Vielen ist. Insofern besteht die Gefahr, dass es zu einem Randthema degradiert wird.

## **Zusammenfassung**

Die SBA KoordinatorInnen für Schuleingangsphase kommen teilweise aus dem Projekt „Optimierte Schuleingangsphase“. Sie sind sehr gut informiert. Gezeigt hat sich, dass die Aufgaben der Koordinatorin immens breit sind und folglich nicht die ganze Zeit für Grundschule zur Verfügung steht.

Um die Verzahnung besser unterstützen zu können schlagen die Leitungen vor, eine den SBA-KoordinatorInnen gleichgestellte Position bei den Kindergartenträgern. Insgesamt kann festgestellt werden, dass die FachberaterInnen hoch aktiv sind.

### **4.1.2.7 Kinder**

#### **Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule aus Sicht von Kindern**

Ziel der Befragung von 10 Kindern im Schulvorbereitungsjahr und 9 Mädchen und Jungen der ersten bzw. zweiten Klasse war es, den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule aus ihrer Perspektive zu beleuchten. Im Folgenden wird erläutert, wie die Befragung dieser Kinder im Einzelnen aussah.

#### **Erlebnisse und Erfahrungen bei den kooperativen schulvorbereitenden Maßnahmen**

Vorschulische Angebote für die Kinder fanden überwiegend im Kindergarten statt, nur in seltenen Fällen gingen die Kinder in die Schule, um dort am Vorschulunterricht teilzunehmen. Doch auch in diesen Fällen gab es zusätzlich im Kindergarten Übungen, meist in Form verschiedener Arbeitsblätter, für die Kinder. In Einzelfällen kam es auch vor, dass Kinder neben der Vorschule im Kindergarten privat zusätzlich an Vorschulangeboten in der Schule teilnahmen.

Die Kinder, die zum Zeitpunkt der Erhebung noch den Kindergarten besuchten, konnten sich gut bis sehr gut an einzelne Aufgaben der Vorschule erinnern. Zu den Aufgaben zählten in den meisten Fällen schreibvorbereitende Übungen wie das Nachzeichnen von Linien, das Zuordnen von Mengen und das Rechnen einfacher Aufgaben sowie das Zuordnen zusammengehöriger Bildpaare. Zudem konnten sie überwiegend auch sehr gut beschreiben, was sie bei den einzelnen Aufgaben machen mussten. Auch die Kinder, die bereits die Schule besuchten, konnten sich meist noch gut an Einzelheiten der Vorschule erinnern. In einzelnen Fällen waren nur noch wenige Erinnerungen an die Vorschule vorhanden.

Die Kinder im Schulvorbereitungsjahr wurden zudem nach ihren Lieblingsaufgaben in der Vorschule gefragt und konnten fast alle beschreiben, welche der Aufgaben ihnen am besten gefiel. Dazu gehörten beispielsweise das Linien nachzeichnen, Zahlen schreiben üben oder das Ausmalen einer bestimmten Anzahl von Gegenständen, je nach Augenzahl eines Würfels. Aufgaben, die ihnen nicht so gut gefallen hatten, konnten sie nur in seltenen Fällen benennen. Meist hatten ihnen alle Arbeiten der Vorschule Spaß gemacht.

Etwas mehr als die Hälfte der Kinder im Schulvorbereitungsjahr wusste, dass Vorschule schon etwas mit Schule zu tun hat, aber nicht alle konnten begründen warum. Nur einige

konnten einschätzen, dass sie mit Hilfe bestimmter Aufgaben – wie Rechen- oder Schreibübungen – auf Aufgaben in der Schule vorbereitet wurden. Dies wurde anhand von Ausführungen wie „Ja, wir lernen da halt schon Schreiben“ (Kind 10, 4), „Das, da mussten wir schon rechnen.“ (Kind 1, 8) oder „Da lernt man was für die Schule.“ (Kind 5, 1) deutlich. Auch die Schulkinder waren eher der Ansicht, dass sie in der Vorschule wenig für die Schule gelernt haben. Vereinzelt sagten die Kinder, dass sie in Vorbereitung auf die Schule schon etwas Schreiben, Rechnen oder etwas darüber, wie man sich in der Schule benehmen muss, gelernt haben.

Auf Seiten der Kinder im Schulvorbereitungsjahr war es knapp die Hälfte, die in der Vorschule gern noch mehr gelernt hätten. Sie nannten Dinge wie Schreiben, Lesen oder Lernen. Aussagen der Kinder diesbezüglich waren: „Ich hätte gern noch gelernt wie man schreibt“ (Kind 9, 9), „Lesen, Schreiben. Schreiben am meisten“ (Kind 6, 11) oder „Dass wir hier schon mal anfangen können zu lernen und so“ (Kind 2, 11). Die andere Hälfte konnte keine Auskunft darüber geben, ob sie gern noch mehr gelernt hätte oder war zufrieden mit dem, was sie in der Vorschule gelernt hatte. Auf Seiten der Schulkinder war es über die Hälfte, die gern noch mehr in der Vorschule gelernt hätten. Hier wurden Rechnen, Schreiben und Lesen benannt: „Hmm irgendwie mehr, viel mehr, rechnen gelernt“ (Kind 16, 24), „Rechnen und Schreiben hätte ich gern schon gelernt“ (Kind 17, 17) oder „Ein bisschen Schreiben“ (Kind 18, 17). Dementsprechend fielen auch die Verbesserungsvorschläge für die Vorschule aus, wobei die Kinder jedoch keine konkreten Dinge benannten und sich aus diesem Grund keine Ansätze zur Veränderung ableiten lassen. Beispiele waren: „Dass die mal rechnen können, zum Beispiel bis 5“ (Kind 11, 10), „Ein bisschen Schreiben“ (Kind 18, 17) oder „Dass wir halt mehr Schreibübungen machen und bis zur zwanzig rechnen dann schon.“ (Kind 19, 16).

Alle Kinder hatten zum Zeitpunkt der Befragung bereits an der Schuleingangsuntersuchung teilgenommen. Mehr als die Hälfte der Kinder konnte sich gut bis sehr gut an die Schuleingangsuntersuchung erinnern. Beispielsweise erinnerten sie sich oftmals an den Arzt bzw. die Ärztin. Außerdem konnten sie folgende Aufgaben benennen, die sie bei der Untersuchung durchführen mussten: Sie sollten beispielsweise mit einem Auge Zeichen, Buchstaben oder Zahlen erkennen. Weiterhin berichteten sie, dass sie unter anderem Sport- und Malübungen oder einen Hörtest gemacht haben. Die Erinnerungen an diese Untersuchung waren auf Seiten der Kinder im Schulvorbereitungsjahr und Schulkinder etwa im gleichen Maße vorhanden. Es gab aber auch Kinder die sich nur noch kaum oder gar nicht mehr an die Schuleingangsuntersuchung erinnern konnten.

Ein Großteil der Kinder wusste, dass sie diese Untersuchung durchlaufen müssen, damit eingeschätzt werden konnte, ob sie für den Schulwechsel bereit sind. Zwei Kinder berichteten in dem Zusammenhang, dass sie noch ein Jahr länger im Kindergarten geblieben sind, weil sie zu dem Zeitpunkt noch nicht so weit waren. Keines der Kinder äußerte negative Erinnerungen an die Schuleingangsuntersuchung.

Etwa die Hälfte der Kinder konnte sich an die Schulanmeldung erinnern und wusste beispielsweise, dass die Eltern die Anmeldung vorgenommen haben und ob sie selbst dabei waren oder nicht. Die Erzählungen reichten dabei von Mutti bzw. Papi hat die Anmeldung alleine gemacht bis hin zu:

*„Das hat meine Lehrerin und das Sekretariat, die Schulchefin gemacht. Da haben die erst mal gerätselt, wer in welche Klasse kommt, weil es gibt ja zwei Einsen. (...) Meine Mutti hat mich angemeldet, da haben wir so einen Zettel bekommen, wo die Lehrerin und so weiter drauf stand“ (Kind 11, 15).*

Die andere Hälfte der Kinder konnte sich kaum oder gar nicht an die Anmeldung erinnern. Insgesamt trafen die Kinder wenig detaillierte Aussagen über die Schulanmeldung. Der Grund

könnte sein, dass sie in diese wenig oder gar nicht eingebunden waren und die Schulanmeldung somit keinen sehr bedeutenden Stellenwert bei den Kindern eingenommen hat.

Der Großteil der Kinder kannte seine zukünftige Schule vor der Einschulung. Am häufigsten hatten die Kinder die Schule durch einen Besuch mit dem Kindergarten kennengelernt. Beispielsweise antworteten sie auf die Frage, ob sie schon mal eine Schule besucht haben: „Ja. (...) Meine. (...) Mit allen Vorschulkindern“ (Kind 1, 19), „Hmm, ja. Bei der Vorschule waren wir auch schon mal da. (...) Mit dem ganzen Kindergarten. (...) Nur mit unserer Gruppe“ (Kind 8, 19), „Ja, in der Vorschule. (...) Also in der Vorschule waren wir einmal mit der Frau [E.] da. Einmal waren wir auch glaub ich mit Frau [K.] da“ (Kind 10, 12) oder „Mit dem Kindergarten. (...) Wir waren öfter da“ (Kind 9, 13). Durch die Erläuterung „Ich hab schon mal mit Unterricht gemacht. (...) Mit dem Kindergarten“ von Kind 6 (15) wird deutlich, dass einige der Kinder dabei auch die Möglichkeit hatten, an einer Schnupperstunde teilzunehmen. Viele Kinder hatten ihre Schule aber auch durch den Vorschulunterricht, den sie an der Schule hatten, kennengelernt. Diese Kinder antworteten beispielsweise auf die Frage, woher sie ihre Schule bereits vorab kannten: „Weil ich da immer Vorschule mache“ (Kind 3, 10), „Na wir hatten immer Vorschule und da sind wir immer hingelaufen“ (Kind 11, 3) oder „Nein [Vorschule], das machen wir in der Schule“ (Kind 9, 6).

Selten erzählten die Kinder, dass sie sich die Schule mit den Eltern angeschaut hatten, oder dass sie ihre Schule durch die Schuleingangsuntersuchung kannten. Zum Beispiel sagt ein Junge: „Da mussten wir erst mal die Schule kennenlernen und wissen wo alles ist. (...) Mit den Eltern und mit den ganzen Lehrern“ (Kind 13, 2) oder ein Mädchen: „Ähm ja, das war in der Schule“ (Kind 5, 19).

In wenigen Fällen schien es, dass sich die Kinder zwar eine Schule angeschaut hatten, es blieb aber unklar, ob es sich dabei um ihre zukünftige Schule handelte. Beispielsweise sagte ein Kind: „Doch, in einer. (...) Also mit ein paar aus dem Kindergarten“ (Kind 2, 15). Nur ein Junge antwortet auf die Frage, ob er sich die Schule schon einmal vor der Einschulung angeschaut hat: „Nein, noch nicht. (...) Allererster Schultag, hab ich das erst gesehen“ (Kind 19, 8).

So kommt es, dass einige Kinder die Räumlichkeiten ihrer zukünftigen Schule vorab schon sehr gut kannten (siehe Bild 1) und andere Kinder sich nur einen oberflächlichen oder keinen Eindruck von den Räumlichkeiten machen konnten.

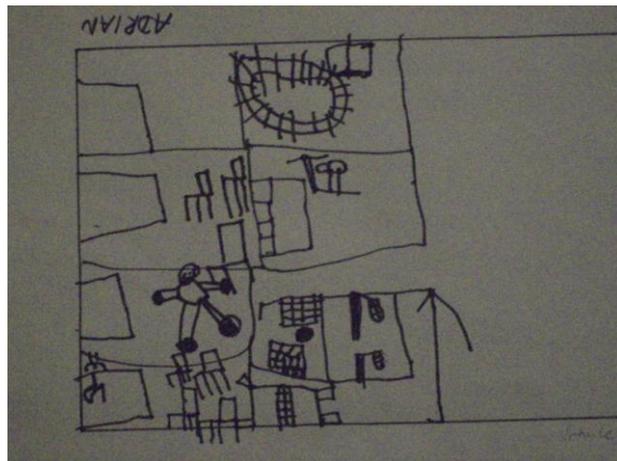


Abbildung 11: Kind im Schulvorbereitungsjahr malt die Räumlichkeiten seiner Schule und sich in seinem zukünftigen Klassenraum

Etwa die Hälfte der Kinder kannte ihren/ihre KlassenlehrerIn bevor sie in die Schule kamen. Die anderen hatte nur eine Vermutung wer der/die KlassenlehrerIn sein könnte: „Entweder Frau [G.] oder die andere mit der meine Mutti gesprochen hat“ (Kind 1, 23) oder sie vernein-

ten die Frage, ob sie die zukünftige LehrerIn schon kennen. Andere Kinder antworteten bezüglich der Frage, ob sie ihre zukünftigen Lehrkraft schon vor ihrer Einschulung kennengelernt haben: „Der Schuldirektor von meiner Schule hat meiner Mama gesagt, in der Klasse in die ich komme suchen die eine neue Lehrerin“ (Kind 3, 5.) oder „Hmm, erst nur wo ich rein gekommen bin“ (Kind 18, 3). Teilweise kannten sie durch eine schriftliche Information vorab den Namen der Lehrperson.

Wie sie diese kennengelernt hatten war sehr unterschiedlich. Beispielsweise kannten sie diese durch ihre Geschwister: „Die Frau [W.]. Die kenne ich. Weil meine Schwester auch die hat als Lehrerin“ (Kind 10, 14), durch den Besuch in der Schule: „Mit der Frau [P.] [die Schule angeschaut]“ (Kind 14, 1), durch den Besuch der LehrerIn im Kindergarten: „Die ist immer zu uns in den Kindergarten gekommen und hat uns dann irgendwelche Aufgaben gestellt (...). Schon mal so als kleiner Vorgeschmack“ (Kind 12, 12) oder durch die Anwesenheit bei der Schuleingangsuntersuchung bzw. bei der Schulanmeldung. Weniger als die Hälfte der befragten Kinder erinnerten einen Besuch der Lehrkraft im Kindergarten.

Fast alle befragten Kinder kannten andere Kinder aus ihrem Kindergarten, mit denen sie gemeinsam in die Schule kamen bzw. mit denen sie zum Zeitpunkt der Befragung in eine Klasse gegangen sind. Beispielsweise kannten die Kinder im Schulvorbereitungsjahr fast immer alle Namen der Kinder, die mit ihnen in die Schule wechselten. Nur in seltenen Fällen konnten sie zukünftige MitschülerInnen oder auch Kinder anderer Jahrgänge vor ihrem eigenen Schuleintritt kennen lernen. Es fanden kaum gemeinsame Ausflüge oder Feste zwischen Kindergarten und Grundschule statt. Ebenfalls nur in seltenen Fällen nahmen Kinder der ersten Klassen an den Schnupperstunden der Kinder im Schulvorbereitungsjahr teil oder führten diese durch die Schule. Beispielsweise beschreibt ein Kind mit den Worten: „Na da waren solche großen Kinder aus der vierten Klasse und aus der dritten Klasse und die mussten uns dann rumführen“ (Kind 5, 16f.) seine Schulführung. Teilweise kannten Kinder einige ihrer zukünftigen bzw. aktuellen MitschülerInnen aus privaten Zusammenhängen. So auch Kind 1 (11): „Meine Freundin Emma. Nicht die aus dem Kindergarten. Ich hab eine auf dem Hof.“

Die am häufigsten durchgeführte kooperative schulvorbereitende Maßnahme ist der Besuch des Kindergartens in der Schule. Dieser ist wichtig, damit die Kinder einen ersten Eindruck von der Institution und deren Kultur gewinnen können. Somit ist gewährleistet, dass ihnen diese zum Schuleintritt nicht völlig fremd ist und Ängste abgebaut werden. Künftige Schulkinder lernen die ersten Räume und deren Funktion sowie unterschiedliche Personen und deren Aufgaben kennen. Sie erhalten zudem während einer möglichen Schnupperstunde einen ersten Einblick in den Unterrichtsablauf und die Möglichkeit, offen Fragen an die Beteiligten zu richten. Die neue Umgebung mit der vertrauten Kindergruppe und der ErzieherIn zu erkunden, fördert die Sicherheit und das Selbstvertrauen beim Kind.

Weniger häufig lernen die Kinder vor dem Wechsel in die Schule ihre zukünftigen LehrerIn kennen. Die Kinder sind sehr daran interessiert, wer dies sein wird und welche Eigenschaften er bzw. sie hat. Außerdem könnte so vorab ein Beziehungsaufbau zur neuen Bezugsperson angebahnt werden. Durch einen Besuch der Lehrperson in der Kindertagesstätte hätte diese die Möglichkeit, sich ein Bild vom Kind und seinem Entwicklungsstand in der gewohnten Umgebung des Kindes zu machen (vgl. Hense / Buschmeier 2002, 85f).

Nur in seltenen Fällen finden unter den befragten Kindern gemeinsame Projekte, Feiern oder Ausflüge zwischen Kindergarten und Grundschule statt. So bekommen die Kinder vorab nicht die Möglichkeit zukünftige Klassenkameraden und MitschülerInnen anderer Klassen oder auch ihr zukünftige Schule sowie den neuen Lebensbereich Schule näher kennenzulernen. Auch würden Aktivitäten dieser Art die Möglichkeit bieten, einige der zukünftigen LehrerInnen zu treffen. Ein Austausch mit Hilfe von Patenschaften zwischen den

---

Kindern findet nicht statt, weshalb die Kinder auf Ebene der Gleichaltrigen nur die Möglichkeit haben, sich mit privat bekannten Kindern oder Geschwistern über das Thema Schule auszutauschen. So bekommen die Kinder vor ihrem Schuleintritt kaum die Möglichkeit, im Gespräch mit Kindern, die bereits die Schule besuchen, zu erfahren, wie diese den ersten Schultag erlebt haben, welche Erwartungen und Ängste sie hatten, was ihnen an der Schule Spaß macht und was sie dort schon alles gelernt haben. Im Idealfall könnte mit Hilfe dieses Erfahrungsaustausches ein positives und vielfältiges Bild von Schule vermittelt und die Vorfreude der Kinder gesteigert werden (vgl. ebd., 84).

## Eigene Einschätzung der Bewältigung des Übergangsprozesses

Bis auf zwei Kinder, die wegen des bevorstehenden Wechsels in die Schule Skepsis äußerten, freuten sich alle befragten Kinder auf die Schule. Ein Kind im Schulvorbereitungsjahr (Kind 9) malte zum Beispiel wie er sich auf die Schule freut (siehe Bild 2). Einige Kinder erzählten aber auch, dass sie sich auch zeitweise nicht auf die Schule gefreut hatten oder aufgeregt waren. Beispielsweise erzählte ein Mädchen: „Also als ich noch so 5, 4 war, da habe ich gedacht. Also eigentlich hätte ich ja gut schon mit 6 schon eingeschult werden können. Aber da war ich einfach noch nicht so weit. Da habe ich noch gesagt Schule ist doof, ich will dort nicht hin.“ (Kind 12, 14) oder ein anderes: „Ich hab mich eigentlich gefreut aber manchmal hab ich ein bisschen Angst gehabt auf die Schule.“ (Kind 16, 20). Die Dinge, auf die sie sich am meisten gefreut hatten, fielen sehr unterschiedlich aus, doch häufig wurden auch hier Lesen, Schreiben und Rechnen genannt. Die Kinder freuten sich aber teilweise auch darauf bestimmte Freunde in der Schule wieder zu treffen oder neue Freunde zu finden.

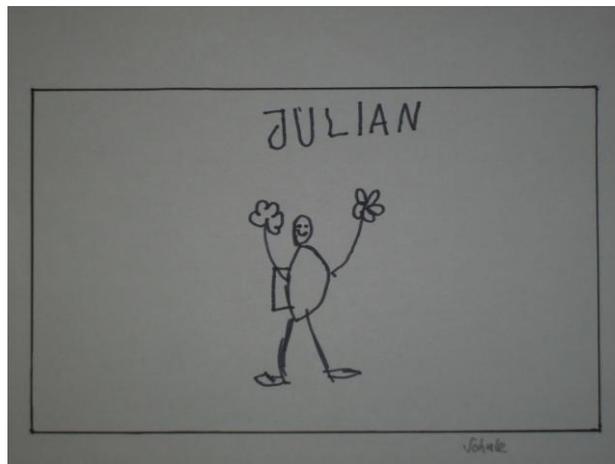


Abbildung 12: Kind im Schulvorbereitungsjahr hat einen Ranzen auf und freut sich auf die Schule

Etwas mehr als die Hälfte der Kinder im Schulvorbereitungsjahr konnten keine konkreten Dinge benennen, auf die sie sich in der Schule weniger freuten oder vor denen sie Angst hatten. Sie trafen Aussagen wie „ich freu mich auf alles“ (Kind 7, 7). Andere Kinder konnten Ängste benennen und äußerten Befürchtungen. Dazu gehörten: „dass man [in der Schule] geärgert wird“ (Kind 8, 9), „Dass ich niemanden zum Spielen hab, dass meine Freunde dort nicht sind.“ (Kind 6, 13) oder hatten Bedenken, weil sie ihrer zukünftigen LehrerIn noch nicht so gut kannten:

*„Naja ich, ich weiß noch nicht, die LehrerIn die muss ich erst mal richtig kennenlernen, weil die hat mich auf den ersten Blick richtig angekuschelt, dass wollt ich jetzt nicht so richtig, weil ich wollt sie erst mal richtig angucken, kennenlernen“ (Kind 5, 6).*

Seitens der Schulkinder konnten mehr Kinder Dinge benennen vor denen sie Angst hatten, wie, dass jemand in der Schule „böse Wörter“ (Kind 11, 11) äußert oder die größeren Kinder sie verprügeln könnten. Ein Junge sagte beispielsweise: „Ja, ich hatte vor Dingen Angst, dass die Größeren jetzt mal, geschweige denn Klasse 3, 4 oder Klasse 2 mich verkloppen also verprügeln würden“ (Kind 15, 8). Weiterhin hatten sie Angst davor, am ersten Tag etwas falsch zu machen und die gestellten Anforderungen nicht erfüllen zu können. Diesbezüglich äußerte ein Kind zum Beispiel die Sorge: „dass ich nicht so gut lesen kann“ (Kind 18, 18). Eine andere Befürchtung war, in der Schule keine Freunde zu finden:

*„Ja, über die Schule hatte ich eigentlich noch ein bisschen schlechte Gefühle. Ich dachte, wow, hoffentlich verkloppt mich jetzt keiner oder wow, hoffentlich find ich Freunde. Aber dann hab ich doch eigentlich sicheres Vertrauen zur Schule gehabt“ (Kind 15, 10).*

Ein Kind hatte sich nicht so sehr auf „die Hausaufgaben“ (Kind 12, 12) in der Schule gefreut.

Die Hälfte der befragten Kinder im Schulvorbereitungsjahr hatte eine konkrete Vorstellung, wie der letzte Tag im Kindergarten aussehen wird. Sie erzählten, dass es ein Abschlussfest für die zukünftigen Schulkinder geben wird oder sie zum Abschluss als die Großen im Kindergarten übernachten dürfen, worauf sich die Kinder freuten. Die Kinder berichteten beispielsweise „Da machen wir ein Fest. (...) Und wir schlafen auch im Kindergarten“ (Kind 1, 17) oder „Wir machen ein Ritterabschlussfest. (...) Wir schlafen dann noch nachts richtig im Kindergarten“ (Kind 8, 2ff.). Auch die anderen Kinder wussten, dass ihnen der Abschied vom Kindergarten bevorsteht, hatten aber keine konkrete Vorstellung wie dieser Abschied aussehen wird. Dies wurde durch Aussagen wie „Da verabschiede ich mich und da verabschieden die sich auch von mir“ (Kind 10, 10), „Vielleicht spielen wir da noch ein bisschen“ (Kind 4, 14), „Ich weiß nur, dass ich da einen Hefter kriege“ (Kind 6, 13) oder „Also wie, wenn einer Geburtstag feiert. (...) Ähm, da verteilt man Süßigkeiten und dann macht man noch irgendwelche Spiele“ (Kind 7, 13) der Kinder verdeutlicht.

Von den Schulkindern konnte sich noch etwa die Hälfte an den letzten Kindergarten tag erinnern und berichtete ebenfalls von einem Abschlussfest oder Übernachtungsfeiern im Kindergarten, zum Beispiel: „Was ich an der Vorschule eigentlich am besten fand, war, dass wir kurz vorm richtigen Schuleingang hier nachts geschlafen haben“ (Kind 15, 7) oder „Also bei der Abschlussfeier haben wir ne Kutschfahrt gemacht, aber das war nicht zum Schluss. Wir haben sogar im Kinderhaus übernachtet“ (Kind 16, 25). Die anderen Kinder hatten keine Erinnerungen an diesen Tag.

Die befragten Kinder im Schulvorbereitungsjahr wussten fast nichts über den Ablauf des ersten Schultages. In einigen Fällen äußerten sie die Hoffnung, dass der erste Tag schön werden soll. Vereinzelt gab es die Angst, dass ihnen am ersten Tag schon schwierige Aufgaben gestellt werden könnten. Zum Beispiel denkt ein Kind, dass es am ersten Tag schon lesen können muss. Andere Kinder hingegen vermuteten, dass sie erst einmal nur leichte Übungen machen müssen und diese dann mit der Zeit immer schwerer werden. Die Kinder hatten also kaum eine Vorstellung davon, was sie am ersten Schultag erwartet.

Die Schulkinder erzählten, dass sie nicht wussten, wie ein Tag in der Schule abläuft. Auf die Frage, ob sie schon vor ihrer Einschulung wusste, wie ein Tag in der Schule aussieht antworteten sie beispielsweise: „Nee, überhaupt nicht“ (Kind 12, 14) oder „Ich hab mir vorgestellt, also eigentlich, dass man auf dem Hof frühstückt. Aber ist es ja nicht so“ (Kind 19, 20). Nur ein Kind erinnerte sich im Bezug auf den ersten Schultag, vorab einen Zettel mit nach Haus bekommen zu haben, mit dem die Eltern informiert wurden, dass am ersten Tag ein Klassenfoto der Kinder gemacht wird (vgl. Kind 11, 12). Die meisten Schulkinder konnten sich aber an ihren ersten Schultag erinnern, wobei die Erinnerungen sehr unterschiedlich waren. Einige Kinder erinnerten sich, wie viele Stunden sie am ersten Tag hatten: „Ich weiß, dass wir da keine 5 oder 4 Stunden hatten, sondern nur 3 Stunden“ (Kind 12, 15). Andere berichteten, dass sie bereits erste Buchstaben gelernt haben: „Ja, da haben wir die ersten Buchstaben gelernt wie: O, M und I und so weiter“ (Kind 11, 13), dass sie über die Schule und deren Regeln gesprochen haben: „da haben wir halt über die Schule ein bisschen gesprochen, was man darf und was nicht“ (Kind 19, 22) oder dass der erste Tag mit einer Schatzsuche begann: „Der war schön. Da haben wir Spiele gemacht und wir sind auch auf Suchen gegangen und da haben wir eben was gefunden. (...) Sehr viel Geld“ (Kind 13, 18).

Für den Großteil der Kinder war es ein schöner und aufregender Tag, zum Beispiel: „Da war ich ganz aufgeregt mit den anderen noch zu lernen.“ (Kind 14, 10).

Auf die Frage hin, ob sie am ersten Schultag etwas ändern würden, wenn sie könnten, hätten sich einige Kinder für diesen Tag gewünscht, dass einige Kinder schon von Beginn an etwas ruhiger sein sollten: „Also eigentlich nicht, nur die Jungs, die sollte etwas leiser werden“ (Kind 14, 10) oder dass der Raum, in dem der erste Schultag stattfand, etwas schöner gestaltet werden sollte: „das halt das Zimmer richtig gemacht wird, also wird es ja auch, mein Hortzimmer, für die anderen Kinder, die in meine Klasse gehen dann“ (Kind 19, 22).

Die meisten der befragten Kinder hatten die Möglichkeit, bereits vor ihrer Einschulung einen ersten Einblick in ihre neue Schule zu bekommen. Dennoch blieb dieser Einblick oft sehr oberflächlich und umfasste meist keinen Einblick in Unterrichtsstrukturen oder den Tagesablauf in der Schule.

Die Schulkinder hatten sich zum Befragungszeitraum gut in die Schule eingelebt und einen guten bis sehr guten Überblick über die Räumlichkeiten gewonnen. Dennoch waren den Schulkindern die Räumlichkeiten der Schule oftmals nicht so detailliert bekannt, wie es bei den Kindern im Schulvorbereitungsjahr und ihrem Kindergarten der Fall ist, was sicher stark mit der Größe der Schule zusammenhängt.

Die neue Bezugsperson war vorab nur etwa der Hälfte der Kinder bekannt, somit begann der Beziehungsaufbau mit der LehrerIn meist erst mit Eintritt in die Schule. Mehr als die Hälfte der Kinder wusste vor Schulbeginn, was eine LehrerIn in der Schule macht. Häufig genannt wurde, dass sie den Kindern etwas beibringen und ihnen Aufgaben gibt. Die Kinder antworteten unter anderem: „Ja, die tut den Kindern zeigen, wie man rechnet und wie man zeichnet“ (Kind 9, 16), „Na die zeichnet was auf der Tafel an und schreibt dann. Oder Rechenaufgaben. Und wir und da gibt’s ja immer was zu lesen und das sollen wir dann lesen auf der Tafel“ (Kind 5, 18) oder „Na das sie einem eben was beibringen. Das was sie eigentlich auch sollen“ (Kind 12, 2).

Die Schulkinder berichteten, dass sie sich bei Bedarf Hilfe bei der LehrerIn suchen. Dies geschieht zum Beispiel, wenn sie von anderen Kindern geärgert werden oder sie im Unterricht Hilfe benötigen.

Als hilfreich schätzen fast alle Kinder ein, dass sie beim Übergang in die Schule Kinder aus dem Kindergarten kannten, die mit ihnen gemeinsam in die Schule kommen bzw. kamen. Dennoch war es auch für einige Kinder spannend neue KlassenkameradInnen kennenzulernen. Beispielsweise malte sich ein Kind (Kind 17) in der Schule gemeinsam mit seinen KlassenkameradInnen im Klassenraum (siehe Bild 3). Im Kindergarten wie auch in der Schule spielen und arbeiten die Kinder meist gern mit anderen Kindern zusammen. Im Kindergarten hatten sie jedoch öfter die Möglichkeit, etwas zusammen zu machen, als jetzt in der Schule. Teilweise suchen sich die Kinder auch Hilfe bei MitschülerInnen, was aber eher selten vorkommt, da die Kinder teilweise der Meinung sind, dass dies zum Beispiel im Unterricht oder im Hort nicht erlaubt sei. Ein Kind begründet dies beispielsweise wie folgt: „Also eigentlich darf man ja nicht helfen, sonst kriegt man es ja nur vorgesagt“ (Kind 11, 18).

Die meisten Kinder kannten vorab schon den Weg zu ihrer Schule. Sie legen den Weg aber in keinem Fall schon allein zurück und werden am häufigsten von den Eltern auf dem Weg zum Kindergarten und / oder zur Schule begleitet. Wenige Kinder trauten sich den Weg zur Schule aber auch allein zu.



Abbildung 13: Schulkind malt sich mit KlassenkameradInnen im Klassenraum

Inhaltlich hatten die meisten Kinder im Schulvorbereitungsjahr nach eigener Aussage Vorkenntnisse in Rechnen, Lesen und Schreiben erworben. Am häufigsten sagten die Kinder, dass sie bereits zählen und erste Aufgaben rechnen können. Ein Kind sagt in dem Zusammenhang: „Da mussten wir schon rechnen. Das ist schon von Rechnen.  $1+1=2$ ,  $2+2$  macht 4,  $3+3$  macht 6. Und  $1+2$  macht 3“ (Kind 1, 8). Außerdem kannten viele erste Buchstaben und teilweise das gesamte Alphabet. In der Vorschule wurden häufig Übungen gemacht die auf Schreiben vorbereiten. Teilweise überschätzten die Kinder ihre Fähigkeiten in diesen Bereichen, indem sie sagen: „Aber ich kann schon Rechnen“ (Kind 6, 13) oder „Lesen und Schreiben kann ich ja schon ein kleines bisschen“ (Kind 7, 5). Auf der anderen Seite fiel es ihnen häufig schwer zu erkennen, was sie bei einer bestimmten Aufgabe oder in bestimmten Zusammenhängen gelernt haben, weshalb sie teilweise der Ansicht waren, im Kindergarten noch nicht viel für die Schule gelernt zu haben. Diese wird deutlich, indem sie auf die Frage, ob sie im Kindergarten schon viel für die Schule gelernt haben, Aussagen treffen wie: „Da hab ich eigentlich nichts gelernt“ (Kind 8, 5) oder „Nicht so viel, aber ich hab schon was gelernt“ (Kind 7, 10). Die Kinder kannten überwiegend die grundlegenden Dinge, die sie in der Schule lernen werden. Auch hier standen an oberster Stelle Rechnen und Schreiben gefolgt vom Lesen. Konkrete Fächer wurden selten benannt. Nur in wenigen Fällen gingen die Antworten darüber hinaus und die Kinder berichteten von Fächern wie Englisch, Kunst, Musik und Physik. Ein Mädchen sagte beispielsweise:

*„Ja, nee muss ich dann lernen und dann muss ich ja noch schreiben und lesen und dann ganz viel muss ich dann auch noch Musik lernen. Und Physik. Ich kanns noch nicht richtig ausdeuten, was ich noch alles machen muss, weil mein Bruder hat so viele Sachen, da müssen wir dann noch Englisch machen, Französisch müssen wir dann auch noch machen“ (Kind 5, 14).*

Auch die Schulkinder sagten, dass sie einige Dinge wussten, die sie in der Schule lernen würden. Die meisten Kinder konnten Dinge benennen, die sie in der Schule gelernt haben und im Kindergarten noch nicht konnten. Dazu gehörten erneut Rechnen, Schreiben und Lesen. Dennoch schätzten sie es im Vergleich zum Kindergarten teilweise relativ gering ein, was sie neu dazu gelernt haben, waren aber froh, dass sie diese Dinge können. Auf die Frage, ob sie in der Schule schon viele Dinge gelernt haben, die sie im Kindergarten noch nicht konnten, antworteten sie beispielsweise: „Eigentlich nicht, aber manches“ (Kind 14, 10), „Ja hab ich schon. (...) Zum Beispiel das kleiner als, größer als und ist gleich“ (Kind 11, 14), „Das Rechnen“ (Kind 12, 16), „Das Schreiben. Das konnte ich da ja nur in großer Druckschrift. Da konnte ich keine kleine Druckschrift und überhaupt nichts, also auch keine Schreibschrift.“ (Kind 12, 23), „Ja, in der Schule hab ich zum Beispiel das Schreiben gelernt, was natürlich ist. Und das

Rechnen. Und jetzt bin ich eigentlich auch einer der besten Leser oder Rechner“ (Kind 15, 12). Ein Schulkind (Kind 11) malt sich beispielsweise während es Rechenaufgaben an der Tafel rechnet (siehe Bild 4). Weiterhin konnten die Kinder sich selbst einschätzen und Dinge aufzählen, die ihnen in der Schule leicht fallen. Dazu gehörten zum Beispiel: „Das kleine Einmaleins“ (Kind 11, 17), „Sport und Ethik“ (Kind 19, 29), „Mathe und Deutsch“ (Kind 17, 26), „Mir fällt das Singen leicht, außer vor der Klasse“ (Kind 14, 13). Dinge die den Kinder in der Schule nach eigener Aussage weniger leicht fallen sind zum Beispiel: „ganz lange Wörter lesen“ (Kind 11, 17), „Ein bisschen beim Lesen“ (Kind 18, 27), „Das Richtigschreiben, nämlich ich schreib sehr viele Fehler.“ (Kind 14, 13).



Abbildung 14: Kind schreibt in der Schule gerne selbst Aufgaben an die Tafel

Die Schule hat eine andere Zeitstruktur als der Kindergarten. Beispielsweise wussten die Schulkinder, dass sie jeden Morgen um die gleiche Uhrzeit in der Schule sein müssen. Die meisten Kinder berichteten, dass dies im Kindergarten nicht so war, dass sie zumeist erst später dort sein mussten und dass man dort auch schon einmal ohne Entschuldigung fehlen durfte. Die Kinder äußerten dazu unter anderem folgendes:

*„Weil zum Beispiel beim Kindergarten war es egal, wann ich komme. Frühstück war ja egal. Ich kann ja auch schon Zuhause essen. Ich konnte auch mittags kommen. Ich konnte auch mal nicht da sein. Wenn ich nämlich gar nicht in die Schule komme und ich bin nicht krank, muss ich entweder eine Schulbefreiung oder so eine Schulabmeldung haben.“ (Kind 11, 15f.)*

„Das war verschieden, aber man musste kommen. Aber wenn man krank ist, dann musste man nicht kommen.“ (Kind 14, 12) oder „Nein, im Kindergarten war’s eigentlich ganz normal oder eben da musste ich mich ja nicht an gewisse Zeitregeln halten“ (Kind 15, 14).

Die Kinder beschrieben, dass sie durch den Stundenplan immer wiederkehrende Strukturen im Tagesablauf haben, viele Kinder kannten ihren Stundenplan gut auswendig. Die meisten Kinder sagen, dass es im Kindergarten keine Fächer gab und dass man dementsprechend dort freier wählen konnte, was man machen wollte und mehr Zeit zum Spielen hatte. Auf die Frage, ob es im Kindergarten auch schon so etwas wie Fächer gab antworteten sie beispielsweise: „Nein, da hat man bloß Geburtstag gefeiert, gespielt, Mittagschlaf gemacht.“ (Kind 14, 10), „Da hatten wir nur Zeit zum Spielen“ (Kind 16, 33), „Wenn dann gab es da schönes Spielen“ (Kind 17, 22). Den meisten Kindern gefällt der Ablauf in der Schule besser. Einige Kinder finden beide Abläufe gut. An den Pausen gefällt den Kindern am besten, dass sie sich dort frei bewegen, etwas essen und mit Freunden spielen und reden können. Die Regeln für die Pause waren fast allen Kindern bekannt. In einigen Fällen wünschten sich die Kinder jedoch, dass die Jungs sich nicht so oft in den Pausen verprügeln.

Einige Kinder fanden die Schule anstrengender als den Kindergarten. Die zeigt sich durch Äußerungen wie: „Ja, die Schule ist viel, viel anstrengender. (...) Weil man in der Schule lernen muss. Im Kindergarten, da kann man spielen“ (Kind 14, 13). Die meisten aber finden die Schule nur ein bisschen anstrengender. Das liegt nach Aussage der Kinder daran, dass man im Vergleich zum Kindergarten teilweise nur kurze Pausen und viel mehr Stunden hintereinander hat. Teilweise kann es auch passieren, dass die Konzentration bei den Kindern nachlässt, zum Beispiel weil man so früh aufstehen muss, der Banknachbar zu laut ist, wenn es langweilig ist oder nach einer Sportstunde. Aussagen wie: „Nein, da musste man sich nicht so lange konzentrieren. Da konnte man spielen“ (Kind 14, 13) oder „ach nicht wirklich. Wenn jemand geredet hat, dann hört man eben zu, aber ähm ne Schularbeit oder sich was merken wie in der Stunde, in der Schularbeit, das muss man im Kindergarten ja nicht“ (Kind 15, 14) zeigten, dass sich die Kinder darüber einig waren, dass man sich im Kindergarten nicht so lange konzentrieren musste.

Sowohl die Kinder im Schulvorbereitungsjahr und die Schulkinder konnten beschreiben, dass man sich nicht nur im Kindergarten, sondern auch in der Schule an bestimmte Regeln halten muss. Vielen von ihnen waren einige Regeln der Schule schon aus dem Kindergarten bekannt. Am meisten genannt wurden dabei Verhaltensregeln wie nicht schlagen oder schubsen. Einige wussten auch, dass man in der Schule leise sein muss, nicht einfach in die Gruppe rufen darf und eine bestimmte Sitzhaltung einnehmen muss. Für andere war es jedoch neu, dass man im Schulhaus nicht herumlaufen darf, dass man im Unterricht leise sein und still sitzen muss, sich melden oder das tun muss, was die LehrerIn einem sagt. Auf die Frage, welche Regel in der Schule neu für die Kinder waren, antworteten sie zum Beispiel: „Neu eigentlich, dass man im Schulhaus nicht rumrennen darf“ (Kind 12, 9), „Dass wir mit den Spielzeugen, die der Schule gehören, sorgsam umgehen sollen. Und das wir im Klassenzimmer nicht rumtoben sollen“ (Kind 13, 10), „Na ja, anders ist, dass bei Kunst, da müssen wir dann immer leise sein. Weil die Kunstlehrerin mag das nicht, wenn es so laut ist“ (Kind 17, 13), „Melden“ (Kind 18, 7) oder „Im Unterricht immer still sitzen und so. (...) Und nicht quatschen und immer schön im Unterricht aufpassen“ (Kind 19, 12).

Nur für einige Kinder war es nach eigener Aussage nicht immer leicht, alle Regeln gleich zu verstehen, aber man gewöhne sich mit der Zeit an die neuen Regeln. Ein Kind sagt dazu: „Ja. Na ja nicht so ganz gleich, aber danach hab ich das verstanden“ (Kind 17, 13). Die anderen haben die Regeln meist „sofort verstanden“ (z.B. Kind 11, 7).

### **Statuswechsel vom Kindergartenkind zum Schulkind**

Die Kinder im Schulvorbereitungsjahr waren alle stolz, zu den großen Kindern im Kindergarten zu gehören, auch wenn sie nur einige Dinge benennen konnten, die nur die großen Kinder im Kindergarten machen dürfen. Beispielsweise waren sie stolz darauf, dass sie an dem Schulvorbereitungsjahr teilnehmen und bald in die Schule kommen: „Ja, weil ich bald in die Schule komme“ (Kind 3, 7) oder „den kleinen jüngeren Kindern [zu helfen], die Hilfe brauchen“ (Kind 4, 11).

Die Schulkinder hatten ein Bewusstsein dafür, dass sie mit dem Eintritt in die Schule wieder zu den kleinen Kindern gehören. Doch war dies für sie kein Problem, denn zum Beispiel nehmen sie durch den Besuch im Hort eines Kindergartens dort immer noch die Rolle der Großen ein, fühlen sich gut, weil sie in der Schule was lernen oder haben kein Problem damit, weil sie auch in der Schule Freunde haben. Die Kinder trafen diesbezüglich Aussage wie: „Also ich komme mir immer noch groß vor, weil wenn ich so die Kindergartenkinder unter mir stehen hab, da weiß ich das dann, dass ich trotzdem mit zu den Großen gehöre“ (Kind 12, 8),

*„Ach, ganz einfach. Man fühlt sich viel besser, wenn man was gelernt hat, weil im Kindergarten, da hat man Mittagsschlaf und so was und da kann man nicht so viele Projekte machen oder schreibt keine Klassenarbeit und kann sich dann nachher über ne gute Zensur freuen und das find ich dann eben besser“ (Kind 15, 6)*

und „Einen Unterschied gibt es da eigentlich nicht, weil ich hab auch Freunde in der Schule und so weiter. Also das ärgert mich nicht so“ (Kind 11, 5).

Nur wenige äußerten Bedenken davor, dass die größeren Kinder sie ärgern könnten. Weiterhin trafen sie Aussagen, wie: „Der Unterschied ist eben, dass die Großen mehr wissen, ein bisschen angeben und auch ein bisschen rumschubsen. Aber wir lernen ja auch immer wieder dazu“ (Kind 14, 3). Aber auch sie selbst hatten ihre Fähigkeiten im Vergleich zum Kindergarten schon ausgebaut und wussten, dass sie in den weiteren Klassen Neues dazulernen werden, auch wenn es nur wenige konkrete Dinge gibt, die sie in diesem Zusammenhang benannt haben. Dazu gehörten: „Also ab gestern haben wir bis Hundert gerechnet und in der 4. Klasse rechnet man dann ja bis Hundert und weiter“ (Kind 12, 22f.), „Zum Beispiel bis Hundert rechnen, so was, aber bis Zwanzig kann ich ja schon rechnen“ (Kind 19, 33), „Oh ja, z. B. das Ausrechnen von einem Durchschnitt. Das Lernen wir aber erst in der 3. Klasse“ (Kind 15, 16), „richtig Fußball spielen, Tennis, Basketball, so die Sportarten. (...) Ich muss noch viele Wörter lernen“ (Kind 19, 33).

Die meisten Schulkinder waren froh darüber, nun ein Schulkind zu sein. An den folgenden Äußerungen: „ich fühle mich einfach viel besser, größer eben (...), dass ich mehr beachtet werde, als so ein kleines Kind“ (Kind 15, 10) oder „Weil ich da was lernen kann“ (Kind 18, 19), wird deutlich, dass die Kinder sich in der Schule mehr beachtet und größer fühlen und sie froh sind, dass sie in der Schule etwas lernen. Nur wenige Kinder wünschten sich die Zeit im Kindergarten zurück, weil man dort mehr spielen konnte, es weniger anstrengend war oder weil sie einen bestimmten Freund vermissen, mit dem sie im Kindergarten immer gespielt haben. Auch einige Kinder im Schulvorbereitungsjahr malen sich teilweise als Schulkind größer. Ein Kind (Kind 6) stellt sich beispielsweise vor, dass es als Schulkind größer ist und aus diesem Grund auch bei Regen alleine zur Schule laufen kann (siehe Bild 5).



Abbildung 15: Kind im Schulvorbereitungsjahr stellt sich vor, dass es als Schulkind größer ist.

Das Übergangssymbol ist für viele Kinder die Zuckertüte, mit der die Zeit als Schulkind beginnt: Die Einschulung ist für das Kind eines der aufregendsten Tage und soll den Kindern mit einer Zuckertüte noch versüßt werden. Einige Kinder (z.B. Kind 18) malten sich mit einer Zuckertüte (siehe Bild 6) oder erzählten im Gespräch, dass sie schon eine Zuckertüte haben. Ein Statussymbol ist für die Kinder mit dem Eintritt in die Schule der Schulranzen. Mit Äußerungen wie „Das war vielleicht so in den Sommerferien“ (Kind 11, 5), „1. Klasse, ein paar

Wochen vor der Schule“ (Kind 13, 8) oder „Wo ich Geburtstag hatte, 1 Jahr davor“ (Kind 14, 2) wird verdeutlicht, dass sich fast alle Kinder noch daran erinnern konnten, wann sie diesem bekommen haben. Außerdem haben viele der Kinder eine bestimmte Ordnung im Ranzen. Die Ordnung in ihrem Ranzen beschrieben die Kinder unter anderem wie folgt: „die großen Sachen, dass die immer hinten stehen und dann wird das immer kleiner“ (Kind 15, 5) oder „Ich habe da immer verschiedene Fächer und so halt ich da in meinem Ranzen Ordnung“ (Kind 19, 9).



Abbildung 16: Schulkind malt sich in der Schule mit einer Zuckertüte.

Die befragten Kinder haben sich bis auf zwei Ausnahmen, die eher mit gemischten Gefühlen auf die Einschulung blickten, auf die Schule gefreut bzw. gehen nun gern zur Schule. Für die Übergangsbewältigung war es für die Kinder hilfreich, vorab die Institution und die Lehrperson näher kennenzulernen. Beispielsweise kann ein Besuch in der Schule und eine Schnupperstunde bei der zukünftigen Lehrperson helfen, eine Beziehung zu dieser anzubahnen und mit dem Ablauf in der Schule vertraut zu werden. Dies nimmt den Kindern Ängste und vermeidet falsche Erwartungen an die Schule (vgl. Hensen / Buschmeier 2002, 84ff).

Als sehr hilfreich empfanden es die Kinder mit ihnen bereits bekannten Freunden aus dem Kindergarten in die Schule zu wechseln, da sie aus diesem Grund nicht ausschließlich mit neuen Gesichtern konfrontiert wurden und jemanden an ihrer Seite hatten, der die gleichen Erfahrungen macht wie sie selbst und mit dem sie sich bei Bedarf austauschen können.

Einen großen Unterschied nehmen die Kinder im Wechsel des Tagesablaufes zwischen Kindergarten und Schule wahr. Sie unterscheiden, dass es im Kindergarten mehr Freiräume und Möglichkeiten zu spielen gab und dass sie sich in der Schule nun stärker an vorgegebene Strukturen und Abläufe anpassen müssen. Dennoch bevorzugen sie den Ablauf in der Schule, weil sie positiv bewerten, dort etwas lernen zu können und stolz sind auf die Dinge, die sie bereits gelernt haben. Auf den Ablauf in der Schule sind sie jedoch vor ihrem Schuleintritt wenig vorbereitet. Etwas besser informiert sind sie über die Inhalte, die sie in der Schule erwarten. Doch auch hier wissen sie meist erst nach dem Eintritt in die Schule, welche konkreten Fächer es in der Schule gibt und was sie dort lernen. Die Kinder waren in der Lage, sich relativ schnell an die neuen Strukturen und Regeln zu gewöhnen. Eine mögliche Überforderung der Kinder wurde an keiner Stelle sichtbar.

Zum großen Teil ist den Kindern bewusst, dass sie in ihrem ersten Jahr in der Schule schon viele Dinge gelernt haben, die sie im Kindergarten noch nicht konnten. Am häufigsten nannten sie die Bereiche Lesen, Schreiben und Rechnen in denen sie sich im Vergleich zum Kindergarten weiterentwickelt haben. Dass sie diese Dinge jetzt können, macht die Kinder

sehr stolz. Zum Teil können sie auch Dinge benennen, die sie in den folgenden Klassen, vorrangig in den genannten Bereichen noch lernen werden.

Übergangsrituale wie das Zuckertütenfest oder der Kauf des Schulranzens steigern die Vorfreude auf die Schule und verdeutlichen den Kindern den Wechsel des Status zum Schulkind.

## **Zusammenfassung**

Der bevorstehende bzw. erlebte Übergang in die Grundschule hat für die Kinder eine große persönliche Bedeutung. Zum einen verbinden die Kinder mit dem Übergang den Verlust des gewohnten Umfeldes und des gemeinsamen Alltages. Andererseits freuen sie sich auf die neuen Erfahrungen, die sie machen und die Dinge, die sie in der Schule lernen werden.

Es ist ihnen bewusst, dass sich die Strukturen in beiden Einrichtungen unterscheiden und dass sie sich neu anpassen müssen. Sie bekommen mit der Lehrperson eine neue Bezugsperson und lernen neue Kinder kennen. Auch die Räumlichkeiten sind neu und meist nicht so überschaubar wie die des Kindergartens. Dadurch, dass viele Kinder bereits vorab die Möglichkeit bekamen, sich ihre Schule anzuschauen und näher kennen zu lernen, waren diesbezüglich kaum Ängste der Kinder vorhanden. Doch hier ist es wünschenswert, die Schule nicht nur einmal zu besuchen und die Kinder während der Besuche in wichtige Abläufe einzubinden. Viele Kinder haben zwar vor ihrem Übergang eine Schule besucht, aber dennoch keine Vorstellung, wie ein Tag in der Schule abläuft. Auch inhaltlich sind sie meist nur über die grundlegenden Dinge, wie Lesen, Schreiben und Rechnen, informiert. Kinder die bereits ältere Geschwister oder ältere Freunde in der Schule haben, sind auf verschiedenen Ebenen, zum Beispiel was lernt man in der Schule oder was macht eine LehrerIn in der Schule, besser informiert.

Aus verschiedenen oben angeführten Gründen ist den Kinder nicht immer klar, wer ihre zukünftige Lehrkraft in der Schule sein wird, was wiederum Ängste bei den Kindern hervorrufen kann. Auch könnten beispielsweise durch Patenschaften mit Schulkindern vor dem Übergang ein Austausch über bedeutsame Fragen stattfinden und auch hier Ängste vor den großen Kindern abgebaut werden. Weiterhin finden nur sehr selten gemeinsame Feste oder Ausflüge mit Kindergarten- und Schulkindern statt. Mit diesen könnte man jedoch sowohl das Kennenlernen der Schule, der Lehrperson und der zukünftigen MitschülerInnen verbinden.

Als besonders hilfreich empfinden sie deshalb mit ihnen bekannten Kindern aus dem Kindergarten gemeinsam zur Schule zu gehen. Diese haben häufig ähnliche Fragen und machen die gleichen Erfahrungen. Hilfreich könnte es hier sein, Methoden anzuwenden, die den Austausch und die Zusammenarbeit der Kinder unterstützen.

## 4.2 Zusammenfassende Befunde mit Beispielen

### 4.2.1 Bereich I: „Sächsischer Bildungsplan“

#### Wie wird die Botschaft des neuen Bildungsplans im Feld aufgenommen?

Insgesamt lässt sich bestätigen, dass der „Sächsische Bildungsplan“ von den ErzieherInnen gut aufgenommen wird. Das zeigt sich z.B. daran, dass in den Einrichtungen unter den KollegInnen viel über die Inhalte gesprochen wird (vgl. Kap. 4.1.1.1) und man sich gemeinsam Gedanken über die Umsetzung macht. In den Gruppendiskussionen wurde die Verstehbarkeit problematisiert, da aus Sicht der ErzieherInnen im Bildungsplan zu wenig Beispiele für konkrete Umsetzungsmöglichkeiten genannt werden und er laut Aussagen einiger UntersuchungsteilnehmerInnen auf einem insgesamt zu abstrakten Niveau verfasst ist: *„Wir haben ihn auch missverstanden mit diesen vielen Präambeln, wenig Inhalte drin“ (T GDV M, 1)*. Allerdings wurde bei der Fragebogenerhebung mit 61,6% die Verständlichkeit des Textes als „gut“ eingeschätzt. Die Kritik scheint eher die Anwendbarkeit in der Praxis (nur 39,9% befinden diese als gut) zu betreffen.<sup>47</sup>

Eindrucksvoll scheint für die ErzieherInnen das dem BPL zugrunde gelegte Bildungsverständnis zu sein. Immer wieder sprechen sie vom „neuen Bild vom Kind“. Dass das Kind nun stärker als Konstrukteur des eigenen Wissens betrachtet wird und aktiver die Gestaltungsprozesse einzubeziehen ist, scheint ihnen zu gefallen. Das Lernen findet nun mehr in alltäglichen Situationen als mithilfe von Arbeitsblättern. Die ErzieherInnen versuchen hier mehr Möglichkeiten zu schaffen und die Lernwege der Kinder zu unterstützen. Der Wandel in ihrem pädagogischen Rollenverständnis scheint sich einmal durch die alltägliche Arbeit mit dem BPL vollzogen zu haben, aber auch durch Einführungsveranstaltungen im Rahmen des Bildungscurriculums. Hier zwei Beispiele aus Gruppendiskussionen:

1. Der veränderte Blick auf das Kind zeigt sich in der Art der Beobachtung und Bewertung seines Tuns:

*„Entwicklungsschritte der Kinder zu beobachten und zu dokumentieren, darauf aufzubauen, die Kinder wirklich dort abzuholen wo sie stehen. Und nicht sagen: Du bist jetzt so alt und da wieder eine Messlatte anzulegen“ (T GDV M V, 5).*

2. Es wird situativen Lerngelegenheiten mehr Raum gegeben: So berichtet eine ErzieherIn von einem Ausflug, bei dem sie feststellten, wie viel Freude die Kinder daran hatten Tiere in einem Fischteich zu beobachten, sie mit einem Kescher herauszuholen und zu zählen und anschließend zu zeichnen und auszuschneiden. Es wurden also „nebenher“ einfache Rechenaufgaben gelöst und künstlerische sowie die Motorik schulende Tätigkeiten ausgeführt. Die ErzieherInnen folgten hier den Möglichkeiten, die sich aus den Ideen der Kinder ergeben. Im Gespräch berichten sie:

*„Dass man die Kinder in Projekte einbezieht und das war nun eindeutig im Bildungsplan enthalten, aber das ist auch so eindeutig im Bildungscurriculum rausgekommen, dass man die Kinder vielmehr an ihren eigenen Interessen kitzeln kann und das man sie vielmehr ins Boot holen kann, wenn sie mit Freude dabei sind“ (T GDV M V, 5).*

<sup>47</sup> Auch die von uns befragten Kindertagespflegepersonen bestätigten, dass sie den Bildungsplan regelmäßig für ihre Arbeit verwenden und ihn von der Verständlichkeit und Handhabbarkeit gut finden. Für die Dokumentation der Kinder arbeiten sie mit Portfolio, Fotoalben und Tagebüchern. Eine systematische und flächendeckende Beobachtung kommt jedoch nicht zum Einsatz (vgl. 4.1.1.3).

Zusammenfassend berichten 61.1% der ErzieherInnen, dass die Kinder seit der Einführung des BPL stärker am Tagesgeschehen partizipieren und 67,9% stimmen zu, dass den Kindern mehr Möglichkeiten des Selbstlernens angeboten werden.

Aber es gibt auch Stimmen, die verneinen, dass eine große Veränderung stattgefunden habe. So wird mehrmals von einzelnen ErzieherInnen erwähnt, dass die Arbeit sich nicht grundlegend von der Arbeit mit dem alten DDR Bildungs- und Erziehungsplan unterscheiden würde: Die durchgeführten schulvorbereitenden Maßnahmen „*hatten wir vorher schon*“ (T GDV M V, 4) und es sei auch schon zu DDR-Zeiten Wert auf die Zusammenarbeit mit den Grundschulen und Horten gelegt worden. Aus diesem Grund fühlen sie sich im Umgang mit dem Bildungsplan kompetent, da sie hierin eine Weiterführung ihrer bisherigen Arbeit mit „*sowieso einem gut strukturierten Bildungsplan*“ erkennen, aus dem nach der Wende „*das ganze Politische einfach raus[genommen]*“ (T P KI III, 5f) wurde. Das einzig Neue sei jetzt die Projektarbeit.

### **Gelingt die Verknüpfung der neuen Bildungsbereiche?**

Es war für uns schwierig die konkrete Verknüpfung der Bildungsbereiche zu ermitteln, da wir uns hierfür nur auf die Berichte der ErzieherInnen und der Leitungen bei unseren Begehungen stützen können. Es lässt sich aber auch aus der Vorstellung der Materialien und den mitgebrachten Arbeitsprodukten für die Gruppendiskussionen einiges entnehmen.

Wie in Kap. 4.1.1.1 beschrieben, ist es Voraussetzung für die Förderung der Kinder in den einzelnen Bildungsbereichen, dass die ErzieherInnen selbst über viel Hintergrundwissen in den einzelnen Bereichen verfügen. Nur dann kann es ihnen gelingen, dieses so abstrahieren und systematisieren zu können, dass sie bei der Beobachtung der Kinder im Freispiel Themen erkennen und gezielt weiterentwickeln können. Ist dies nicht der Fall, greifen sie auf bewährtes Arbeitsmaterial zurück, das entweder nicht im Zusammenhang mit dem Bildungsplan steht oder die Ideen der Kinder nicht ausreichend berücksichtigt. Hier lässt sich ein deutlicher Weiterentwicklungsbedarf erkennen, der sicherlich in einigen Bildungsbereichen stärker ist als in anderen (z.B. mathematische oder naturwissenschaftliche Bereiche).

Solange es den ErzieherInnen im einzelnen Bildungsbereich so ergeht, sind sie auch nicht in der Lage die Bereiche miteinander zu verknüpfen. In unseren Gruppendiskussionen mit den MitarbeiterInnen wurden Stimmen nach einem „Methodenkoffer“ zum BPL laut, was jedoch das Problem der Wissenslücken nicht lösen würde. Wie schon oben erwähnt, liegt die Kritik der ErzieherInnen im Mangel an konkreten Handlungsmaßnahmen im BPL. Hinter dieser Forderung steckt tiefe Unsicherheit und mangelndes Fachwissen. Es wäre wichtig im Rahmen des Curriculums oder weiterer Fortbildungsmaßnahmen gezieltere fachliche Unterstützung zu geben.

### **Beteiligung am Prozess der Umsetzung des Bildungsplans durch die ErzieherInnen**

Die Leitungen haben die ErzieherInnen insgesamt als verantwortlich für die Umsetzung des Bildungsplans erklärt. Es werden von ihnen mehr Tätigkeiten an die MitarbeiterInnen delegiert, die seit der Einführung stärker selbstbestimmt arbeiten. Bei 48% der Befragten plant und entscheidet das Team über die Umsetzung, auch die Ausgestaltung der Bereiche bleibt zumeist den ErzieherInnen belassen (72%). Aus Sicht der Leitungen fördert dies die Kompetenzentwicklung der ErzieherInnen. Dies allerdings ist nur der Fall, wenn diese für die Bewältigung der neuen Aufgaben bereits ausreichend Strategien mitbringen, um eine grundsätzliche Umsetzung zu bewältigen. Ist dies nicht so, kann die Anforderung in Überforderung und Versagensgefühle umschlagen. Der Ruf nach Material und klareren Anweisungen zur Umset-

zung ist ein Hinweis darauf, dass einige ErzieherInnen zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch mehr Unterstützung und Anregungen bräuchten.

### **Gibt es ausreichende und qualitativ hochwertige Fort- und Weiterbildungsangebote?**

Wie in Kap. 4.1.1.1 berichtet, wurde das Bildungscurriculum von 76% der ErzieherInnen absolviert, allerdings in sehr unterschiedlichem Zeitumfang. Auch ist über die Qualität der Seminare nichts bekannt. Es wurden in unserer Befragung vielseitige weitere Informationsquellen zum Bildungsplan genannt (Medien, Zeitschriften, Internet) und immerhin 50 % der Befragten berichten, dass ihnen die Fachberatung für einen Austausch und für Beratung zur Verfügung stand.

Inhaltlich ist es wohl gelungen den Bildungsplan zu erarbeiten, aber das Gefühl ihn wirklich umsetzen zu können, seiner handhabbar zu sein, hatten die Befragten nur dann, wenn sie konkrete Handlungsvorstellungen entwickeln konnten, mit denen sie zufrieden waren. An späterer Stelle führen wie die Einschätzung der Qualität der Umsetzung durch die FachberaterInnen aus. Diese konnten mehrere Problembereiche und Weiterbildungsthemen konkret benennen.

### **Wünsche und Anregungen?**

Dass die Annahme des BPL insgesamt gut ist, wurde oben schon erwähnt. Die Schwierigkeiten für die ErzieherInnen liegen jedoch darin, dass Angaben (bewusst) offen gehalten sind und daher in verschiedene Richtungen interpretiert werden können, was ihnen teilweise zu unpräzise sind.

Es wurde weiterhin betont, dass eine adäquate Zeitanpassung an die gestiegenen Anforderungen fehlt. Die ErzieherInnen fordern mehr Zeit für Vor- und Nachbereitung, aber auch für Beobachtungen und Dokumentation. In unserer Fragebogenerhebung wurde deutlich, dass über 50% zwischen 1,5 und 3,5 Stunden ihrer Privatzeit dafür aufwenden. Der Bedarf mehr Zeit für die mittelbare pädagogische Tätigkeit zugestanden zu bekommen, ist in allen, von uns befragten, Verbänden gleichermaßen artikuliert worden.

### **Auswirkungen der Einführung des BPL auf die Leitungstätigkeit**

Die Aufgaben der LeiterInnen von Kindertageseinrichtungen haben sich seit der Einführung des BPL deutlich verändert. Sie übernehmen nun zunehmend Aufgaben der Personalführung und -entwicklung, des Zeitmanagements und der Arbeitsorganisation. Aus diesem Grund mussten sie bisherige Aufgaben an ihre MitarbeiterInnen delegieren und diesen das Vertrauen entgegenbringen, dass sie ihre Tätigkeiten selbstbestimmt und verantwortungsbewusst durchführen. Ihre Zuversicht, dass diese Veränderungen gelingen, begründen sie mit diesen oder ähnlichen Worten: *„Natürlich, wenn die Leitung wächst, wachsen die Mitarbeiter mit. Ist doch ganz klar. Also wenn eine Leitung stark ist, sind die Mitarbeiter genauso stark“*. (T GDV L I, 12)

Zur Absicherung der Qualität der Arbeit in den Kindertageseinrichtungen führen die Leitungen regelmäßig Arbeitsbesprechungen mit den MitarbeiterInnen durch. Sie bemühen sich: *„immer im Gespräch zu sein. Weil wir wissen ja, Kommunikation ist alles“* (T GDV L IV, 6). Gerade in offenen Gruppenprozessen haben die LeiterInnen das Gefühl, die Arbeit kontrollieren zu müssen und fordern regelmäßig Rückmeldungen von den einzelnen MitarbeiterInnen. Kontrolle bedeutet für sie hier nicht den MitarbeiterInnen zu misstrauen, sondern im Sinne ihrer Verantwortung den Versuch, den Überblick behalten zu können.

Eine gute Atmosphäre, in der ihre MitarbeiterInnen motiviert sind und sich gerne herausfordern, ist ihnen wichtig. Eine Leiterin nennt es „Coaching der Mitarbeiter“ und meint

damit auch, Fähigkeiten, „die in der Ausbildung bei vielen einfach zu kurz gekommen sind (...) ein Stück weit zu trainieren“ (T GDV L IV, 3). LeiterInnen fungieren insofern auch als FortbildnerInnen in den eigenen Einrichtungen.

An der Beschreibung der Aufgaben zeigt sich, dass eine entsprechende Qualifizierung der LeiterInnen erfolgt sein bzw. weiterhin erfolgen muss. Die Verwendung bestimmter Begriffe (Coaching, Zeitmanagement, Feedback, Controlling) weist auf entsprechende Schulungen für Führungskräfte hin.

### **Wie haben die LeiterInnen den BPL in ihren Einrichtungen eingeführt?**

Grundsätzlich lässt sich keine einheitliche Strategie in den Einrichtungen erkennen. Darüber hinaus ist die Einführung stark von den jeweiligen Bedingungen abhängig: z.B. vom Leitungswissen, ihrem jeweiligen Verständnis von der Aufgabe, den Bildungsplan einzuführen, sowie von ihrer Einstellung zu den Inhalten des BPL. Sie hängt aber auch von den Bedingungen ab, unter denen die jeweilige Einrichtung arbeitet.

Laut den LeiterInnen brachten die ErzieherInnen vielfach Denkanstöße für das gesamte pädagogische Personal aus dem Bildungscurriculum mit, die gemeinsam, teilweise auch mit den Eltern, diskutiert wurden. Vereinzelt fungierte die Leitung selbst als MultiplikatorIn in ihren Teams und bot ihnen Fortbildungen (z.B. zu Bildungs- und Lerngeschichten) an.

Ein Problem, das sich hier zeigte, war der Zeitmangel durch die gestiegenen Leitungstätigkeiten, der die Erfüllung der Aufgaben und die Zufriedenheit der Leitungen mit der Einführung beeinträchtigte. Man bekommt den Eindruck, dass diese gerne intensiver an der Umsetzung mit ihren MitarbeiterInnen arbeiten würden, obwohl sich auch (implizit) zeigt, dass eine systematische Verwertung der verschiedenen Kompetenzen des pädagogischen Personals und der Transfer der Erkenntnisse aus den Fortbildungen erfolgen. Die Überführung der Fortbildungsinhalte ins gesamte Team funktioniert noch nicht sehr gut, was die LeiterInnen den mangelnden zeitlichen Ressourcen aber auch ihrer eigenen mangelnden Fähigkeit, Innovationsprozesse methodischer, zielgerichteter und effektiver zu begleiten zuschreiben. Diesen Kompetenzbereich weiter zu entwickeln, steht für sie an.

### **Einbezug der Eltern**

Der BPL sieht vor die Eltern verstärkt in die Bildungsarbeit einzubeziehen (z.B. im Rahmen von Projekten) und sie nach ihrer Meinung zu den Inhalten und der Umsetzung zu fragen. Im Aneignungsprozess, in dem sich die Leitungen nach wie vor sehen, bewirken die Erwartungen der Eltern teilweise eine Überforderung für die ErzieherInnen, weil sie die Inhalte des Bildungsplans vor den Eltern vertreten müssen, selbst wenn diese noch nicht so wie geplant umgesetzt werden können. Aus manchen Aussagen in den Gruppendiskussionen klingt das Gefühl durch, dass die Nachfragen der Eltern und der Wunsch sich einzubringen im Moment eher Stress auslösen, als direkte Unterstützung zu sein.

*„Es wird heutzutage sehr viel von der Kindertageseinrichtung verlangt und somit auch von der Leitung und von den Erziehern. Und wenn man halt das Personal anguckt, das ist gleich geblieben, genauso der Schlüssel, wie vor vielen, vielen Jahren. Und da wäre es sehr, sehr gut, wenn sich was vom Schlüssel her was ändern würde, wenn da endlich die Erzieher mehr Unterstützung kriegen würden.“ (TDV L II, 5)*

Auf der anderen Seite wurden verschiedene Foren eingerichtet, um die Elternbeteiligung systematisch anzustreben und Eltern zu informieren, z.B. durch Elterncafés, ein Elternfrühstück oder Elternstammtische angeregt, die gleichzeitig den Raum für einen gemeinsamen Austausch mit den ErzieherInnen bieten.

Befragt man die Eltern selbst, so zeigt sich hier ein sehr unterschiedliches Bild. Zwar bestätigt es sich in der Fragebogenauswertung, dass sie über die Inhalte und die Ausrichtung

des BPL informiert sind (zumeist über Infoveranstaltungen in der Kindertageseinrichtung, Elterngespräche oder Broschüren), aber ihr Wissensstand über die praktische alltägliche Arbeit der ErzieherInnen und über die Tagesstruktur variiert sehr.

Es verwundert daher nicht, dass die Eltern auf die Frage: „Hat sich durch die Umsetzung des BPL etwas in der Kindertageseinrichtung maßgeblich verändert?“ (FB Eltern von Kindern im Schulvorbereitungsjahr) nur über diejenigen Bereiche Auskunft geben können, die sie mit einem schnellen Blick erfassen können (Umgestaltung der Räume), die ihnen von ihren Kindern berichtet werden (Portfolio) oder bei denen sie unmittelbar eingebunden sind (Leistungsberichte). Hier bestätigen die Eltern, dass sich etwas verändert hat. Bei anderen Merkmalen (Projektarbeit, bessere Förderung, andere Materialien, Orientierung an den Interessen der Kinder) zeigt sich eine breite Streuung in den Antworten und es antworten 50% und mehr, dass sie das nicht beurteilen können. Befragt man die Eltern nach „wahrgenommene[n] Veränderungen beim Kind“, so wird die Veränderung in den meisten Bildungsbereichen überwiegend positiv bewertet. Jedoch auch hier trauen sich z.B. 64,4% der Eltern im Bereich „Soziales Lernen“ nicht zu, eine Veränderung zu beurteilen, ebenso 40,9% im Bereich „Zählen“ obwohl sie hier doch eine Entwicklung ihres Kinder direkt beobachten könnten.

Unerwartet niedrig sind die Werte in den Items „Kindertageseinrichtung hat sich mehr zur Familie hin geöffnet“ (25,2%) und „Eltern haben mehr Mitspracherechte“ (19,6%), was direkter Hinweis darauf ist, dass der Elterneinbezug insgesamt noch deutlich ausbaufähig ist. Aus den Gruppendiskussionen wissen wir, dass das von Einrichtung zu Einrichtung sehr variiert. Bei der Befragung der ElternvertreterInnen ergibt sich, dass nur 1/3 in die Umsetzung des Bildungsplans einbezogen wurde. Aus der Gruppendiskussion ließ sich aber auch entnehmen, dass kein Interesse am Einbezug in die Umsetzung des Bildungsplans u.a. bei denjenigen besteht, die sich hierfür nicht kompetent genug fühlen. Andere ElternvertreterInnen wiederum würden sich mehr Möglichkeiten der Mitbestimmung oder mehr Würdigung ihres Engagements wünschen.

### **Wie kommt die Professionalisierung voran und wie wird die Qualität der Umsetzung von Außen eingeschätzt?**

Aus der Leitungsperspektive gesprochen, bemühen sich die ErzieherInnen den Anforderungen gerecht zu werden. Aber sie müssen dafür Freizeit investieren, da ihre Arbeitszeit für die gestiegenen Anforderungen nicht ausreicht. Hier würde den ErzieherInnen zugemutet unter ungünstigen Bedingungen gute Qualität zu bieten. Es fehle v.a. an zeitlichen Ressourcen für die Arbeit mit dem BPL, für Beobachtung und Dokumentation. Darin sind sich die Leitungsebene und die MitarbeiterInnen einig. Und auch Trägervertreter konstatieren dieses Missverhältnis:

*„Das sage ich auch gleich so, das Zeitbudget ist relativ gering. Mit allem, wenn man den Bildungsplan in sehr hoher Qualität umsetzen will, dann ist das Zeitbudget einfach zu gering. (...) Klar, und die Bildungs- und Lerngeschichten die werden in der Regel in der Freizeit geschrieben“ (T I Tr2 V, 5f).*

Dennoch beschreiben die Leitungen das pädagogische Personal als größtenteils hoch motiviert.

Die Einschätzung der FachberaterInnen erfolgt aus einer Vielzahl von Besuchen in Einrichtungen, die aber nicht systematisch und regelmäßig wiederholt wurden. Außerdem beziehen sie viele Eindrücke aus der Selbstevaluation der MitarbeiterInnen. Dennoch können sie den umfassendsten Eindruck zur Umsetzung des BPL wiedergeben, der im Folgenden dargestellt wird:

## Aneignung des BPL aus Sicht der FachberaterInnen

Insgesamt sind die Inhalte des Bildungsplans in den Kindertageseinrichtungen bekannt, auch das Curriculum zum Bildungsplan wurde flächendeckend besucht und auf ein einheitliches Ausbildungsniveau (entsprechend der Vorqualifizierungen) geachtet. Anders jedoch sehen die FachberaterInnen die Aneignung des Anliegens des BPL als Grundlage der pädagogischen Praxis. Hier erkennen sie deutliche Unterschiede auf individueller Ebene aber auch auf der Ebene der Einrichtungen.

Je nach Einstellung und persönlichem Interesse sind die ErzieherInnen bereit sich auf Neues einzulassen und sich für eine gute Umsetzung zu engagieren - oder eben nicht. Es lässt sich keine bestimmte Personengruppe ausmachen, auf die eine bestimmte Haltung zutrifft, aber die persönliche Präferenz, sowie die Fähigkeit sich zu motivieren und an der eigenen Weiterentwicklung zu arbeiten, haben eine große Einwirkung auf die Entwicklung der gesamten Einrichtung.

Eine stärkere Verinnerlichung des BPL zeigt sich z.B. dort, wo die Prozessbegleitung durch die FachberaterInnen stattfand. Aber auch die Einstellung der Leitung ist prägend für die MitarbeiterInnen, positiv wie negativ. Als Hemmfaktoren nannten die FachberaterInnen die Offenheit des BPL, der zu Unsicherheiten führt und ungünstige Teamstrukturen, bei der sich die MitarbeiterInnen gegenseitig wenig inspirieren (z.B. wenn zu lange keine „jungen, frisch Ausgebildeten“ nachgekommen sind).

## Umsetzung des BPL aus Sicht der FachberaterInnen

Laut FachberaterInnen wird die Umsetzung des BPL in die pädagogische Praxis insgesamt als gut eingeschätzt; es besteht ein Grundniveau und die Bereitschaft die Arbeit zu öffnen und sich mit dem Thema Selbstbildung des Kindes auseinanderzusetzen. Allerdings erkennen die Fachberatungen hier eine deutliche Spannweite zwischen sehr guter Umsetzung und ErzieherInnen bzw. Einrichtungen, die nach wie vor mit vorgearbeiteten Materialien arbeiten. In 4.1.1.4 wurden einige Kriterien für die Umsetzungsgüte genannt, die den aus der Theorie gewonnenen Kriterien eins zu eins entsprechen:

- Beziehungs- und Zuwendungsqualität zwischen ErzieherIn und Kind
- Personelle Ressourcen für anfallende Aufgaben
- Einbezug der Eltern
- Räumliche und konzeptionelle Weiterentwicklung
- Stand der Kooperation im Team und Leitungskompetenz (vgl. 4.1.1.4)

Da die FachberaterInnen nicht mit Qualitätsmessungsverfahren arbeiten, ist die Übereinstimmung umso bemerkenswerter.

## Bewertung der Fortbildungsangebote (Effizienz und Zweckmäßigkeit)

Die FachberaterInnen halten Fortbildungen per se nicht für ausreichend, um die fachlichen Kenntnisse der ErzieherInnen auf den aktuellen Stand zu bringen, sondern sie sehen die Notwendigkeit einer Weiterentwicklung in der täglichen Praxis. Hier wird der Einrichtungsleitung eine hohe Verantwortung zugesprochen, die Professionalisierung ihrer MitarbeiterInnen im Alltag zu unterstützen. Besonderen Entwicklungsbedarf sieht die Fachberatung in Bezug auf die Themen Umgang und Anwendung von Dokumentations- und Beobachtungsverfahren und Anwendung kindgerechter Pädagogik. Dies meint im Speziellen das mangelnde Vermögen der ErzieherInnen einschätzen zu können, wann ein Angebot zu den Bildungsbereichen kindgerecht ist oder wie sie die Ideen und Wünsche der Kinder in dem Maße berücksichtigen, dass die Selbstbestimmung der Kinder gefördert wird.

Ein großes Problem sehen auch die FachberaterInnen im Zeitmangel begründet, da die neuen Impulse aus Fortbildungen in der Handlungspraxis nicht in Ruhe ausprobiert und

reflektiert werden können, weswegen die ErzieherInnen dann öfter auf Bewährtes zurückgreifen und in alte Muster – auch in Bezug auf ihr Bild vom Kind – verfallen.

### Offerte von Beratungsangeboten an das pädagogische Personal (Fachberatung)

Die Fachberatung bemüht sich darum Angebote dort zu machen, wo sie Bedarf feststellt. Teilweise bietet sie selbst Fortbildungen an oder gibt bestimmte Maßnahmen im Rahmen eines Qualitätsmanagements vor.

Weiterhin bietet sie den Kindertageseinrichtungen Hospitation mit anschließender Beratung, Mitarbeit in verschiedenen Arbeitsgruppen oder Audits an (vgl. 4.1.1.4). Mindestens ein Mal pro Jahr, teilweise auch seltener, bemüht sich die Fachberatung mit den Einrichtungen in Kontakt zu sein, wobei die Annahme der Beratungsangebote freiwillig ist. Der Aufwand für eine umfassende Prozessbegleitung ist durch die FachberaterInnen mit einem Betreuungsschlüssel zwischen 25-55 Einrichtungen allerdings nicht zu leisten.

### Träger: Unterstützungsgeber in der Umsetzung des Bildungsplans

Die Träger sind für die Bereitstellung von finanziellen und zeitlichen Ressourcen verantwortlich und somit zentraler Unterstützungsgeber für die Umsetzung des BPL. Sie ermöglichen den ErzieherInnen die Teilnahme am Bildungscurriculum während der Arbeitszeit und größere freie sowie kommunale Träger haben teilweise eine eigene Fachberatung zur Unterstützung der Einrichtungen eingerichtet. Darüber hinaus werden – in unterschiedlichem Umfang – Qualitätszirkel, Arbeitskreise, zusätzliche Beratungen und Fortbildungen (z.B. mit Schwerpunktsetzung auf einzelne Bildungsbereiche) angeboten. Weiterhin gibt es bei einigen Trägern regelmäßige (jährliche) Zielvereinbarungen zwischen Träger und Einrichtungen mit „Bilanzberatung“ und Anpassung der Vereinbarungen und der Bereitstellung von FachberaterInnen (ggf. auch für kleinere Träger).

Qualitätsmanagement-Systeme werden sehr unterschiedlich umgesetzt. Die Einrichtungen sind an bestimmte Qualitätsnormen gebunden und bei einigen Trägern werden externe Qualitätsmanagement-Beauftragte eingesetzt, die mit verschiedenen ErzieherInnen einen Qualitätszirkel bilden.

Zeitressourcen für die Arbeit mit dem Bildungsplan oder für die Vor- und Nachbereitung werden nur in wenigen Fällen und dann nur in geringem Umfang zur Verfügung gestellt. Auch in Bezug auf finanzielle Unterstützung für Materialien oder die Raumumgestaltung wurde mit der Einführung des BPL keine Angleichung des Budgets an die gestiegenen Anforderungen vorgenommen.

## 4.2.2 Bereich II: „Verzahnung von Schulvorbereitungsjahr/Schuleingangsphase“

### Welche Maßnahmen setzen ErzieherInnen und LehrerInnen ein, damit die Kinder den Übergang gut bewältigen können?

Inhalte und Ziele des Schulvorbereitungsjahres aus Sicht der ErzieherInnen

Aus Sicht der befragten *ErzieherInnen* und auch der *Leitungen* (Kindertageseinrichtung) beginnt die Schulvorbereitung bereits mit Eintritt in den Kindergarten und nicht erst im Schulvorbereitungsjahr. Die Konzentration auf das letzte Kindergartenjahr erscheint manchen von ihnen unverständlich, da sie von einem kontinuierlichen Entwicklungsprozess ausgehen, der in die Schulreife münden soll.

Die Ausgestaltung des letzten Kindergartenjahres handhaben die Einrichtungen ganz unterschiedlich. In einigen gibt es eine „feste Vorschulgruppe“, die regelmäßig (1-2 Mal in

der Woche) oder auch unregelmäßig für Schulvorbereitungsaktivitäten herausgenommen wird oder aber es existiert eine geschlossene altershomogene Gruppe, die das Schulvorbereitungsjahr durchläuft. Ebenso unterschiedlich ist die Arbeitsweise in den Einrichtungen: Einige arbeiten mit – überwiegend vorgefertigten – Arbeitsblättern, andere verwenden spezielle Programme (z.B. „Hören, Lauschen, Lernen“) und wieder andere Einrichtungen arbeiten individuelle und ohne vorgefertigte Materialien.

Gemeinsam ist ihnen, dass im Schulvorbereitungsjahr bestimmte Aktivitäten stattfinden wie Besuche von Bibliotheken, im Theater, bei der Polizei oder der Feuerwehr. Ziel ist, dass die Kinder ihren Schulweg kennen lernen und den „Busführerschein“ machen. Im Weiteren versuchen die ErzieherInnen den Kindern das beizubringen, von dem sie denken, dass es für die Schuleingangsphase wichtig ist. In den Gruppendiskussionen in den Verbänden werden meistens die „richtige Stifthaltung“, „auf der Linie schneiden“ oder auch der „Zahlenraum bis 20“ genannt.

Welche Fähigkeiten genau aus Sicht der Grundschulen im Schulvorbereitungsjahr entwickelt werden sollen, darüber herrscht Unsicherheit unter den ErzieherInnen. Es gibt zwar Rückmeldungen von Lehrkräften, wenn ihnen die Kinder aus einer Kindertagesstätte besonders gut vorbereitet erschienen, aber dann ginge es zumeist um solch „funktionale“ Dinge wie „Blätter lochen und oder einheften können“; seltener um soziale Aspekte, Selbstständigkeit oder Selbstbewusstsein.

Aus den Verbunderhebungen wissen wir, dass die in schulvorbereitenden Maßnahmen kooperierenden LehrerInnen durchaus eine Veränderung wahrnehmen. Sie beschreiben die Qualität der Arbeit als

*„bedeutend höher als von ein paar Jahren, auf allen Gebieten, die im BPL aufgeführt sind, sozial-emotional, Lernmethode usw. Wir haben den gelesen, wir waren auch mal zu einer Veranstaltung, die sie [die ErzieherInnen] auch besucht haben. Wir sind sehr zufrieden als Lehrer, dass wir die Fortschritte sehen bei den Kindern.“*

Im Schulvorbereitungsjahr lernen die Kinder in der Regel die Kooperationsschule kennen. Dies geschieht zumeist durch gemeinsame Schulbesuche mit der ErzieherIn. Kinder, die in eine andere Schule wechseln, lernen meistens weder die Schule noch die potenzielle Lehrkraft kennen, es sei denn, die Eltern kümmern sich selbst um eine solche Möglichkeit.

### Formen der Zusammenarbeit mit den GrundschulLehrerInnen

In den Kooperationsverträgen, die zwischen der Grundschule und den kooperierenden Kindertageseinrichtungen geschlossen werden, werden u.a. die Formen der Zusammenarbeit im Schulvorbereitungsjahr festgeschrieben. Diese enthalten Zielvereinbarungen, die in der Regel einem bestimmten Ablaufplan folgen. Dort sind die jeweiligen Zuständigkeiten schon festgelegt; in einigen Verbänden explizit auf bestimmte Personen bezogen.

Zwar orientieren sich die Verbände oft an der Vorlage des SMK, jedoch sind in den Kooperationsverträgen selten Aussagen über ein gemeinsames Bildungsverständnis enthalten. Vielmehr sind die Verträge recht allgemein gehalten und unterscheiden sich im Wortlaut (zwischen der Grundschule und verschiedenen Kindertageseinrichtungen) nur marginal voneinander. Eine individuelle, mit der jeweiligen Einrichtung abgestimmte Absprache, scheint es demnach kaum zu geben.

Der Ablaufplan, auch Kooperationsfahrplan (Abb. siehe unten) genannt, enthält die Maßnahmen des Schulvorbereitungsjahres, die im Folgenden beschrieben sind. Da in den Verbänden deutliche Unterschiede bezogen auf Häufigkeit und Intensität zu beobachten sind, werden die Spannweiten hier aufgeführt.

– Es finden flächendeckend Schulbesuche statt, wobei die Häufigkeit zwischen einem Mal bis hin zu 14tägig reicht, von Anschauen der Schul-Räumlichkeiten (94,6%) bis hin zur

Teilnahme am Unterricht (64,7%). Die *Schulleitungen* sind sich einig, dass diese Besuche besonders wichtiger Bestandteil des Schulvorbereitungsjahres sind.

– *Lehrkräfte, die vorschulische Maßnahmen durchführen* statten den kooperierenden Kindertageseinrichtungen Besuche ab (in 72,3% der Einrichtungen ist das der Fall), bei denen sie die Kinder in der Regel nur beobachten. Auswertungsgespräche oder ein Ergebnisaustausch mit den ErzieherInnen finden kaum, auf jeden Fall nicht systematisch statt. Der Austausch verläuft aus zeitlichen Gründen zumeist nur in Form von Tür-und-Angel-Gesprächen. Der Fokus der Beobachtung liegt überwiegend auf dem Sozialverhalten, den kognitiven und praktischen Fähigkeiten der Kinder. Weniger auf Problemen und Defiziten, was erstaunt, da hier ein Ansatz zur frühen Diagnostik und evtl. Förderung (s.u.) läge.

- Die Besuchshäufigkeit ist ganz unterschiedlich, ebenso wie die Ausgestaltung (Beobachtung über ganzen Vormittag / gemeinsames Angebot von ErzieherIn und LehrerIn oder auch eine separate Stunde mit der Lehrkraft).
- Darüber hinaus sind gemeinsame Feste und Veranstaltungen, gelegentlich auch gemeinsame Projekte (16,1%) oder auch gemeinsame Elternabende (45,5%) geplant.
- Vereinzelt gibt es sogar Patenprojekte, bei denen Schulkinder die Patenschaft für die Kinder im Schulvorbereitungsjahr übernehmen und zumindest 25% der ErzieherInnen berichten, dass Grundschulkindern die Kindertageseinrichtung besuchen.
- Die „Vorschuluntersuchung“ ist ebenfalls Gegenstand des Schulvorbereitungsjahres. Manchmal findet diese in der Grundschule unter Anwesenheit einer ErzieherIn statt, in der Regel aber in der Schule ohne ErzieherIn oder beim Schularzt.

Exemplarisch wird hier ein Kooperationsfahrplan vorgestellt:

Termin	Vorhaben	Verantwortlich
ab 03.09.2009 wöchentlich	Vorschulisches Angebot für die künftigen Schulanfänger	ErzieherInnen der Kindertageseinrichtung
08.09.2009	Fortbildungsangebot: „Hochbegabung erkennen und fördern“	Leitung der Kindertageseinrichtung
16.11.2009	Ermittlung der Lernausgangslage	Schulleitung, Lehrkräfte der GS
Januar 2010 u. n. Bedarf	Elterngespräche in GS / Kindertageseinrichtung	Verbindungslehrperson
Februar 2010 nachmittags	Lesung Wintergeschichten	ErzieherInnen der Kindertageseinrichtung
März 2010, donnerstags früh	Schulhausrundgang	Verbindungslehrperson ErzieherInnen
April 2010	Teilnahme künftiger SchulanfängerInnen am Anfangsunterricht	Erstklasslehrperson der GS; ErzieherInnen
Mai 2010	Gemeinsame Vorschule	Verbindungslehrperson ErzieherInnen
Juni 2010	Eine Sportstunde in der GS	Sportlehrkraft der GS
Nach Anlass	Gegenseitige Absprachen, Besuche und Hospitationen (ErzieherInnen, Lehrkräfte)	Verbindungslehrperson Kindertageseinrichtung
Regelmäßig	Beobachtungen der Kinder im Schulvorbereitungsjahr (Analysetätigkeit)	ErzieherInnen Verbindungslehrperson

Tabelle 27: Exemplarischer Kooperationsfahrplan

Aus den Gruppendiskussionen sind uns Aussagen bekannt, die sich von den Befunden aus den Fragebögen unterscheiden: Im Fragebogen geben 33% der ErzieherInnen an, Arbeitstreffen mit LehrerInnen durchzuführen, was den oben beschriebenen Tür- und Angelgesprächen widersprechen würde. Wir gehen davon aus, dass unter Arbeitstreffen auch Besuche der LehrerInnen ohne anschließendes Gespräch gezählt wurden. Ferner wurde in den Gruppendiskussionen nicht bestätigt, dass eine Übergabe von Beobachtungsbögen oder Testergebnissen oder Portfolios erfolgt, da es hier unklare datenschutzrechtliche Bestimmungen gäbe und die Portfolios Eigentum der Kinder seien.

### Individualisierte Stärkung und Begleitung der Kinder im Schulvorbereitungsjahr

Vorstellungen über Begleitung und Förderung, die die Kinder in ihrer Individualität wahrnehmen, divergieren zwischen ErzieherInnen und LehrerInnen mitunter sehr. Aus verschiedenen Aussagen von *Fachberatungen* geht hervor, dass in der Schule nach wie vor selektiert und auch mit einem „Selektionsblick“, also eher problem- und defizitorientiert geschaut wird. Die Erwähnung einer *LehrerIn*, dass nicht alle Kinder das gleiche Potenzial mitbrächten und die Tatsache, dass Kinder oft in leistungshomogene Gruppen aufgeteilt werden, bestärken diesen Eindruck.

*LehrerInnen, die die schulvorbereitenden Maßnahmen durchführen und eine erste Klasse bekommen* nutzen ihre Beobachtungen in der Kindertageseinrichtung, um sich ein Bild zu machen „worauf wir ein Augenmerk richten müssen“(T GDV M I, 5f.) um später nach Schuleinstieg individueller auf die Kinder eingehen zu können. Jedoch scheint aus diesen Erkenntnissen nur die Berechnung der notwendigen Förderstunden zu folgen. Individuelle Förderung, so zeigt sich in den Verbundgesprächen, wird von den *LehrerInnen* so verstanden, dass eine zweite Lehrkraft sich mit den schwächeren (oder „Kindern, die schon spitze sind“) in einen anderen Raum zurückzieht. Binnendifferenzierte Förderung findet in den von uns befragten Verbänden nicht statt, was die Lehrkräfte mit Mangel an Zeit begründen. Individualität des Kindes, so zeigt sich an anderer Stelle, kann hier bedeuten, dass es am Ende der zweiten Klasse nicht versetzt wird.

Befragt man die *ErzieherInnen*, die die Schulkinder teilweise noch im Hort erleben, wie sie die Förderung in der Schule einschätzen, wird auf die Notwendigkeit hingewiesen, dass bei den Hausaufgaben individuell mehr passieren müsse (wird nicht näher ausgeführt, weist auf binnendifferenziertere Aufgaben hin). Insgesamt scheint aber eine große Ratlosigkeit zu herrschen, wie eine Lehrkraft diesen Spagat zwischen Kindern mit derart verschiedenen Voraussetzungen bewältigen soll.

Was die individuelle Förderung der Kinder in den Kindertageseinrichtungen betrifft, so lassen sich ganz andere Vorstellungen von der Stärkung und Begleitung eines Kindes erkennen. Die *ErzieherInnen* setzen weniger auf kognitive denn auf Entwicklung der „sozial-emotionalen Fähigkeiten“ aus denen heraus das Kind ein möglichst starkes Selbstvertrauen entfalten soll. „Ein Kind, was sich selbst vertraut, ein Kind, was aber auch zurückstecken kann, das, das ist für uns, ja, das bringt dann alles andere sowieso.“(T GDV L III, 37) Ihr Ziel ist es die Kinder so zu fördern, dass diese in sich selbst Motivation und Neugierde auf die Gegenstände entwickeln. Auf dieser Grundlage sei ein Kind in der Lage sich Methoden des Lernens selbst anzueignen. Es entwickelt „die anderen Fähigkeiten fast von ganz alleine. Man kann es nicht trennen“ (T GDV L III, 37f).

Die Kinder werden in dieser Vorstellung als aktive Gestalter ihrer Bildungsprozesse akzeptiert, die *ErzieherInnen* sehen sich eher als UnterstützerInnen für die Entwicklung geeigneter Voraussetzungen. Von der Schule als „leistungsorientierte Institution“ möchten sie sich eher abgrenzen.

## Vermittlung eines Bildes von Schule

Das Bild von Schule, das die Kinder entwickeln, wird in nicht unerheblichem Maß von den *Eltern* transportiert. In deren Aussagen spiegelt sich ein Verständnis vom lernenden Kind, das nicht Gestalter, sondern als Erfüller von schulischen Anforderungen ist, die auch nicht hinterfragt werden. Mehrfach finden wir Aussagen, die auf den „Ernst des Lebens“ anspielen, auf Leistungsdruck und Regeln (still sitzen, den Anweisungen der Lehrkraft folgen). Das wiederum finden die *ErzieherInnen* sehr problematisch, die dann versuchen mithilfe der Schulbesuche den Kindern diese Vorstellungen wieder zu nehmen. Eine ErzieherIn berichtet, dass die Kinder nach dem ersten Schulbesuch sehr „froh und stolz“ waren und sich danach viel disziplinierter verhalten hätten. Dieser Besuch wurde mit Photos und Text dokumentiert und den Eltern gezeigt, die sich über diese Aktion sehr gefreut haben.

An diesem Beispiel lässt sich aufzeigen, wie stark der Übergang durch alle Beteiligten mit gesteuert wird. Vorstellungen von Bildung und Erziehung der ErzieherInnen und LehrerInnen unterscheiden sich, wie gezeigt werden konnte, noch sehr und auch die meisten Eltern bringen ein konservatives Bild von Schule mit. In diesem Spannungsfeld erleben die Kinder ihren Schuleintritt. Wie sie selbst diesen Übergang erleben, wird im Folgenden beschrieben.

## Die Sicht der Kinder auf das Schulvorbereitungsjahr und ihren Übergang in die Schule

### Persönliche Erfahrungen und Erlebnisse im SVJ (Kinder im Schulvorbereitungsjahr und Schulkinder)

Die von uns befragten Schulkinder erinnern sich gut an ihre Zeit im Schulvorbereitungsjahr. Aus ihren Aussagen lässt sich entnehmen, dass die Angebote überwiegend in der Kindertageseinrichtung stattfanden und nur selten in der Schule. Aufgaben wie „Nachzeichnen von Linien“, Mengenzuordnung, einfache Rechenaufgaben, Bildpaarzuordnung sind ihnen noch gut im Gedächtnis. Schreibübungen oder spielerische Aufgaben, aber auch „Zahlen schreiben“ mochten sie besonders gern.

Einige Kinder (Schulvorbereitungs- und Schulkinder) wussten durchaus, dass die Übungen dazu dienen sollten, sie auf die Schule vorzubereiten: „Da lernt man was für die Schule“, sagt ein Kind. Manche unter ihnen hätten gerne noch viel mehr im Schulvorbereitungsjahr gelernt (Schreiben und Rechnen).

Viele der befragten Kinder können sich noch an die Schuleingangsuntersuchung erinnern und auch dezidiert Aufgaben aus der Untersuchung beschreiben (Sehtest, Hörtest, Sport- und Malübungen). Die meisten Kinder wissen, dass diese Untersuchung der Feststellung dient, ob sie schon zur Schule gehen dürfen. Zwei unserer befragten 19 Kinder berichten, dass sie aufgrund dessen noch ein Jahr länger im Kindergarten geblieben sind, also zurückgestellt wurden. Sie hatten die Untersuchung aber nicht als negativ in der Erinnerung abgespeichert.

An ihre ersten Schulbesuche erinnern sich die Kinder sehr genau und die meisten kannten ihre jetzige Schule schon aus dem Schuleingangsjahr. Einige unter ihnen hatten an „Schnupperstunden“, teilgenommen und schon im Kindergarten ein konkretes Bild von ihrem Klassenraum, das sie sogar zeichnen konnten (vgl. Foto, Kap. 4.1.1.7). Diejenigen, die in eine andere als die mit der Einrichtung kooperierende Grundschule gekommen sind, haben diese dann erst am ersten Schultag kennen gelernt. Die zukünftige Lehrkraft haben sie entweder gar nicht oder durch Besuche in der Schule oder durch Besuche der Lehrkraft in der Kindertageseinrichtung kennengelernt. Hier gab es also drei verschiedene Varianten.

Ältere Schulkinder hat in seinem Schulvorbereitungsjahr kaum ein Kind getroffen und es erinnern sich auch nur wenige an Feste oder Ausflüge gemeinsam mit der Schule.

Den Schulweg kannten die meisten Schulkinder schon vorher, wurden und werden aber meistens nach wie vor von den Eltern begleitet.

### Einschätzung der Bewältigung des Übergangprozesses durch die Kinder selbst

Die meisten Kinder freuen sich bzw. haben sich auf den Schulbeginn gefreut, sind aber auch unsicher über das (gewesen), was sie erwartet und einige berichten, dass sie sogar ein bisschen Angst hatten. Hierfür nennen sie ganz unterschiedliche Faktoren: geärgert werden oder Prügel durch andere (große) Kinder zu bekommen, keine Freunde zu finden, alte Freunde zu vermissen, die LehrerIn nicht zu mögen bzw. nicht gemocht werden, etwas falsch zu machen, Anforderungen nicht erfüllen zu können (z.B. Angst vor den Hausaufgaben, schwierige Aufgaben).

Es verunsichert die Kinder aus dem Schulvorbereitungsjahr, dass sie keine Vorstellungen vom Tagesablauf in der Schule haben und auch nicht wissen, wie der erste Schultag ablaufen wird. Es ist ihnen für ihre Sicherheit wichtig, dass Freunde aus dem Kindergarten oder zumindest andere Kinder, die sie schon kennen in ihre Klasse kommen. Fast alle Kinder kennen die Namen derer, die mit ihnen in die gleiche Schule gehen werden. Sofern sie die Lehrkraft oder die Schule schon gut kennen, nimmt ihnen das Unsicherheiten und Ängste.

Die Kinder freuen sich darauf Grundfertigkeiten zu lernen: Lesen, Schreiben und Rechnen und neue Freunde zu treffen. Die meisten Kinder im Schulvorbereitungsjahr können schon zählen und leichte Rechenaufgaben lösen. Sie kennen viele Buchstaben, oft schon das ganze Alphabet, da häufig Vorbereitungsübungen für das Schreiben gemacht werden. Die Selbsteinschätzung der Kinder bezüglich ihres Wissenstandes ist ganz unterschiedlich: manche Kinder kennen von älteren Geschwistern die Fächervielfalt in der Schule und wissen, dass sie viele neue Dinge lernen werden, andere wiederum haben das Gefühl jetzt schon alles oder vieles zu können und beziehen sich dabei auf Rechnen, Lesen und Schreiben.

Das Abschlussfest im Kindergarten ist für die Kinder eine wichtige Angelegenheit. Einige von ihnen wissen genau, was geplant ist (Fest, gemeinsames Übernachten). Auch die Schulkinder erinnern sich noch gut an ihren letzten Tag im Kindergarten und an ihren ersten Schultag. Bei einigen wurden Spiele gespielt, bei anderen Regeln besprochen und wieder andere haben erste Buchstaben zu schreiben gelernt. Ändern würden sie im Nachhinein nichts, nur die Raumgestaltung hätte, laut Aussage eines Kindes, schöner sein können. Die Schulkinder haben sich nach eigener Ansicht gut eingelebt und einen guten Überblick über die Räumlichkeiten bekommen. Sie vermissen jedoch die Spielzeit mit den anderen Kindern. Hierfür hatten sie im Kindergarten noch mehr Zeit.

Obwohl die Schulkinder wissen, dass in der Schule Anwesenheitspflicht (Abmeldung bei Krankheit) herrscht und sie pünktlich um acht Uhr da zu sein haben (im Gegensatz zum Kindergarten), gefällt den meisten Kindern der Ablauf in der Schule besser. Einige Kinder finden es anstrengend(er) in der Schule zu sein. Sie bedauern es, dass sie in der Schule immer lernen oder sich konzentrieren müssen, wohingegen sie im Kindergarten immer spielen konnten. Die Pausen beschreiben sie als kurz. Dennoch bezeichnet sich keines der Kinder als überfordert.

Aus dem Kindergarten kennen die Kinder bereits Regeln, sind aber dennoch über einige Verhaltensweisen, die ein Schulkind mitbringen muss, überrascht. Viele der Schulkinder wussten vorher nicht, dass man im Schulhaus nicht herumrennen darf und im Unterricht stillsitzen und sich melden muss. Dass man tun muss, was die Lehrkraft ihnen sagt, war auch nicht allen Kindern bekannt.

Wichtige Übergangssymbole sind für die Kinder die Schultüte und der Kauf des Schulranzens. Fast alle Schulkinder können sich hieran noch sehr genau erinnern. Neben allen Ängsten macht der Übergang vom Kindergarten- zum Schulkind die Kinder auch stolz. Sie fühlen sich größer (zeichnen sich z.B. größer) und erleben ihren Lernzuwachs als sehr positiv

„man fühlt sich viel besser, wenn man was gelernt hat“. Hierbei wird Bezug auf Projekte, Klassenarbeiten und gute Zensuren genommen, über die man sich freuen kann und eine deutliche Abgrenzung zum Kindergarten vorgenommen, in dem man nur „spielt“ und „Mittagsschlaf macht“.

### **Beobachtung, Diagnostik und Förderung im Rahmen der Verzahnung von Schulvorbereitungsjahr und Schuleingangsphase**

Ein zentraler Punkt der inhaltlichen Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule ist die Festlegung eines gemeinsamen Verständnisses „von so genannter ‚Schulreife‘ oder ‚Schulfähigkeit‘ und die Möglichkeiten zur Feststellung von ‚Schulfähigkeit‘ bei Kindern bzw. von ‚Kindfähigkeit‘ bei Schulen.“ (Hopf / Zill-Sahm / Franken, 2008, 11)

Mit Blick auf die uns zur Verfügung gestellten Kooperationsverträge und die geführten Gruppendiskussionen mit insgesamt 10 Verbänden, konnte in den untersuchten Verbänden weder ein gemeinsames Verständnis von Schulfähigkeit bzw. Schulreife, noch ein abgestimmtes Arbeiten in Bezug auf die Feststellung eben jenes Konstrukts identifiziert werden. Absprachen und Maßnahmen zur Förderung der zukünftigen Schulkinder finden häufig untereinander statt – in der Schule zwischen den Lehrkräften oder innerhalb der Kindertageseinrichtungen zwischen den ErzieherInnen. Ein Austausch zwischen beiden Akteursgruppen ist formal nicht geregelt.

Dies bedeutet nicht, dass generell keine Gespräche stattfinden, jedoch sind diese abhängig von den Zeitressourcen der PädagogInnen (s.o.) und ihrer persönlichen Beziehungsebene. Diese Problematik in der Zusammenarbeit variiert nicht nur von Verbund zu Verbund, sondern auch innerhalb eines Verbundes.

Die Beobachtung der Kinder im Schulvorbereitungsjahr wird, wie bereits erwähnt, von LehrerInnen in Kindertageseinrichtungen durchgeführt. Diese sind nicht automatisch immer auch die künftigen ErstklasslehrerInnen. Ihre Beobachtungen werden in den meisten Fällen anhand eines Beobachtungsbogens („Kreuzelbogen“) durchgeführt. Die zentralen Kategorien hierin stellen die Schulen entweder selbst zusammen oder sie sind anhand eines standardisierten Verfahrens vorgegeben. Diese beinhalten im Wesentlichen wahrnehmungsbezogene Voraussetzungen (auditive, visuelle Wahrnehmung, Raum- und Zeitwahrnehmung), Merkfähigkeit, Aufmerksamkeit und Konzentration, Fein- und Grobmotorik sowie Konfliktverhalten, Lautdiskriminierung, aktives und passives Sprachverständnis und mathematische Kenntnisse (Ordnen, Zählen, Mengen, Muster). Die Kinder werden hierfür meistens in der Gruppe in alltäglichen Spielsituationen beobachtet, wobei die ErzieherInnen gegebenenfalls bereit sind, spezielle Arrangements zu treffen, wenn die Lehrkraft eine bestimmte Hypothese überprüfen möchte. (P WS 2 VR, VI, 3)

Die im Kindergarten eingesetzten Beobachtungsinstrumente erstrecken sich von ressourcenorientierten Verfahren wie den „Bildungs- und Lerngeschichten“ von Margaret Carr, bis hin zu standardisierten Verfahren, die Auffälligkeiten in der Entwicklung von Kindern fokussieren, z.B. das „Sensomotorischen Entwicklungsgitter“ nach Ernst J. Kiphard oder die „Validierten Grenzsteine der Entwicklung“ von Richard Michaelis (infans). (P WS 2 VR, VI, 4)

Alle im Kindergarten und in der Schule eingesetzten Instrumente sind keine Tests im engeren Sinne. Vielmehr sind sie dazu geeignet einen bestimmten Beobachtungsfokus zu setzen. Keiner der Bögen gibt so umfangreiche Hilfen, dass damit direkt in eine Förderung eingestiegen werden kann. Es wird aber deutlich, dass die ErzieherInnen aufgrund der in den beiden letztgenannten Instrumenten vorgesehenen Hinweise zu diagnostischen Situationen tatsächlich in der Lage sein können, für die Beobachtungen der Schule spezielle diagnostisch ertragreiche Spielsituationen mit den Kindern zu initiieren. (P WS 2 VR, VI, 5)

Wir konnten feststellen, dass auf beiden Seiten sehr viel Zeit zur Feststellung der „Schulfähigkeit“ investiert wird und unterschiedliche Verfahren zum Einsatz kommen. Diese unterscheiden sich durch ihre Perspektiven und Ziele. Angesichts der Auswahl der Verfahren durch die jeweiligen Institutionen wird deutlich, dass der Fokus der Beobachtung ein jeweils anderer zu sein scheint. Während die Kindertageseinrichtungen sich bemühen, Instrumente einzusetzen, die sich an den Stärken der Kinder orientieren, sind die Instrumente der Schule fast ausschließlich auf Auslese gerichtet, um später im Anfangsunterricht zum einen Förderklassen und zum anderen leistungshomogene Gruppen bilden zu können. (Verbund V; III)

Doch auch wenn die ErzieherInnen betonen, dass sie die Kinder nur beobachten und nicht testen (T GDV M IV, 5), favorisieren viele von ihnen den Einsatz der „Kreuzelbögen“, die die Feststellung des Entwicklungsstandes eines Kindes erleichtern. Problematisch wird es aber dann, wenn das sich aus der Beobachtung ergebende Resultat keine entsprechende Konsequenz erfährt. Viele dieser Verfahren geben keine Hinweise auf gezielte Förderungsmöglichkeiten (III; T P K1, 9), weswegen die ErzieherInnen auf bisherige Maßnahmen zurückgreifen.

### Schwierigkeiten im Übergang? Fördermaßnahmen in der Kindertageseinrichtung

Aus einem Verbund wissen wir, dass es für vom Schuleintritt zurück gestellte Kinder einen Förderplan zum Erreichen der Schulfähigkeit gibt. Andere Verbünde weisen auf gezielte Förderungen hin, z.B. Sprachförderung bei Sprachauffälligkeiten oder Ergotherapie bzw. Physiotherapie (sofern die Eltern zustimmen).

Die *ErzieherInnen* sind hier teilweise in einem Dilemma: Sie sehen dringenden Förderbedarf, erhalten aber nicht immer die Unterstützung oder Einwilligung der Eltern. „wenn die Eltern blocken, dann können wir ganz viel Gutes versuchen (...) aber ich komme nicht wirklich dran.“ ErzieherInnen empfehlen den Eltern den Besuch beim Kinderarzt, wenn sie z.B. im feinmotorischen Bereich Defizite wahrnehmen, dürfen aber selbst keine weiteren Schritte unternehmen.

In einer integrativen Einrichtung, so eine *ErzieherIn*, lassen sich die Kinder wesentlich besser fördern, da während der Betreuungszeit TherapeutInnen in die Einrichtung kommen. Die ErzieherInnen haben dann die Möglichkeit die ExpertInnen um eine Einschätzung zu bitten und danach die Eltern zu informieren. Für die Eltern bedeutet es keinen Mehraufwand und so ist es einfacher die Einwilligung zur Behandlung einzuholen.

Eine *Leiterin* berichtet, dass bei ihnen der Amtsarzt in der Einrichtung vorbeischaute und die U-Untersuchungen abnimmt, bei denen eine ErzieherIn anwesend ist. Die Kinder sind dann etwa vier Jahre alt. Die Leitung findet es positiv, im Bedarfsfall so früh mit Förderung beginnen zu können.

Uns liegen aber auch Beispiele vor, in denen eine rechtzeitige Förderung nicht erfolgte. Eine *BeratungslehrerIn* berichtet von einem Fall, in dem es erst sehr spät zu einem Austausch zwischen Psychologen, Eltern und ihr kam, da erstere sich „nicht getraut hatten“ die Rückstellung des Kindes zu beantragen. Erst nach Schulbeginn in einer Kennenlern-Werkstatt konnte die BeratungslehrerIn feststellen, dass das Kind ein „Riesendefizit“ aufweist, und nur mithilfe eines speziellen Förderplanes ausgeholfen werden kann. Als Möglichkeiten wurden den Eltern die freiwillige Wiederholung von Klasse 1 und die Schule zur Lernförderung angeboten, wobei die BeratungslehrerIn davon ausgeht, dass das Kind längerfristig keine Regelschule besuchen kann. „Diese Integration geht nicht“.

### Fördermöglichkeiten in der Grundschule

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass in den Schulen das Modell des Frontalunterrichts vorherrscht. Die Lehrkräfte bemessen die Güte ihrer Arbeit vielfach daran, ob die Kinder das

Ziel der 2. Klasse erreichen und in die 3. Klasse versetzt werden können. Aufgrund dieser Einstellungen fehlt es an modernem Anfangsunterricht, in dem die Kinder eine individuelle Förderung erhalten und kein Kind „verloren geht“.

Aus Sicht der *Schulleitungen* ist die Feststellung des aktuellen Lernstands in den ersten zwei Schuljahren nahezu unmöglich, wenn keine Doppelbesetzung gewährleistet ist. Sonst kann keine „lernbegleitende Beobachtung und Dokumentation“ geleistet werden. Von den Kompetenzen der Lehrkräfte her gesehen, sind die meisten Schulleitungen sicher, dass es ihnen möglich wäre binnendifferenziert zu arbeiten und Aufgaben entsprechend des aktuellen Lernstandes des Kindes zu entwickeln.

Wie oben schon erwähnt, ist es für LehrerInnen aufgrund der fehlenden Systematik bei der Auswahl der Instrumente schwierig den Lernstand zu erheben. Auf die Einschätzung der ErzieherInnen wird kaum zurückgegriffen, wobei diese auch mehrfach erwähnen, dass Daten über die Kinder nicht weitergegeben werden dürfen und es daher zu keinem Austausch kommt.

Die *Fachberatungen* sehen deutliche Schwierigkeiten in der Schuleingangsdiagnostik und in der Gestaltung des Anfangsunterrichts. Sie nennen die Vielfalt an diagnostischen Verfahren einen „Wildwuchs“, der als „nicht zielführend“ beschrieben wird, da er keine angemessenen Fördermaßnahmen mit sich zöge. Die Fachberatungen halten eine verbesserte Zusammenarbeit der Fachkräfte beider Institutionen für einen wichtigen Schritt um effizienter beobachten und fördern zu können.

## Die Elternsicht

### Erwartungen an die Institutionen

Vom Schulvorbereitungsjahr erwarten die Eltern, dass der Übergang gut vorbereitet wird und ohne starke Brüche für die Kinder abläuft. Gewährleistet wird dies für sie einmal eine durch eine gezielte Schulvorbereitung, wobei an ihren Aussagen erkennbar ist, dass sich ihre Vorstellung von Schulfähigkeit an „Kinder müssen still sitzen können“ oder an Fähigkeiten wie Stifthaltung und auf der Linie schneiden können, misst. An diesen Beispielen zeigt sich, dass die Eltern über einzelne Maßnahmen, die durchgeführt werden, informiert sind. Den meisten Eltern sind darüber hinaus aber auch die verschiedenen Bildungsbereiche bekannt, in denen die Kinder gefördert werden. Ihre Einschätzung über die Behandlung der unterschiedlichen Themenbereiche stimmt mit den Angaben der ErzieherInnen weitgehend überein. Dass es hierbei vorrangig um spielerisches Lernen geht, befürworten sie.

Aus Einzelaussagen wissen wir, dass ErzieherInnen im Bedarfsfall Vorschläge für die weitergehende Förderung zu Hause machen. Wie eine Elternvertreterin am Beispiel der Zahlenreihe deutlich macht, zeigte ihr eine ErzieherIn wie sie zu Hause mit ihrem Kind spielerisch üben kann: „Zum Beispiel beim Tischdecken: Wie viel Geschirr brauchen wir denn noch?“

Neben der Vorbereitung im Sinne einer angemessenen Kompetenzentwicklung ist für die Eltern ein weiteres Anliegen, dass ihre Kinder der Schule bereits bekannt sein sollten (durch die Lehrkraftbesuche) um in ihrer Individualität wahrgenommen werden zu können. Sie erwarten eine gute Betreuung durch die Lehrkraft und einen guten Beziehungsaufbau, wissen aber auch: „Das Verhältnis Lehrer-Schüler ist ganz anders als Kindergärtnerin-Kindergartenkind. Das muss man ganz klar trennen.“

Von älteren Kindern oder Kindern aus der Bekanntschaft sind den Eltern Probleme mit einzelnen Lehrkräften bekannt, die sich auf die Bewertung der Schulleistungen ausgewirkt haben. Hier zeigt sich eine Angst der Eltern um ihre Kinder, die sich auch in der Aussage ausdrückt, dass in der Schule nicht mehr besonders auf die Kinder eingegangen würde.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass die Erwartungen der Eltern wesentlich stärker auf die Kindertageseinrichtung gerichtet sind als auf die Schulen.

### Bewertung der Vorbereitung durch den Kindergarten und die Grundschule und der gemeinsamen Kooperation

Ein Großteil der Eltern von Kindern im Schulvorbereitungsjahr (70%) schätzt die gemeinsame Vorbereitung durch Kindergarten und Grundschule als sehr positiv ein und geht von einem großen Nutzen für den Übergang ihrer Kinder aus. Diese Sicht wird von 64% der Eltern, deren Kinder schon in die 1. Klasse gehen, bestätigt. 22% dieser Elterngruppe schätzt die Vorbereitung auf den Übergang als nicht ausreichend ein. Die grundsätzliche Bewertung der Kooperation zwischen Eltern, Kindergarten und Schule im Schulvorbereitungsjahr fällt unter den Befragten unterschiedlich aus. Während 78% der Kindergarten-Eltern die Kooperation gut oder sogar sehr gut (20%) finden, bewerten rückblickend 47% der Eltern von Schulkindern die Zusammenarbeit als mittelmäßig bis schlecht. Das kann daran liegen, dass die Eltern von Schulkindern nachträglich besser einschätzen können, wo Defizite in der Vorbereitung lagen.

In der Fragebogenerhebung wurden als Begründung für die Zufriedenheit mit dem Schulvorbereitungsjahr Aspekte wie: eine gute Vorbereitung auf die Schule durch die Kindertageseinrichtung, vielfältige und gemeinsame Veranstaltungen oder Schulbesuche genannt, sowie die Tatsache, dass die LehrerInnen die Kinder schon vorher kennen lernen und sie entsprechend ihrem Entwicklungsstand in der Schule angenommen wurden. Die Möglichkeit „jederzeit Fragen stellen und Ideen einbringen“ zu können oder umfassend informiert zu werden, waren ebenfalls Gründe für eine positive Bewertung.

Als schlecht wurde das kooperative Schulvorbereitungsjahr dann eingeschätzt, wenn die LehrerInnen nicht in die Kindertageseinrichtungen kamen, es kaum eine Zusammenarbeit zwischen den Institutionen gab oder die Kinder kaum in die Grundschulen gingen. Auch zu wenige Informationen oder vorbereitende Kontakte waren ein Kritikpunkt.

Diese Befunde decken sich mit den Ergebnissen der Gruppendiskussion mit den ElternvertreterInnen. Hier wird allerdings auf eine Entwicklung in eine positive Richtung hingewiesen:

*„Und da war es vor zehn Jahren noch so, dass die Zusammenarbeit Kindertageseinrichtung – Schule noch nicht so erfolgreich war. Wobei ich jetzt sagen muss, die Zusammenarbeit funktioniert gut.“ (T GDVE V, 1)*

Insgesamt wird deutlich, dass die Eltern sehr daran interessiert sind die Entwicklung ihrer Kinder stärker mit verfolgen zu können, da sie sich die bestmögliche Förderung für ihre Kinder wünschen. Hier zeigt sich ein bisher unzureichend abgedeckter Informationsbedarf. Bisher haben die befragten Eltern keine Kenntnis von den Inhalten der Kooperationsverträge zwischen den Einrichtungen ihrer Kinder und der Grundschule. Sie sind nicht in deren Gestaltung einbezogen und ihre Mitarbeit wird nicht angefragt – auch nicht als Elternrat. Einzig als organisatorische Unterstützung sind sie in Maßnahmen der Kooperation eingebunden: durch ihre Teilnahme am Zuckertütenfest, das sie organisieren und durch tatkräftige Hilfe unterstützen.

### Wie schätzen die verschiedenen Akteursgruppen die Bewältigung des Übergangs durch die Kinder ein?

LehrerInnen, die an schulvorbereitende Maßnahmen beteiligt sind, sehen als hinderlich für einen gelungenen Übergang an, dass sie aufgrund von Personalmangels den Kindern in ihren individuellen Voraussetzungen nicht gerecht werden können.

Sehr differenziert beschreiben die *FachberaterInnen* die notwendigen Veränderungen, die ihrer Auffassung nach Schritt für Schritt in Schule stattfinden müssten, um jedem Kind die Möglichkeit eines guten Einstiegs zu bieten. Für einen adaptiven Übergang wäre es ihrer Auffassung nach notwendig, größere strukturelle Veränderungen durchzuführen, die mehr Variabilität in der pädagogischen Arbeit zulassen würden. Aus ihrer Sicht sind u.a. die Unterteilung nach Fächern, die starre Rhythmisierung des Schulvormittags, Leistungshomogenisierung und die Auslesemöglichkeiten Engführungen, die verhindern, dass die Lehrkräfte individuell auf die Kinder, deren Bedürfnisse und Stärken eingehen können (vgl. Kap. 4.1.2.4). Strukturelle Veränderungen bräuchten jedoch Zeit, wobei die FachberaterInnen bereits positive Veränderungen an den Schulen wahrnehmen.

Besondere Schwierigkeiten sehen die *FachberaterInnen* jedoch für den Übergang von Kindern, die eine Förderschule besuchen müssen. Hier wird vor allem die (meist) späte Entscheidung über eine entsprechende Zuweisung kritisiert, die dann eine mangelnde Übergangsvorbereitung für die Kinder zur Folge hat.

Die *Leitungen (Schule und Kindergarten)* fühlen sich sehr stark in der Verpflichtung den Eltern gegenüber, ihren Kindern die bestmöglichen Übergangsbedingungen zu schaffen. Als gut wirksame Maßnahmen empfinden sie den frühen und regelmäßigen Besuch der Kinder an deren zukünftiger Schule. Darüber hinaus wird die Arbeit der Kindergärten von der Schulleitung sehr gelobt – hier mit Blick auf die Arbeit mit dem Bildungsplan und die intensive Arbeit in den Bildungsbereichen im Schulvorbereitungsjahr. Die *LeiterInnen der Kindertageseinrichtungen* sehen aber durchaus Weiterentwicklungsbedarf, was den Austausch von Entwicklungsständen und dem Förderbedarf einzelner Kinder untereinander betrifft.

Tendenziell wird von der *Schulleitung* selbstbewusst konstatiert, dass die Kinder aus dem Schulvorbereitungsjahr die besten Voraussetzungen für einen gelungenen Übergang mitbringen. „Da verlasse ich mich völlig auf die Professionalität vor Ort in den Kitas“ (GDV L Hy, 45) sagt eine Schulleitung und betont, dass man das auch den Eltern gegenüber so darstellen kann, um diesen ihre Sorge zu nehmen, dass ihre Kinder den Anforderungen nicht gewachsen sind.

Als schwierig wird der Übergang aus Sicht der *Leitungen* dann gesehen, wenn eine Kindertageseinrichtung nach einem bestimmten pädagogischen Konzept arbeitet und die Kinder in eine Regelschule wechseln. Auch der umgekehrte Fall wird als schwierig beschrieben. Je stärker das Konzept von Kindergarten und Schule zueinander passte, umso einfacher wäre der Übergang.

Auf das Leistungsprinzip angesprochen, bestätigen die *Schulleitungen*, dass sie einen Lehrplan und ein Klassenziel einzuhalten haben, aber sie betonen auch, dass die Zeiten des Gleichschritts vorbei sind und das Kind dort abgeholt würde, wo es steht. Dass das durchzuführen ist, wird mit den Veränderungen begründet, die bereits in Grundschule stattgefunden hätten und mit der Verzahnung von Schulvorbereitungsjahr und Schuleingangsphase:

„[D]ass das Jahr nicht gleich los geht mit Rechnen, Schreiben. (...)Die fangen ja auch allmählich an. Um auch zu schauen, wie ist der Stand der Kinder. Früher, denke ich, war da ein großer Bruch, der ja durch diese Kooperationen und durch diese Übergänge sich abgemildert hat.“ (GDV L Chem, 19).

### Bewältigung des Übergangs aus Sicht der Eltern

Über den tatsächlichen Verlauf des Übergangs gestalten sich die Berichte der Elternvertreter von Schulkindern sehr unterschiedlich. Es wird von „behutsamen“ Vorbereitungen durch die Kindertageseinrichtung im Sinne kognitiver Förderung auf einem angemessenen Niveau berichtet, aber auch von sehr harten Übergängen, in denen das Kind von einem Tag auf den an-

deren mit dem Schuleintritt alleine für sich verantwortlich war. Die Eltern berichten von sehr verschiedenen Erfahrungen mit den jeweiligen Grundschulen im Einzugsgebiet, was deutlich macht, wie sehr der gelungene Übergang - neben der Vorbereitung durch die Kindertageseinrichtungen – von der Weiterführung der Grundschulen abhängt und welche Bedeutung eine fehlende Verzahnung haben kann.

Die Eltern bemerken grundsätzlich eine steigende Vorfreude ihrer Kinder auf die Schule und die Verbesserung ihrer Fähigkeiten in einzelnen Lernbereichen. 28% geben an, ein beruhigteres Gefühl hinsichtlich des Schuleintritts zu haben, 40% der Eltern nehmen hingegen keine Veränderung an sich selbst durch die Schulvorbereitung wahr. Es fällt ihnen insgesamt schwer die Bedeutung des Schulvorbereitungsjahres für das Gelingen des Übergangs einzuschätzen, was an dem schon erwähnten geringen Einbezug liegen kann (10% der Eltern). Dass eine Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Schule dazu führt, dass die Lehrkräfte die neuen SchülerInnen schon ein wenig kennen, ist ihnen bewusst und wird auch als positive Maßnahme eingeschätzt (s.o.), aber insgesamt können sie sich nicht dazu äußern, wie sie den tatsächlichen Übergangsverlauf erwarten.

Wie unterschiedlich diese Verläufe aussehen können, konnten Eltern mit mehreren Kindern ausmachen. Eine Mutter erinnert sich an den Schuleinstieg ihres älteren Sohnes, der kein Schulvorbereitungsjahr hatte:

*„Und da kam eigentlich weniger, er hat den Einstieg in die Schule schwerer gehabt, muss ich wirklich sagen. Gut, er war damals jünger. Und da hat man sich vielleicht nicht so richtig Gedanken darüber gemacht, worum es eigentlich geht. Kindergarten und jetzt ist Schule - und jetzt muss das alles funktionieren.“*

An diesem Beispiel zeigt sich, dass auch die Eltern einen Übergang zu bewältigen haben und hierfür Integration und Information durch die ErzieherInnen (oder auch zukünftige LehrerInnen) eine wichtige Rolle spielen können.

### **Bewertung der kooperativen schulvorbereitenden Maßnahmen**

Die Verzahnung zwischen Schuleingangsphase und Schulvorbereitungsjahr läuft in den von uns untersuchten Verbänden sehr unterschiedlich, wie auch die Kooperationsvereinbarungen sehr verschieden formuliert sind. Zwar sind in den Kooperationsmaßnahmen die Zuständigkeiten festgelegt, aber deren Durchführung liegt nur selten in der Hand beider Einrichtungen. Oftmals hat eine Einrichtung die Verantwortung für die Vorbereitung oder Durchführung. Gemeinsam geplante Projekte haben wir nur vereinzelt gefunden und erkennen daran, dass das Bewusstsein für das gemeinsame Schulvorbereitungsjahr noch nicht stark ausgeprägt ist. Einerseits scheint es an der vielfach erwähnten Zeitproblematik zu liegen, aber auch an fehlenden Erfahrungswerten (z.B. in der Kooperation mit den Eltern) oder Kenntnissen (z.B. förderdiagnostische Verfahren).

Die Schulvorbereitung an sich wird von den *ErzieherInnen* als gut oder sehr gut (90%) bewertet, nicht aber die Maßnahmen, die in Kooperation laufen (Schuleingangsuntersuchung, Hospitation und Beobachtung durch Lehrkraft in der Kindertageseinrichtung, gemeinsame Arbeitstreffen etc.). Die Zusammenarbeit mit den Schulen wird in der Fragebogenerhebung von 48% der *ErzieherInnen* und *Leitungen von Kindertageseinrichtungen* als intensiv und von 40% als weniger intensiv bezeichnet. Hier sind die Erfahrungen im Einzelnen sehr unterschiedlich. Insgesamt schätzen die *Leitungen* die Zusammenarbeit als besser ein als die *ErzieherInnen*, was sich auch in den Gruppendiskussionen widerspiegelt. Die *Leitungen* haben offensichtlich intensiveren Austausch und einen gemeinsamen „runden Tisch“, der ihnen das Gefühl der engen Kooperation gibt.

Für die Schulvorbereitung ist es relevant, dass die *Lehrkräfte, die vorschulische Maßnahmen durchführen* sehr genau wissen, wie die *ErzieherInnen* arbeiten, welche

Vorstellungen sie von Entwicklung im Kindesalter haben. Sie sind jedoch nur marginal über die pädagogische Arbeit in den Kindertageseinrichtungen informiert. Wie die Zitate in Kap. 4.1.2.2 belegen, kennen sie „den Bildungsplan auch ein bisschen“, man guckt „schon mal rein, was ist vorher im Kindergarten gelaufen“, aber weiter führt die Beschäftigung kaum. Von Seiten der *Schulleitungen* wird der Weiterentwicklungsbedarf am stärksten beim „Erstellen individueller Entwicklungspläne“, „Feststellung der Lernausgangslage“, „Differenzierungsformen“ und beim „selbstgesteuerten Lernen“ gesehen. Dies weist auf ein grundsätzliches Verständnis hin, dass Schule stärker vom Kinde aus gedacht werden sollte. Würden Lehrkräfte dieses Wissen und Kompetenzen der Umsetzung erwerben, wäre eine stärkere Übereinstimmung in der pädagogischen Arbeit beider Institutionen erkennbar.

### **Zufriedenheit mit der Verzahnung von Schulvorbereitungsjahr und Schuleingangsphase und der Kooperation in den Verbänden**

Wie aus den bisherigen Ausführungen zu entnehmen war, gibt es durchaus positive Aspekte bzgl. der Verzahnung zu benennen, aber auch einen Weiterentwicklungsbedarf, der von den AkteurInnen selbst deutlich benannt wurde.

Sowohl aus Sicht der *ErzieherInnen* als auch der *LehrerInnen* ist der inhaltliche Austausch viel zu wenig vorhanden. Die ErzieherInnen wissen um die Lehrpläne, kennen diese aber inhaltlich nicht und die Lehrkräfte kennen mehrheitlich die Inhalte des Bildungsplans nicht und wissen nur ungefähr über ihn Bescheid. Natürlich gibt es hier Ausnahmen, aber es ist festzuhalten, dass die Kooperation in der jetzigen Form keine inhaltliche Ausrichtung hat und somit keine inhaltliche Verzahnung möglich macht. Diese ist aber Grundbestandteil, wenn man einen gelungenen Übergang vom Kindergarten in die Schule schaffen möchte.

Im Rahmen der Ausführungen zum Bildungsplan wurde deutlich, dass auf Seiten der *ErzieherInnen* Wissenslücken in einzelnen Bildungsbereichen sowie wenige Kenntnisse über geeignete Methoden der Umsetzung vorliegen. Hierin liegt ebenfalls ein Hemmfaktor für die Verzahnung, da es nach wie vor einen Bruch zwischen Lernen im Kindergarten und Lernen in der Schule gibt. Hier fehlt bisher bei vielen ErzieherInnen der Mut sich Inhalten der Bildungsbereiche anzunähern, die als „schultypisch“ empfunden werden (z.B. naturwissenschaftlicher und mathematischer Bereich, aber auch Schreiben).

In die Kooperationsmaßnahmen gehört auch die Schuleingangsphase, jedoch findet nach Schuleintritt kaum noch ein Austausch zwischen *ErzieherInnen* und *LehrerInnen* statt. Die ErzieherInnen kennen die Kinder durch jahrelange Begleitung sehr gut und könnten den ErstklasslehrerInnen mit ihren Erfahrungen und Kenntnissen zur Seite stehen. Hier wird ein potenzieller Synergieeffekt nicht genutzt.

Eine gute Grundlagenbildung für eine fachliche, inhaltliche Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule sehen die *Schulleitungen* in den gemeinsamen Fortbildungen oder Beratungen. In acht von den 10 Verbänden wurde über verschiedene Veranstaltungen Auskunft gegeben, an denen ErzieherInnen und GrundschulLehrerInnen zu Fragen der Schulvorbereitung und des Anfangsunterrichts gemeinsam teilgenommen hatten. Sie sehen die gemeinsamen Fortbildungen als „kooperative Lernform“ der beiden Institutionen, die eine gute Grundlage für die Vertiefung der Kooperation bilden kann.

Soll eine Kooperation gelingen, müssen zeitliche und personelle Ressourcen ausreichend zur Verfügung gestellt werden, die eine adäquate Kommunikationsstruktur und die Umsetzung kooperativer Maßnahmen ermöglichen (vgl. Kap. 2.5). Aus den Verbunderhebungen wissen wir, dass die wenigen den Lehrkräften zur Verfügung stehenden Stunden oftmals ersatzlos wegfallen, weil aufgrund hohen Personalnotstandes (durch Erkrankung, Beurlaubungen, etc.) Vertretungsunterricht geleistet werden muss, um den Schulbetrieb überhaupt aufrecht halten zu können.

„Wir hatten also fast drei Wochen lang von 14 Lehrkräften nur 6 zur Verfügung. Das waren also harte Zeiten. Und da - was streiche ich? Ich streiche die Kooperation. Ich streiche den Anfangsunterricht. Ich streiche den Förderunterricht. Und am Ende bleibt Deutsch und Mathematik“. (T GDV L, 39f)

Trotz der Einschränkungen und geschilderten Probleme wird die Kooperation durchaus als „gewinnbringend“ eingeschätzt, wenngleich in größerer Form für die *Leitungen* der Kindertageseinrichtungen (45%) als für die *ErzieherInnen* (33,8%). Als „in dieser Form optimal“ wird sie allerdings nur von 24,6% der *Leitungen* und 23,4% der *ErzieherInnen* bewertet, da gerade diese die Kooperation als „zu wenig intensiv“ (45,5%) erleben. Als „zu zeitaufwändig“ sehen *Leitungen* (10%) und *ErzieherInnen* (5%) die Kooperation nicht, was darauf hinweist, dass die Bereitschaft zu stärkerer Zusammenarbeit durchaus gegeben ist.

Die *Fachberatungen* sehen die Qualität der Kooperation in Abhängigkeit von „einem gemeinsamen Grundverständnis“ von der Kooperationsaufgabe, vom Bildungsbegriff sowie vom Lernverständnis. Wie in Kap. 4.1.2.4 ausgeführt, benennen sie zentrale Aspekte, die die Kooperation behindern und führen. Darüber hinaus erkennen sie die Zusammenarbeit von *ErzieherInnen* und *Lehrkräften* hinsichtlich der Lernausgangslagenermittlung und die Elternarbeit als verbesserungsbedürftige Aspekte in den Kooperationen an.

Im Interview mit den *SBA-ReferentInnen* (die teilweise auch *FachberaterInnen* sind) berichten diese über große Unterschiede bezüglich der Gestaltung der Schuleingangsphase in den unterschiedlichen Institutionen der Kooperationen und benennen Kriterien für eine gelingende Zusammenarbeit (Kap. 4.1.2.6). Sie nennen darüber hinaus verschiedenen Hemmnisse, die aktuell eine gelingende Kooperation verhindern: fehlende Personalressourcen, Mangel an für die Kooperation zur Verfügung stehenden Stunden, administrative Trennung der Institutionen, Vielfalt der Träger und Einrichtungskonzepte, bestehender Statusunterschied zwischen Personal der Kindertageseinrichtungen und Grundschule sowie mangelnde Abstimmung zwischen Schule und Kindertageseinrichtung – vor allem im Hinblick auf die pädagogische Arbeit.

Ebenfalls betrachten sie die teilweise hohe Anzahl von Kooperationen (eine Schule – bis zu 16 Kindertageseinrichtungen) als einen Grund, warum die Zusammenarbeit nicht optimal funktionieren kann. Dennoch schätzen die *SBA-ReferentInnen* „die Arbeit in der Praxis (...) als sehr viel besser als vor etwa 10 Jahren ein“ (Zitat 4.1.2.6, 10) und betonen, dass es „teilweise aber auch schon gut [läuft]“ (I SBA V, 2)

## 4.3 Einschätzung des Maßnahmenenerfolgs

Das folgende Kapitel enthält eine erste zusammenfassende Einschätzung der Entwicklung in den beiden untersuchten Bereichen aus der Perspektive der verschiedenen Beteiligten. Sie wird nach vollständiger Auswertung der Verbundfälle noch ergänzt und erweitert.

### 4.3.1 Bereich I: Bildungsplan

#### Perspektive der ErzieherInnen:

Der BPL wurde durch die ErzieherInnen sehr gut angenommen. Das zeigt sich darin, dass eine rege Kommunikation in den Einrichtungen über den BPL (gemeinsame Umsetzung) stattfindet. Für die meisten ErzieherInnen, die ihren Beruf bereits in der DDR ausgeübt haben, füllt der Bildungsplan eine Lücke, die sich nach der Wende aufgetan hat. Die ErzieherInnen differenzieren jedoch hinsichtlich der pädagogischen Orientierung und sehen den BPL zu allererst als Signal für ein neues „Bild vom Kind“. Bildung denken die ErzieherInnen vom Kind her. Das Kind wird als Akteur seines Bildungsprozesses gesehen. Jedes Kind soll seinen Möglichkeiten, seiner Entwicklung entsprechend gefördert werden. Dies geschieht aus Sicht der ErzieherInnen ganzheitlich und nicht schulfachbezogen. Die Bildungsbereiche des Bildungsplans werden somit nicht isoliert zu vermitteln versucht, sondern die ErzieherInnen sind bestrebt, diese in einem eher situationsorientierten Setting zu berücksichtigen. So wird zugleich verhindert, dass die Kindergruppe aus dem Blick gerät.

Es kann also festgehalten werden, dass das pädagogische Grundkonzept des Bildungsplans bei den ErzieherInnen angekommen ist. Das „Bild vom Kind“ ist dabei ein Begriffsangebot, verbunden mit einfachen Konzepten. Es markiert derzeit den Übergang von einer eher schwach reflektierten Alltagsroutine hin zu methodischem und zielorientiertem Handeln. Zu spüren ist das beispielsweise, wenn neuen Fragen in der Praxis mit althergebrachten praktischen Antworten begegnet wird, z.B. die Förderangebote nicht differenziert auf die Ergebnisse der Beobachtungen antworten, sondern solche verwendet werden, die für die Vorschulkinder immer schon eingesetzt worden sind.

Das ist ein beachtliches Ergebnis. Ist doch die Anforderung, die der Sächsische Bildungsplan stellt, überwältigend. Die gesamte Handlungsstruktur, die pädagogischen Mittel, Materialien, Verfahrensweisen und der begriffliche Apparat müssen geändert werden. Die neue Pädagogik und der neue Bildungsanspruch müssen zunächst mit den alten Mitteln umgesetzt werden, bis die neue Erfahrung aufgebaut ist, aus der dann geschöpft werden kann. Die ErzieherInnen sind dadurch auch einer enormen Verunsicherung in ihrem professionellen Selbstbild ausgesetzt worden. Es zeigt sich aber, dass gerade das „Bild vom Kind“ ein für sie hilfreiches begriffliches Angebot darstellte, mit dem sie diese Unsicherheit gut überbrücken konnten und noch können, bis das neue Repertoire aufgebaut ist.

In der Kooperation mit Schule, die diesen Wandel so nicht durchgemacht hat, ergeben sich daraus allerdings einige Schwierigkeiten. Besteht jetzt doch die Gefahr einer neuen Abgrenzung, wenn im Einzelfall unterstellt wird, LehrerInnen – überhaupt alle Externen – seien dem neuen Leitbild gegenüber kritisch eingestellt.

Für die meisten ErzieherInnen dürfte sich derzeit die Frage stellen, ob sie das Begriffsangebot „Bild vom Kind“ tatsächlich weiter als Herausforderung annehmen wollen und können. Denn die Übersetzung in den Alltag ist in den meisten Kindergärten gerade erst auf dem Weg. Die Gefahr rückt in sichtbare Nähe, dass die Mühen des Übergangs in eine neue Qualität nicht durchgehalten werden können. Denn schon jetzt äußern die meisten ErzieherInnen – gemessen an allen bekannten Standards zu Recht, dass sie mit den neuen

Anforderungen aufgrund zu geringer Zeitressourcen für Vorbereitung und Reflexion sowie einer mangelnden zweiten ErzieherIn in der Gruppe, die es ermöglichen würde, sich einzelnen Kindern oder kleinen Kindergruppen angemessen zuzuwenden, überlastet seien.

Die Lösung steckt jedoch derzeit weniger in einer wie auch immer gearteten Feinüberarbeitung des Bildungsplans selbst. Der wird so weit verstanden. Vielmehr geht es um die Chance einer angemessenen Re-Definition des Auftrags des Bildungsplans durch die ErzieherIn. Das „Bild vom Kind“ darf nicht zur „symbolischen Ersatzhandlung“ verkommen. Handreichungen, Rezepte etc., die den ErzieherInnen die Arbeit in den Bildungsbereichen erleichtern könnten, bergen in der derzeitigen Situation zugleich die Gefahr, dass sie unreflektiert abgearbeitet werden – und dann statt dem jungen Menschen mit seinen Fragen die Themen der Handreichungen unter der Überschrift „Kindorientierung“ dominieren.

ErzieherInnen brauchen im jetzigen Stadium eine geeignete Prozessbegleitung ihrer Arbeit und eine bessere Ausstattung der Einrichtungen, insbesondere mehr Personalressourcen.

Zugleich muss auch die Fortbildung fortgesetzt werden. Zwar haben die meisten ErzieherInnen eine Fortbildung nach dem 'Curriculum zur Umsetzung des Bildungsauftrages in Kindertageseinrichtungen im Freistaat Sachsen' (SMS 2007, 4) absolviert, einige sogar mehrmals. Es gibt hier jedoch einige Lücken, die noch gefüllt werden sollten. Es zeigte sich, dass ein großer Bedarf der Weiterentwicklung in den einzelnen Bildungsbereichen besteht, nicht nur im Bereich Mathematik (hier gibt es teilweise schon gezielt Fortbildungen, die durch die Träger initiiert wurden) sondern in allen Bereichen. Die Verknüpfung der Bildungsbereiche kann ihnen erst gelingen, wenn die ErzieherInnen fachlich über den einzelnen Bereichen stehen und die bereichsspezifische Entwicklung der Kinder quasi aus der Vogelperspektive überblicken, fachlich richtig interpretieren und im Rahmen offener didaktischer Settings zusammendenken können. Mit traditionellen Fortbildungen alleine wird dieser Schritt nicht zu schaffen sein. Hier muss Werkstattarbeit geleistet werden, mit der es gelingt, die Ausgangslage der ErzieherInnen anzusprechen und herauszuarbeiten, wie sie sich weiterentwickeln können. Schließlich gilt der im Bildungsplan skizzierte Bildungsbegriff auch für die ErzieherInnen selbst.

Solche Kompetenzlücken müssen auch für Beobachtungsmethoden beschrieben werden. Zwar sind etliche Instrumente bekannt. Im Gespräch wird aber deutlich, dass nur wenige ErzieherInnen auch die Ergebnisse ihrer Beobachtungen richtig interpretieren und in Förderplanung für das beschriebene Kind übersetzen können. Zudem sollten die ErzieherInnen systematisch befähigt werden, Beobachtungs- und Diagnoseinstrumente sowie Materialien für die Umsetzung des Bildungsplans, die ihnen angeboten werden, kritisch konstruktiv darauf hin zu analysieren, welches Potenzial sie beinhalten, denn derzeit blüht der Markt der vermeintlichen Hilfen.

### **Zu den Leitungen der Kindertageseinrichtungen:**

Obwohl sich in der Aufgabe der LeiterInnen einiges verändert hat, besteht der Eindruck, dass diese Zugang zu ihrer nun noch mehr auf das Management bezogenen Aufgabe gefunden haben. Dies ist z.B. den detaillierten Beschreibungen ihrer Tätigkeiten, der Terminologie mit der sie die Beschreibungen ausführen und ihrem beruflichen Selbstverständnis (delegieren, kontrollieren, schulen und fördern der MitarbeiterInnen) zu entnehmen. Es wird auf Kommunikation Wert gelegt und auf motivierte MitarbeiterInnen. Sie erkennen das Zeitproblem unter dem die MitarbeiterInnen leiden und sehen hier deutlich Handlungsbedarf.

Allerdings kommt bei der Beschreibung der Einführung des BPL der Eindruck auf, dass es hier sinnvoll gewesen wäre ein einheitlicheres Vorgehen zu finden, um die Leitungen für die Umsetzung des Plans auszubilden. Es oblag bisher den Leitungen über Fortbildungen ihrer MitarbeiterInnen zu entscheiden, was bedeutet, dass es an ihrem Verständnis des BPL

liegt, wie weit sie eine Weiterqualifikation der ErzieherInnen für notwendig erachten. Einige wenige Leiterinnen bieten ihren MitarbeiterInnen auch Prozessbegleitung oder hausinterne Fortbildungen an und legen Wert auf die Teamentwicklung.

Hier wäre es sinnvoll allgemeine Standards zu formulieren, um den LeiterInnen Richtlinien für die Personal- und Teamentwicklung an die Hand zu geben.

### **Kindertagespflegepersonen**

Wie in Kapitel 3 beschrieben, sollten die Kindertagespflegepersonen – als Adressaten des Bildungsplans – mittels eines Fragebogens befragt werden. Leider entsprach der Rücklauf, wie schon erwähnt nicht den Erwartungen an eine wissenschaftliche Untersuchung. Da aufgrund der Zeitknappheit auf eine Nacherhebung verzichtet mussten, liegen keine belastbaren Aussagen zu Aneignung, Umsetzung und Beurteilung des BPL durch die sächsischen Kindertagespflegepersonen vor. Es ist empfehlenswert eine gesonderte, dann aber verbale Nacherhebung mit den Tagesmüttern und -vätern zu einem späteren Zeitpunkt durchzuführen, um auch die Rezeption des BPL bei dieser Gruppe beurteilen zu können.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die wenigen Kindertagespflegepersonen, die den Fragebogen beantwortet haben, sich in ihren Antworten zum Bildungsplan nur arbeitsbereichsspezifisch von den Antworten der ErzieherInnen unterscheiden.

### **Einbezug der Eltern**

Über die Inhalte des Bildungsplans fühlen sich die meisten Eltern gut informiert, es zeigen sich aber Unterschiede, je nachdem, ob sie bei der Einführung des BPL in der Einrichtung Kinder anwesend waren. Die Einrichtungen beachten offenbar zu wenig, dass die Eltern auch heute noch oder immer wieder über den BPL informiert werden müssen. Das kann nicht mit Tür- und Angelgesprächen oder regulären Elternabenden abgetan werden.

Die Einbindung der Elternvertretungen in die Umsetzung des BPL ist sehr unterschiedlich und hängt auch vom Umgang der Eltern mit den Mitbestimmungsmöglichkeiten ab. Wo sie gegeben sind, finden sich engagierte Eltern, die dann erst einen ausreichend vertieften Einblick in den BPL erhalten müssen, um bei der Umsetzung mithelfen zu können (z.B. bei der Umgestaltung). Es melden sich auch Eltern, die gerne mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten hätten oder ihr Engagement nicht genug wertgeschätzt sehen. Nur wenige Eltern heutiger Kindergartenkinder können Veränderungen bzw. Verbesserungen in der Einrichtung einschätzen. Demgegenüber bestätigen diejenigen mit Schulkindern *und* Kindergartenkindern eine deutliche Veränderung hin zu einer kindgerechteren Pädagogik.

Ein zuverlässiger Austausch über das Kind findet, wie es scheint, in den meisten Einrichtungen vornehmlich bei Problemen des Kindes statt. Andererseits gibt es in einzelnen Einrichtungen Aktionen wie das Elternfrühstück oder Elternstammtische, die ein anderes Bild der Zusammenarbeit zeichnen. Regelmäßige Entwicklungsgespräche mit allen Eltern über ihr Kind sind jedoch die Ausnahme, wenngleich etliche Einrichtungen, die wir gesehen haben, durch die Arbeit mit Portfolios und mit Lerngeschichten durchaus in der Lage wären, hier mehr zu tun, wenn es die Zeit zuließe.

Sofern ElternvertreterInnen in die Umsetzung des Bildungsplans einbezogen werden, fühlen sich auch die Eltern aktiv mit eingebunden und haben das Gefühl ihre Vorstellungen einbringen zu können. Anzumerken ist: Es bleibt selbst den Eltern nicht verborgen, dass die Arbeitsbedingungen in den Einrichtungen, insbesondere die Personalausstattung dringend verbessert werden müssen.

Festzuhalten bleibt, dass die Elternarbeit noch nicht dem entspricht, was heute erwartet werden kann. Hier ist der Inhalt des Bildungsplans unseres Erachtens noch einmal zu über-

denken. Er wäre weniger normativ zu fassen und stärker in Richtung Entwicklung von Erziehungspartnerschaft zu überarbeiten.

## Träger

Der Kenntnisstand der Trägervertreter über den Bildungsplan ist im allgemeinen gut, jedoch hinsichtlich der Tiefe des Verständnisses sehr unterschiedlich und reicht von oberflächlich bis fachlich ausgeprägt, je nachdem wie stark die jeweilige Person auf Kindertageseinrichtungen spezialisiert ist. Träger mit wenigen Einrichtungen präsentieren sich hier nicht so spezialisiert, wie solche mit sehr vielen.

Alle Träger unterbreiten Angebote zur Unterstützung von Einrichtungen bei der Einführung des Bildungsplans entweder aus eigenen Weiterbildungs- und Beratungsressourcen oder sie nehmen die Angebote anderer Träger für ihre Einrichtungen wahr. Das betrifft auch das Angebot der Fachberatung. Die Träger scheinen sich stark für die Qualifizierung der MitarbeiterInnen einzusetzen. Einige Träger haben LeiterInnen als Multiplikatoren ausgebildet. Das Engagement einiger Träger für die Umsetzung des Bildungsplans ist sehr hoch. Die Sicherung der Qualität des Trägerangebots zur Qualifizierung ist derzeit noch unklar. Weiter hängt es sehr vom Träger ab, welche professionellen Entwicklungschancen die ErzieherInnen erhalten. Es darf jedoch nicht den Trägerinteressen oder dem Können der Fortbildungsinstitutionen anheimgestellt werden, welche Qualität hier geboten wird. Hier besteht insbesondere mit Blick auf die Weiterbildungsangebote offenbar Handlungsbedarf, um Vergleichbarkeit herzustellen.

Die Träger stellen unterschiedliche Zeitressourcen für die Einführung des Bildungsplans zur Verfügung. Die für Vor- und Nachbereitungszeit eingeräumten Stunden variieren vom Minimum bis eine Stunde mehr. Auch für Material wird i.d.R. kein bedeutendes zusätzliches Budget seitens des Trägers zur Verfügung gestellt.

Von ErzieherInnen, Leitungen und Fachberatungen wurde der Mangel an zeitlichen Ressourcen für Dokumentation / Beobachtung, Elterngespräche, Vor- und Nachbereitung angesprochen. ErzieherInnen müssen in ihrer Freizeit Arbeitsaufgaben erledigen, Fortbildungsinhalte können nicht im Arbeitsteam implementiert oder in der eigenen Handlung vertieft werden.

Mehraufwendungen sind also erforderlich, so müsste die Vor- und Nachbereitungszeit entsprechend den neu hinzugekommenen Aufgaben verbindlich für alle Träger angehoben werden. Wie bereits zitiert, wird in der Studie „Evaluierung der Personalausstattung in Kindertageseinrichtungen sowie Struktur und Angebote der Fachberatung für Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege in Sachsen“ mindestens 10 % kinderdienstfreie Arbeitszeit gefordert (Tietze et al 2008, 164). Von der Bertelsmannstiftung insgesamt sogar 25 % zusammen mit den Abzügen für Urlaub, Krankheit, und Fortbildung (Bock-Famulla, 2008 zitiert in Viernickel / Schwarz 2009, 21). Diese Richtwerte liegen noch deutlich unter dem, was für Schule anzusetzen ist.

## Die Sicht der FachberaterInnen

Die FachberaterInnen sind in der Lage ein sehr differenziertes Bild vom Stand der Dinge zu zeichnen und sie können Wirkungszusammenhänge gut beleuchten: Sie machen deutlich, dass die Einstellung der ErzieherInnen zum Veränderungsprozess und ihre Fähigkeit sich in Anforderungssituationen selbst zu regulieren, wesentlich dazu beiträgt, wie die Aneignung der BPL gelingt oder nicht. Wesentliche Einflussfaktoren sind aus ihrer Sicht weiterhin die Ansichten der LeiterInnen und die Intensität bzw. Kontinuität der Unterstützung des Prozesses durch die Fachberatungen. Bis auf den letzten Punkt zeigt sich hieran, wie elementar die Umsetzung von Innovationen des beruflichen Selbstverständnisses der Beteiligten abhängt. Es handelt sich hierbei jedoch nicht um unumstößliche Personenmerkmale, sondern um die per-

sonale Seite der Entwicklung. Wenn die Fachberaterinnen diese sehr stark betonen, dann muss ergänzt werden, dass gute Rahmenbedingungen, Wissen, Können und reflektierte Erfahrung auch das berufliche Selbstverständnis verändern können. Ansonsten würde das so erfolgreich vermittelte „Bild vom Kind“ zum Handlungsersatz verkommen.

Die Umsetzung des BPL selbst sehen die FachberaterInnen im Ansatz als gelungen, wenngleich sich hier eine große Spannweite zeigt und auch sie einen deutlichen Bedarf an der Weiterbildung in Bezug auf Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren bestätigen. Die Effektivität der Fortbildungen lässt sich aus Sicht der Fachberatungen schwer einschätzen, jedoch beobachten diese, dass neu erlernte Impulse und Ideen oft nicht konsequent umgesetzt werden, weil der Erprobungsraum und die -zeit fehlen. Die Effektivität der Fortbildung erlischt somit und wesentliches Potenzial bleibt ungenutzt. Professionalisierung und Qualifizierung müsste daher eher systematisiert und unter angemessenen Bedingungen vorangetrieben werden.

Aufgrund des zu großen Zuständigkeitsbereichs, den die FachberaterInnen haben, können sie „ihre“ Einrichtungen nicht ausreichend prozessbegleitend unterstützen, wie sie das für die neuen Aufgaben in den Einrichtungen für notwendig halten. Sie sehen ihre Arbeit daher als Angebot, welches die Einrichtungen annehmen können oder auch nicht. Spezielle Angebote an die Fachkräfte halten sich folglich in Grenzen. Allerdings sind die Unterschiede zwischen den Fachberaterinnen groß. So gibt es durchaus auch Initiativen die eigene Arbeit weiterzuentwickeln und offensiver auf die Einrichtungen zuzugehen. Dennoch muss auch hier empfohlen werden, dass die Fachberatungen mehr Zeit für die beratende, begleitende und entwickelnde Arbeit mit den Einrichtungen erhalten. Fachberatung kann nicht länger ein unverbindliches Angebot sein.

#### **4.3.2 Bereich II: Verzahnung Schulvorbereitungsjahr / Schuleingangsphase**

Die Befunde werden hier nicht strikt nach Perspektiven getrennt dargestellt, da es ja gerade um die Verzahnung geht. Nur bei besonderen Abweichungen wird auf die jeweilige Perspektive Bezug genommen.

##### **Zum Schulvorbereitungsjahr: Inhalt und Form**

Die Handhabung des SVJ ist je nach Kindergarten sehr unterschiedlich: entweder als „feste Schulvorbereitungsgruppe“, die aus der Gesamtgruppe für Vorschulaktivitäten (regelmäßig oder unregelmäßig) rausgenommen wird oder als altershomogene Gruppe

Die ErzieherInnen arbeiten hier mit sehr unterschiedlichem Material (vorgefertigte oder eigene Arbeitsblätter, mit Programmen oder ganz individuell und ohne bestimmte Materialien. Kenntnis des Schulweges und der Schule sind fester Bestandteil des SVJ.

Es herrscht ein wenig Orientierungslosigkeit von Seiten der ErzieherInnen, was genau die LehrerInnen der ersten Klassen bei den Kinder vorbereitet sehen wollen. Rückmeldungen gehen in Richtung traditioneller Kriterien von Schulfähigkeit: Stift halten, lochen und einheften können, sauber ausschneiden können. Sozialverhalten, Selbstbewusstsein, Selbstregulationsfähigkeiten etc., die aus Sicht der ErzieherInnen die Basis für selbstständiges Lernen bilden, werden im Austausch seltener thematisiert.

##### **Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule**

Die Formen der Zusammenarbeit sind in den Kooperationsverträgen festgeschrieben. Da die Kindergärten oft untereinander nicht vernetzt sind, kommt es zu sternförmigen bilateralen Kooperationen, die von der Schule ausgehen. Die Aktivitäten sollten stärker in Richtung Bil-

dungsnetzwerk gelenkt werden. Im ungünstigen Fall führt das auf Schulseite zu unverhältnismäßig hoher Belastung oder zur Vernachlässigung einiger Kontakte.

Der Ablaufplan zum SVJ enthält verschiedene Maßnahmen deren Umfang und Ausführungen jedoch nicht festgesetzt sind (keine Mindeststandards) und die daher sehr unterschiedlich ausfallen: z.B. gibt es stark variierende Häufigkeiten der Schulbesuche durch die Kinder (1 Mal bis 14tägig) oder die Besuche der Lehrkraft in der Kita und ihre Aktivitäten dort fallen sehr unterschiedlich aus. Die Rückmeldung und Besprechung zwischen LehrerIn und ErzieherIn verläuft oft in einem Tür- und Angelgespräch. Nur 33% der ErzieherInnen geben an, dass es gemeinsame Arbeitstreffen gibt.

### **Befunde zu Beobachtung, Diagnostik und Förderung**

Der Schwerpunkt des Austausches zwischen ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen liegt auf dem Sozialverhalten sowie den kognitiven und praktischen Fähigkeiten der Kinder.

Generell lässt sich festhalten, dass die Erhebung der Entwicklung der Kinder in allen Verbänden unsystematisch erfolgt. Auf die Erfahrung der ErzieherInnen mit den Kindern wird kaum zurückgegriffen. ErzieherInnen und LehrerInnen tauschen sich kaum aus und wenn, dann nur mündlich über die beobachteten bzw. diagnostizierten Entwicklungsstände der Kinder. Aus datenschutzrechtlichen Gründen werden z.B. Portfolios nicht weitergegeben, aus Zeitgründen nicht gemeinsam ausgewertet. Die Erhebungsinstrumente beider Institutionen sind nicht abgestimmt – z.T. auch nicht innerhalb einer Institution, es werden teilweise zahlreiche unterschiedliche Instrumente eingesetzt. Häufig fehlt die Kompetenz, mit den erhobenen Diagnosen im Kindergarten etwas anzufangen. Oder die Ergebnisse werden nicht für den Anfangsunterricht genutzt, auch, weil sie offensichtlich nicht immer dafür taugen.

Um die vorhandenen Defizite in der diagnostischen Kompetenz auszugleichen, ist ein langfristiger Plan (Fortbildung, Werkstatt, Prozessbegleitung) erforderlich, der Kindergarten und Schule umfassen müsste. Es ist zu erwägen, ob nicht bis zu einer besseren Fundierung auf Bereiche der umfangreichen und sich überschneidenden Diagnostik im Schulvorbereitungsjahr zugunsten einer auszuweitenden Förderung weitgehend verzichtet werden soll. Eine diagnostisch schlankere und förderungsbezogen besser abgestimmte Arbeit könnte zu deutlich besserem Erfolg führen.

### **Förderung und notwendige Prävention**

Es gilt angesichts der empirisch gestützten Annahme, dass mindestens 10% der Kinder Übergangsprobleme haben, die sie nicht bewältigen, vor allem diese Kinder rechtzeitig, d.h. so früh wie möglich, besonders zu fördern. Ein Problem dabei ist, dass die Vorstellungen, mit welchem Ziel gefördert werden soll, in Kindergarten und Grundschule oft stark auseinander gehen. Schulfähigkeit wird von etlichen LehrerInnen im Sinne eines eher frontalgeführten Unterrichts gedacht, bei dem die Kinder den Anforderungen entsprechend mitarbeiten sollen. Aus Sicht des Kindergartens fallen unter Schulfähigkeit neben den Bildungsbereichen des Bildungsplans vor allem sozial-emotionale und lernmethodische Kompetenzen, die das Kind zu selbstgesteuertem Lernen befähigen.

Vor dem Hintergrund dieser unterschiedlichen Positionen ist auch bzgl. der Förderung keine konsensfähige Basis vorhanden. Entspricht das Kind in seinen Fähigkeiten nicht dem Mindeststandard der Schule, folgen Zurückstellung vom Schulantritt oder Überweisung in die Förderschule. Frühfördernde präventive Maßnahmen (z.B. Logotherapie, Physiotherapie u.a.) sind dadurch erschwert, dass diese nicht zum Angebot der meisten Kindergärten gehören. Sie müssen vom Kinderarzt verschrieben werden. Die Eltern gehen aber oft nicht auf die Hinweise der ErzieherInnen ein. So wird notwendige Förderung bis zur schulärztlichen Untersuchung verschleppt.

In den Integrationseinrichtungen besteht demgegenüber ein guter Austausch mit den TherapeutInnen, die für eine genaue Diagnose zu Rate gezogen werden können. Hier ist es für die Eltern auch leichter die Therapien zu bewilligen, weil es für sie keine zusätzliche Mühe bedeutet (Therapie während der Betreuungszeit).

### **Perspektive der Kinder**

Der Übergang wird von den meisten befragten Schulkindern erwartungsgemäß sehr gut angenommen. Diejenigen, die ihre Schule schon gut kannten und sogar eine Vorstellung von den Räumlichkeiten hatten, zeigten kaum Ängste vor der neuen Situation. Für die Kinder, die auf eine ihnen unbekanntere Schule kamen, ihre Klassenkameraden oder die Lehrkraft nicht kannten, waren Unsicherheitsfaktoren erkennbar.

Alle Kinder sind sich einig, dass sie gerne im Schulvorbereitungsjahr mehr Rechnen, Lesen und Schreiben gelernt hätten. Dennoch vermissen sie in der Schule dann die Zeit zum Spielen und einigen fällt es schwer sich an die neuen Regeln und an den umgestellten Tagesablauf zu gewöhnen. Hier ist es an der Zeit, dass die Schule einen kindgerecht gestalteten Schulanfang gewährleistet. Sie muss ihre Arbeit auf die Arbeit des Kindergartens abstimmen, daran ansetzen und darf erst sehr viel später typisch schulische Anforderungen stellen.

### **Elternsicht**

Aus den Ergebnissen zur Elternbefragung / Gruppendiskussion Elternvertreter geht hervor, dass die Eltern zwar die zunehmende Freude der Kinder auf die Schule wahrnehmen und auch die Lernfortschritte ihrer Kinder in den Bildungsbereichen sehen, aber dennoch sehr unsicher und unklar über den Schuleintritt ihrer Kinder wirken. Hier mischen sich schlechte Erfahrungen mit eigenen älteren Kindern (die teilweise kein SVJ hatten) mit eigenen Erinnerungen. Nur 28% haben ein beruhigteres Gefühl angesichts der kooperativen schulvorbereitenden Maßnahmen.

Das liegt vermutlich daran, dass die Eltern zu wenig über die Erwartungen der Schulen an die Kinder wissen und zu wenig in die Kooperation eingebunden sind (gerade mal 10%). Sie können nicht einschätzen, was die Kinder wissen und können müssen, außer marginalen Dingen wie still sitzen und Stift halten können, da sie kaum an gemeinsamen Treffen mit ErzieherInnen und Lehrkräften teilnehmen.

Das scheitert zum einen an Nachmittagsterminen, die aus Sicht der LehrerInnen wenig Sinn machen (leere Schulen) und Vormittagsterminen, die berufstätige Eltern nicht einrichten können, aber auch an mangelnden Angeboten. Hier zeigt sich der bereits angesprochene Mangel in der Elternarbeit deutlich.

### **Einschätzung der Bewältigung des Übergangs durch alle Kinder (alle Akteursgruppen)**

Jede Akteursgruppe betrachtet diese Frage natürlich aus ihrem Blickwinkel. Die *Lehrkräfte* weisen darauf hin, dass ihnen eine individuelle Förderung und Forderung nicht möglich ist, bei so vielen und leistungsheterogenen Kindern und ohne Doppelbesetzung. Oft müssen sie Stunden, die sie für die Kooperationsmaßnahmen vorgesehen haben, streichen, da sie Vertretungsstunden übernehmen müssen. Sie sehen demnach unter den jetzigen Umständen keine Möglichkeit einen guten Übergang zu schaffen.

Die *Schulleitungen* sehen in den bisherigen Kooperationsmaßnahmen bereits gute Bedingungen für den Übergang erfüllt. Aus ihrer Sicht ist es relevant, dass die Kinder durch vorherige Schulbesuche die Schule kennen. Sie äußern Anerkennung gegenüber der Arbeit der ErzieherInnen und sehen die Kinder in den Bildungsbereichen als bereits gut auf die

Schule vorbereitet an. Ihren Lehrkräften würden sie durchaus zutrauen binnendifferenzierten Unterricht durchzuführen, wenn genügend Zeit und Personal dafür zur Verfügung stünden. Es wird von ihnen betont, dass in den Schulen Veränderungen schon auf den Weg gebracht oder sogar schon umgesetzt wurden. Aus ihrer Sicht wird der Einstieg sehr sanft und wenig leistungsorientiert vollzogen.

Die *FachberaterInnen* richten ihre Kritik auf die engen Schulstrukturen, die eine Individualisierung verhindern und von allen Kindern Gleichschritt fordern (Fächer, vorgegebene Rhythmisierung, leistungshomogene Gruppen). Unter diesen Bedingungen sehen sie für Kinder mit Entwicklungsverzögerung v.a. für die Kinder, die in Förderschulen überwiesen werden, keinen guten Übergang gewährt. Sie plädieren für größere strukturelle Veränderungen, die einen adaptiven Übergang für alle Kinder ermöglichen.

Für die *LeiterInnen* und *ErzieherInnen* erfolgt der gelungene Übergang für alle Kinder nur bedingt, weil sie bisher noch wenig Möglichkeiten sehen, ihre Informationen über den Lern- und Entwicklungsstand der Kinder, ihre Beobachtungsergebnisse etc. systematisch weiterzugeben und daher auch kein Übergang in der Förderung individueller Bedürfnisse gewährleistet sein kann. Sie empfinden den Austausch mit den LehrerInnen als zu wenig intensiv als dass er effektiv sein könnte.

### **Zum Stand der Kooperationsqualität und der Zufriedenheit mit der Verzahnung von Schulvorbereitungsjahr und Schuleingangsphase**

Obwohl deutliche Mängel in der Verzahnung festgestellt werden (von den AkteurInnen) ist die Zufriedenheit darüber, dass es überhaupt diese Kooperationsbestrebungen oder einzelne Maßnahmen gibt, vorhanden.

Unter den gegebenen Bedingungen: keine inhaltliche Verzahnung (Lehrpläne und BPL), Mangel an gemeinsamen Projekten und Aktivitäten, geringer Austausch (von Beobachtungen der LehrerInnen in den Kitas oder der Weitergabe der Kenntnisse der ErzieherInnen über die Kinder) kann nicht von Verzahnung von SVJ und SEPH gesprochen werden. Selbst den Lehrkräften, die schulvorbereitende Maßnahmen durchführen, ist die Arbeit der ErzieherInnen in weiten Teilen fremd. In den Ausführungen zum Bildungsplan wurde andererseits deutlich, dass ErzieherInnen Hemmungen haben, „schulnahe“ Themen wie Naturwissenschaften, Mathematik aber auch Schrift methodisch aufzubereiten – weil ihnen das Fach- und Methodenwissen fehlt, aber auch weil es sich hier um schulspezifische Domänen handelt.

Bedenkt man aber die Aussagen der Kinder, im Schulvorbereitungsjahr gerne mehr lernen zu wollen (expliziter vermutlich), kann hier ein guter Ansatz für alle Beteiligten liegen, sich aneinander anzunähern. Auch in der Elternarbeit liegt noch deutlicher Entwicklungsbedarf, was die Informationen über Mitwirkungen angeht oder die Ermöglichung der Teilnahme an Schulbesuchen oder Gesprächsrunden durch längerfristige Absprachen oder Angebote von Kinderbetreuung, wenn die Termine nach der Betreuungszeit liegen.

Die Zahl der mit einzelnen Grundschulen kooperierenden Einrichtungen variiert, ist aber in manchen Regionen so groß, dass eine flächendeckende oder enge Kooperation nicht mehr gewährt sein kann. Das bezieht sich v.a. auf die schulvorbereitenden Maßnahmen, da die LehrerInnen, die an schulvorbereitenden Maßnahmen teilnehmen, noch weniger Zeit für Besuche in den Einrichtungen haben und gemeinsame Aktionen schlechter zu planen sind, da sie mit bis zu 16 Parteien abgestimmt werden müssen.

Viele Probleme, die aufgeführt wurden, sind dem Mangel an zeitlichen und personalen Ressourcen sowie an diagnostischen und förderungsbezogenen Kompetenzen geschuldet, manches aber auch einem fehlenden gemeinsamen Grundverständnis von Erziehung und Bildung, vom Lernverständnis, vom Blick auf das Kind und von einer Erziehungspartner-

schaft mit den Eltern. Auch lassen sich Statusunterschiede als Problem kennzeichnen, wengleich das in den Verbunddiskussionen nicht offen ausgesprochen wurde.

Aus den Fragebögen und den Gruppendiskussionen lässt sich tendenziell ersehen, dass die *Leitungen* die Kooperation intensiver wahrnehmen als die MitarbeiterInnen (ErzieherInnen und LehrerInnen). Das liegt vermutlich daran, dass die Leitungen die organisationale Ebene miteinander teilen und sich regelmäßig am Runden Tisch treffen, wogegen die tatsächlich ausführbaren Maßnahmen oft an der Realität der Situation scheitern.

### **FachberaterInnen über Netzwerke und Kooperationen in der Region**

Wie in 4.1.2.4 beschrieben, betrachten die Fachberatungen das System der regionalen Institutionen, die für Kinder da sind/sein könnten als eines, das aus einem inneren Kern (Kindertageseinrichtung, Grundschule, Eltern, Kinder) und einem äußeren Ring (Unterstützungssysteme) besteht. Mangels „echter Kooperation“, Kooperationszeit und -kontinuität halten sie ein regionales Netzwerk jedoch für unrealistisch. Sie beschreiben das Unterstützungssystem mit seinen Unterteilungen und identifizieren zahlreiche Schwierigkeiten wie fehlende SozialarbeiterInnen und IntegrationspädagogInnen, gestörte Kommunikation z.B. mit dem Jugendamt, komplexe Strukturen, die eine gute Kooperation in der Region erschweren.

Dem muss allerdings entgegengehalten werden, dass regionale Netzwerke wie in Kapitel 2 beschrieben wurde, anderswo durchaus möglich sind. Sie einzurichten würde aber ein systematisch aufgesetztes und begleitetes Projekt voraussetzen.

### **Wünsche**

Neben den bisher aufgeführten Veränderungs- und Verbesserungsvorschlägen, soll eine Idee speziell genannt sein: in einem Verbund sind sich die Leitungen einig, dass es einen gemeinsamen Bildungsort 3-10 geben sollte, in dem es einen fließenden Übergang für die Kinder gibt und einen Entwicklungsbericht mit gemeinsamer Zielvereinbarung. Es gibt die Vision, dass alle Bildungsinstitutionen immer mehr zusammenwachsen. Die Schulleitung möchte diesen Prozess moderieren.

## 4.4 Zusammenfassende Handlungsempfehlungen

Die hier kurz skizzierten Empfehlungen werden später nach Auswertung der Fallstudien noch ergänzt. Sie bieten also nur einen ersten Einblick.

### Für den Bereich I "Sächsischer Bildungsplan"

#### 1) Welcher Ergänzung bzw. Überarbeitung bedarf der BPL und warum?

Der BPL ist in sich gut verständlich und wird gut angenommen. Eine Überarbeitung sollte den Grundschullehrplan einbeziehen und folgende Punkte berücksichtigen:

- Abstimmung zwischen BPL und Grundschullehrplan in den pädagogischen Zielen und in den fachlichen Inhalten
- Gleitender Übergang vom situativen zum fachlichen Lernen am Ende der Grundschulzeit
- Berücksichtigung der bereichsspezifischen Entwicklung der Kinder
- Identische Vorgaben für die *Entwicklung* der Elternarbeit in Richtung Erziehungspartnerschaft
- Identische Vorgaben für die *Entwicklung* der Vernetzung in einem definierten Einzugsgebiet

#### 2) Welche Schlussfolgerungen sind aus dem Stand der Umsetzung zu ziehen?

Ein großer Schritt der Umsetzung ist gelungen: Das pädagogische Leitbild des Bildungsplans ist allen ErzieherInnen bekannt und die meisten haben es zu ihrer eigenen Leitvorstellung erklärt, mit der sie auch argumentieren.

Es muss sich aber die gesamte Handlungsstruktur mit Einführung des BPL und seinen pädagogischen Ideen verändern. Das „Bild vom Kind“ ist nicht nur als ein begriffliches Angebot in der Praxis angekommen, sondern vor allem durch die flächendeckende Fortbildung sind bereits überall einfache Konzepte der Umsetzung erkennbar; in einigen Einrichtungen gibt es unterschiedliche sehr gelungene und elaborierte Umsetzungen.

#### 3) Bedarf es weiterer/anderer Instrumente und Maßnahmen zur Umsetzung des BPL?

Die Einführung des BPL ist zwar auf einem guten Weg und weit vorangeschritten, doch bei weitem noch nicht abgeschlossen und muss systematisch weiter unterstützt werden. Es bedarf dringend eines Systems aus Wissensvermittlung, Werkstattlernen und Prozessbegleitung, damit die unterschiedlichen Unterstützungsbedarfe abgedeckt werden können. Diese Angebote sollten zu definierenden Mindeststandards genügen. Im Idealfall gibt es einen regionalen Ort, eine Werkstatt, die für ErzieherInnen und Lehrpersonen des Netzwerks erreichbar ist. Die meisten Inhalte, die es noch zu vermitteln gilt, sind für ErzieherInnen und Lehrpersonen gleichermaßen passend: Beobachtung/Diagnose/Förderung, bereichsspezifische Entwicklung des Kindes, Elternarbeit. Die Leitungen – auch hier Schule und Kindertageseinrichtung gemeinsam – sollten eine Fortbildung erhalten, die vornehmlich Grundlagen der Netzwerkarbeit vermittelt.

#### 4) Welche Schlussfolgerungen sind in Bezug auf die Rahmenbedingungen der Umsetzung zu ziehen?

Der Bildungsplan stellt hohe neue Anforderungen an die ErzieherInnen, die sie aufgegriffen haben und umsetzen wollen. Dafür ist jedoch die Personaldecke eindeutig zu gering. Es wäre wünschenswert, wenn in allen Einrichtungen für die Hälfte der Kernzeit eine zweite Erziehe-

rin in jeder Gruppe anwesend wäre. Vorteilhaft wäre es, wenn in den Einrichtungen im Zuge einer Verbesserung des Personalschlüssels multiprofessionelle Teams entstünden, die auch heilpädagogische Kompetenzen einschließen. Damit könnte dann auch gewährleistet werden, dass präventive Förderung früh ansetzt. Dann wäre auch eine Übergangsbegleitung im Einzelfall leistbar, wenn es nötig wird. Es muss abgesichert werden, dass die zusätzlichen Stellen mindestens auf ErzieherInnenniveau besetzt werden.

Für den Bereich II Verzahnung Schulvorbereitungsjahr/Schuleingangsphase

- 1) Wie sollten Schulvorbereitungsjahr und die Schuleingangsphase gestaltet sein, um Kindern mit unterschiedlichen Entwicklungsvoraussetzungen einen gelingenden Übergang zu ermöglichen?

#### *Zum Zielmodell*

Grundsätzlich ist das Sächsische Modell, wie es durch das Konzept der Optimierten Schuleingangsphase beschrieben ist, konzeptionell tragfähig. Das wäre es umso mehr, wenn es nun auch noch gelänge die Bildungspläne abzustimmen und das Personal entsprechend didaktisch, diagnostisch und pädagogisch zu qualifizieren. Wir würden also in den meisten Punkten des Zielmodells keine grundsätzliche Neuorientierung empfehlen, sondern eine bessere Umsetzung der bestehenden Richtlinien und eine bessere Ausschöpfung der Möglichkeiten, den Unterricht in der Schuleingangsphase so zu gestalten, dass er an der Arbeit des Kindergartens ansetzt. Dazu gehören Elemente wie Rhythmisierung, eingebettete Spielzeiten, gleitender Anfang, Freiarbeitsphasen und Projekte. Aufgenommen werden muss allerdings das Ziel, alle Kinder in der Grundschule gemeinsam zu unterrichten. Das bisherige „Dehnungsjahr“ sollte eine echte Chance des längeren Verweilens ohne „Sitzenbleiben“ ermöglichen. Kinder, die schneller lernen, müssen die Chance bekommen die Schuleingangsphase in einem Jahr zu absolvieren. Beides wird allerdings nicht ohne jahrgangsübergreifendes Lernen möglich sein, wofür der Unterricht auf eine Didaktik umgestellt werden muss, die das Lernen am gemeinsamen Gegenstand in einer hochheterogenen Lerngruppe ermöglicht. Hier besteht in Sachsen deutlicher Aufholbedarf.

Wenn es gelänge, kein Kind mehr zurückzustellen oder am Schulanfang in eine Förderschule einzuweisen, dann wäre ein völlig neuer Zuschnitt des Schulvorbereitungsjahres möglich. Die diagnostische Arbeit im Kindergarten würde sich ausschließlich auf inklusive Fördermaßnahmen beziehen. Der Zeitdruck zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs oder der notwendigen Zurückstellung wäre nicht mehr vorhanden. Verbunden mit einer deutlich früheren präventiven Förderung im Kindergarten, gelänge für die Kinder mit besonderem Förderbedarf ein großer Fortschritt in der Normalisierung ihrer Entwicklungswege. Sie würden keine Sonderrolle mehr einnehmen und auch nicht mehr kurz vor und im Zusammenhang mit dem Schuleintritt mit vielen unterschiedlichen Fachleuten konfrontiert sein.

In das erweiterte Zielmodell müssen auch neuere Erkenntnisse etwa der Bindungsforschung aufgenommen werden. Kinder benötigen gerade im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule eine Bezugsperson, mit der sie die neue Situation teilen können. Da es sich um ein Alter handelt, in dem Freundschaften eine hohe Bedeutung haben, kann diese Bezugsperson auch gleichaltrig oder wenig älter sein. Solche Übergangspatenschaften müssen gut vorbereitet sein, denn ohne Vorbereitung können die Kinder die Rolle der Bezugsperson nur schwer übernehmen.

#### *Das Entwicklungsmodell*

Es würde vermutlich wenig Sinn machen, den Schulen und Kindertageseinrichtungen genaue Vorgehensweisen für das Erreichen der weiterentwickelten Ziele vorzuschreiben. Die Nei-

gung solche Vorschriften abzarbeiten, ist gerade dort, wo die Kooperation noch auf der individuell-situativen Stufe verweilt (siehe Modell im Anhang) hoch. Um von der aktuellen zur nächsten Zone der Entwicklung zu kommen, muss es gelingen, dass sich die Kooperationspartner selbst Ziele stecken und Pläne für ihre Umsetzung ausarbeiten. In der zweiten Verbundrunde war das Thema. Es zeigte sich, dass es den Partnern nicht schwer fällt, gemeinsame Überlegungen anzustellen. Damit aber die Konzepte tragfähig werden, wird sicherlich eine Prozessbegleitung erforderlich, die darauf dringt, dass die Diskussion konkret wird und darüber hinaus für geeignete Fortbildungen sorgt. Methoden der Projektplanung können weder im Kindergarten noch in der Schule vorausgesetzt werden, wie die zweite Verbundrunde ebenfalls zeigte.

### *Zeithorizonte*

Das entworfene erweiterte Zielmodell wird selbst unter optimalen Bedingungen nicht so einfach umzusetzen sein. Vielmehr ist damit zu rechnen, dass eine landesweite Einführung mindestens 10 Jahre Entwicklungszeit benötigt, d.h. es müssen in dieser Lernzeit des Systems auch Lernressourcen und Begleitungen zur Verfügung gestellt werden.

### 2) Welche Aspekte tragen zu einer erfolgreichen Bewältigung des Übergangs bei? Welcher Unterstützung bedarf es dabei?

Diese Frage wurde in Kapitel 2 ausführlich erörtert. Zusammengefasst:

- Anschlussfähigkeit der pädagogischen Konzepte und der Bildungsangebote
- Eine frühzeitige Förderung der Kinder in allen Entwicklungsbereichen, die sich in der Schule fortsetzt
- Keine Brüche, keine Signale „Du schaffst das nicht“ an das Kind
- Sicherheit durch Information und durch Bindung
- Einbezug der Eltern, Erziehungspartnerschaften
- Regionale Bildungsnetzwerke

### 3) Wie können Kooperationsbeziehungen qualitativ ausgebaut und gestärkt werden?

Kooperation setzt voraus, dass miteinander kommuniziert wird. Dafür sind vor allem Zeitfenster erforderlich, denn das Einsehen, dass die Kooperation am Schulanfang wichtig ist, ist überall gegeben.

Die Personaldecke in der Schule ist allerdings für die Kooperation zu knapp bemessen. Mit den vorhandenen Ressourcen lässt sich eine förderungsorientierte Zusammenarbeit zwischen Schule, Kindergarten und Eltern nur schwer bewältigen. Insbesondere dürfen die Stunden für die Schuleingangsphase nicht für Krankheitsstellvertretung gebraucht werden. Es muss also an jeder Schule eine Krankheitsreserve eingeplant sein.

Für eine bessere Qualität ist zudem notwendig, dass die Orientierung stärker auf Förderung gerichtet wird und weniger auf Diagnose. Es ist z.B. sinnvoll die Schuleingangsdiagnostik zur Feststellung der Ausgangslage für den Anfangsunterricht zeitnah und unterrichtsbezogen durchzuführen. Damit wäre im Schulvorbereitungsjahr mehr Raum für gemeinsame Projekte zwischen Kindergarten und Schule. Diese haben sich auch deshalb anderenorts bewährt, weil eine Kooperation, in der beide ihre Stärken ausbauen können, eine gute Basis für nachhaltige Zusammenarbeit ist.

### 4) Welche Schnittstellen treten zwischen den Institutionen auf und welche Vorschläge gibt es für die unterschiedlichen Zuständigkeitsbereiche?

Diese Frage wird leider erst zu beantworten sein, wenn die kontrastierende Auswertung der Fallanalysen abgeschlossen ist. Die Antwort wird mit dem zur Veröffentlichung fertig gestellten Bericht nachgereicht.

## 5 Quellenverzeichnis:

### 5.1 Literatur:

- Ahnert, Lieselotte (2010): *Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat.* Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg
- Andres, Beate (2002): *Beobachtung und fachlicher Dialog.* In: Laewen, Hans-Joachim / Andres, Beate (Hrsg.): *Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen.* Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand Verlag, 100-108.
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (Hrsg.) (2006): *Handlungsempfehlungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. AGJ-Stellungnahmen und -Positionen.* Leipzig: AGJ.  
URL: <http://www.agj.de/pdf/5/2006/Handlungsempfehlungen%20AGJ.pdf?id1=6&id2=1> [Zugriff: 12.11.2010]
- Ballusek, Hilde von (2009): *Der Kontext der akademischen ErzieherInnenausbildung.* In: *erzieherin.de.* URL: <http://www.erzieherin.de/kontext-der-akademischen-erzieherinnenausbildung.php>. [Zugriff: 30.11.2010]
- Bamler, Vera / Werner, Jillian / Wustmann, Cornelia (2010): *Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge und Methoden.* Weinheim und München: Juventa Verlag Baumheier, Ulrike (2006): *Schulen als Bildungsknotenpunkt im Stadtteil: Die Fensterschulen in Groningen.* In: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gGmbH (DKJS): *Themenheft 05: Partner in der Schule. Erfahrungen aus verschiedenen Kooperationsbereichen,* Berlin. (Eine Publikationsreihe der Deutschen –Kinder- und Jugendstiftung im Rahmen von „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“).  
URL: <http://www.ganztaegig-lernen.org/media/web/download/th-05.pdf> [Zugriff: 19.08.2010]
- Bamler, Vera / Schönberger, Ina / Wustmann, Cornelia (2010): *Lehrbuch Elementarpädagogik. Theorien, Methoden und Arbeitsfelder.* Weinheim und München.
- Barth, Matthias (2007): *Netzwerke und Kooperationen zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.* In: BNE-Journal. Online-Magazin "Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)" zur UN-Dekade "Bildung für nachhaltige Entwicklung" (2005-2014)  
URL: [http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/pm/de/Ausgabe\\_\\_001/04\\_\\_Kooperationen\\_20und\\_20Netzwerke/Barth\\_3A\\_20Netzwerke\\_20und\\_20Kooperationen.html](http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/pm/de/Ausgabe__001/04__Kooperationen_20und_20Netzwerke/Barth_3A_20Netzwerke_20und_20Kooperationen.html) [Zugriff: 12.11.2010]
- Bauer, Petra / Otto, Ulrich (Hrsg.) (2005): *Mit Netzwerken professionell zusammenarbeiten, Bd. II: Institutionelle Netzwerke in Steuerungs- und Kooperationsperspektive.* Tübingen: DGTV-Verlag
- Baumheier, Ulrike (2007): *Lernen in Nachbarschaften: Erfahrungen und Empfehlungen aus vier europäischen Regionen.* Herausgegeben vom Institut Arbeit und Wirtschaft (IAW), Universität / Arbeitnehmerkammer Bremen, IAW Forschungsbericht 14/2007. URL: [http://www.iaw.uni-bremen.de/downloads/FB\\_14-Baumheier.pdf](http://www.iaw.uni-bremen.de/downloads/FB_14-Baumheier.pdf) [Zugriff: 11.10.10]
- Becker-Textor, Ingeborg / Textor, Martin R. (1998): *Der offene Kindergarten. Vielfalt der Formen.* Internetdokument. URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2.html> [Zugriff: 12.11.2010]
- Beek, Angelika von der / Fuchs, Ragnhild / Schäfer, Gerd E. / Strätz, Rainer (2003): *Vorschläge für Bildungsbereiche.* In: Schäfer, Gerd E. (Hrsg.): *Bildung beginnt mit der Geburt.* Weinheim: Beltz, 140-194
- Behn, Sabine / Koch, Liv-Berit / Schwenzer, Victoria (2009): *Elternbeteiligung und Gewaltprävention in kommunalen Bildungs- und Erziehungslandschaften. Bestandsaufnahme zu Bildungs- und Erziehungslandschaften in Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen*  
URL: [http://www.kommunale-bildungslandschaften.de/\\_download/Bestandsaufnahme2.pdf](http://www.kommunale-bildungslandschaften.de/_download/Bestandsaufnahme2.pdf)  
[Zugriff: 19.08.2010]

- Beller, Kuno E. / Beller, Simone (2000): Entwicklungstabelle, Freie Universität Berlin, 2. Auflage
- Berger, Marianne / Berger, Lasse (2003): Kunskapens Träd – Der Baum der Erkenntnis für Kinder und Jugendliche im Alter von 1-16 Jahren (Gemeinde Halmstad/Schweden). Bremen: Eigenverlag
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2008): Kommunale Netzwerke für Kinder. Ein Handbuch zur Governance frühkindlicher Bildung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung
- BJK Bundesjugendkuratorium / Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht / Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (2002): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte  
URL: [http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/1999-2002/bjk\\_2002\\_bildung\\_ist\\_mehr\\_als\\_schule\\_2002.pdf](http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/1999-2002/bjk_2002_bildung_ist_mehr_als_schule_2002.pdf) [Zugriff: 19.08.2010]
- Bleckmann, Peter / Durdel, Antje (Hrsg.) (2009): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden: VS Verlag
- Blank, Martin J. / Melaville, Atelia / Shah, Bela (2003): Making the difference. Research and Practice in Community Schools. Coalition for Community Schools, Institute for Educational Leadership.  
URL: <http://www.communityschools.org/assets/1/Page/CCSFullReport.pdf> [Zugriff: 01.11.2010]
- BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010): Stellungnahme der Bundesregierung zum dritten nationalen Bildungsbericht „Bildung in Deutschland 2010“.  
URL: [http://www.bmbf.de/pub/stellungnahme\\_breg\\_bildungsbericht.pdf](http://www.bmbf.de/pub/stellungnahme_breg_bildungsbericht.pdf) [Zugriff: 11.12.2011]
- Bock-Famulla, Karin (2008). Länderreport frühkindliche Bildungssysteme 2008. Transparenz schaffen – Governance stärken. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (11/ 2008): Kindertagespflege – eine neue berufliche Perspektive. Broschüre. Rostock.  
URL: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/kindertagespflege-neue-berufliche-perspektive.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> [Zugriff: 18.11.2010]
- Bock-Famulla, Kathrin (2008). Länderreport frühkindliche Bildungssysteme 2008. Transparenz schaffen – Governance stärken. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung
- Böhm-Kasper, Oliver/ Schuchart, Claudia/ Weishaupt, Heinz (2009): Quantitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Darmstadt: WGB
- Bormann, Inka (2006): Präsentation SINA, AG Qualität. In: RAA Berlin (Hrsg) (2007): Zwischenbericht über den Aufbau des Projektes „Ein Quadratkilometer Bildung“ in Berlin-Neukölln. Berlin.  
URL: [http://www.reuter-quartier.de/uploads/media/Zwischenbericht\\_2007.pdf](http://www.reuter-quartier.de/uploads/media/Zwischenbericht_2007.pdf) [Zugriff: 18.11.2010]
- Bormann, Inka / Heger, Rolf-Joachim / Manthey, Helga / Schmalz, Andrea / Wurthmann, Alexander (2004): Handlungsanleitungen zum SINA-Nachhaltigkeitsaudit, Berlin: Verein zur Förderung der Ökologie im Bildungsbereich e.V.
- Bornhoff, Joachim / Frenzer, Stephanie (2006): Netzwerke erfolgreich gestalten. In: Landesinstitut für Qualifizierung NRW (Hrsg.): Netzwerkarbeit erfolgreich gestalten. Orientierungsrahmen und Impulse. Bielefeld, 43–168
- Bowlby, John (1969). Attachment and loss. Vol. 1: Attachment. New York: Basic Books
- Breuer, Helmut / Weuffen, Maria (2001): Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Bronfenbrenner, Urie (1973): Erziehungssysteme. Kinder in den USA und der Sowjetunion. München: Deutscher Taschenbuchverlag
- Bronfenbrenner, Urie / Crouter, Ann C. (1983): The Evolution of Environmental Models in Developmental Research. In: Mussen, Paul H. (Ed.): Handbook of child psychology, vol. 1, History, theories, and methods, 4. Aufl.. New York: Wiley and Sons, 357-414

- Bundesjugendkuratorium / Sachverständigenkommission für den elften Kinder- und Jugendbericht / Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (2002): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte.  
URL: [www.aba-fachverband.org/.../bildung.../Leipziger\\_Thesen\\_Bildung\\_ist\\_mehr\\_als\\_Schule.pdf](http://www.aba-fachverband.org/.../bildung.../Leipziger_Thesen_Bildung_ist_mehr_als_Schule.pdf) [Zugriff: 19.08.2010]
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Familienbildung als Angebot der Jugendhilfe: Vernetzung in der institutionellen Familienbildung.  
URL: <http://www.bmfsfj.de/Publikationen/familienbildung/6-Strukturelle-rahmenbedingungen-von-familienbildung/6-2-Institutionelle-familienbildung-familienbildungsstaetten/6-2-3-vernetzung-in-der-institutionellen-familienbildung.html> [Zugriff: 26.08.2010]
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. URL: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/zwoelfter-kjb,property=pdf.pdf> [Zugriff: 19.08.2010]
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (Hrsg.) (1999): Kooperation der Lernorte in der Berufsbildung. Gutachten zum Programm von Prof. Dr. Dieter Euler, Universität Erlangen-Nürnberg. BLK\_Materialien, Heft 75. Bonn: BLK.  
URL: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft75.pdf> [Zugriff: 12.12.2010]
- Carle, Ursula (2010): Familienbildung. In: Stamm, Margrit / Edelmann, Doris (Hrsg.): Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Was kann die Schweiz lernen? Zürich: Rüegger, 75–92
- Carle, Ursula (2009): Schule und Jugendhilfeeinrichtungen (Schulsozialarbeit). Studienbrief zum Online-Modul O6: Schule und Jugendhilfeeinrichtungen. Wissen um die Bedeutung von Schule und Jugendhilfeeinrichtungen zur Realisierung der Integration von Kindern. Berufsbegeleitender Bachelor-Studiengang "Frühkindliche inklusive Bildung" (BIB), Hochschule Fulda
- Carle, Ursula (2009a): Aufbau und Ausbau entwicklungsfähiger Ziele in der Kooperation von Kindertagesstätte und Grundschule. Vortrag in Dietzenbach am 5.9.2009  
URL: [www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/Carle20090905Kooperation\\_Kita+GS/Carle20090905Kooperation\\_Kita+GS.pdf](http://www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/Carle20090905Kooperation_Kita+GS/Carle20090905Kooperation_Kita+GS.pdf) [Zugriff: 12.11.2010]
- Carle, Ursula (2007): Brückenbauen am Übergang. Theoriebasierte Zugänge. In: Carle, Ursula / Grabeleu-Szczes, Dana / Levermann, Simone (Hrsg.): Sieh mir zu beim Brückenbauen – Kinder in Bildungs- und Übergangsprozessen wahrnehmen, würdigen und fördern. München: Cornelsen, 13-24
- Carle, Ursula (2000): Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz, praktische Erfahrungen, neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Reihe Grundlagen der Schulpädagogik, 34)
- Carle, Ursula (1995): Mein Lehrplan sind die Kinder. Analyse der Planungstätigkeit von Förderschullehrerinnen und -lehrern. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Carle, Ursula / Samuel, Annette (2007): Frühes Lernen - Kindergarten und Grundschule kooperieren. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Carle, Ursula / Metzen, Heinz (2006a): Abwarten oder Rausgehen. Familienförderung und Elternbildung vor dem anstehenden und (un-)gewollten Perspektivenwechsel. Hamburg: Books on Demand
- Carle, Ursula / Metzen, Heinz (2006b): Regionale Netzwerke 'Frühes Lernen'. In: Balgo, Rolf / Lindemann, Holger (Hrsg.): Theorie und Praxis systemischer Pädagogik. SYSIPHOS - Beiträge zur systemischen Pädagogik, Band 1 (Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für systemische Pädagogik). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, 63-83
- Carle, Ursula / Metzen, Heinz (2006c): So lassen sich Netzwerke (nicht) evaluieren - von der Netzwerkmetaphorik zur systemischen Organisationsgestaltung und Forschungsmethodik - erste Geh-

- versuche bei Vernetzungsversuchen in der Familienbildung. Vortrag auf der DeGEval-Jahrestagung am 28. September 2006 in Lüneburg, AK Soziale Dienste
- Carle, Ursula / Metzen, Heinz (2008\_09): Projektentwicklungsbeurteilung zur Unterrichtsqualität der FLEX-Schulen auf der Basis exemplarischer Unterrichtsanalysen. In: Liebers, Katrin / Prengel, Annedore / Bieber, Götz (Hrsg.): Die flexible Schuleingangsphase. Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts. Weinheim: Beltz, 97-137
- Carle, Ursula; unter Mitarbeit von Metzen, Heinz / Berthold, Barbara / Wenzel, Diana (01/ 2008): Anfangsunterricht in der Grundschule. Beste Lernchancen für alle Kinder. Gutachten für die Enquetekommission II des Landtags Nordrhein-Westfalen. Chancen für Kinder: Zweite Enquetekommission des Landtags erarbeitet Vorschläge für ein optimales Betreuungs- und Bildungsangebot in NRW. Düsseldorf: Landtag NRW  
URL: [http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/schuleingangsphase/Anfangsunterricht-Gutachten%28NRW%29/ca2008\\_01Anfangsunterrichtgutachten\\_NRW.pdf](http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/schuleingangsphase/Anfangsunterricht-Gutachten%28NRW%29/ca2008_01Anfangsunterrichtgutachten_NRW.pdf) [Zugriff: 13.12.2010]
- Carr, Margaret (2001): Assessment in Early Childhood Settings. Learning Stories. London/Thousand Oaks/New Delhi
- Cochran, Moncrieff (1990): Personal networks in the ecology of human development. In: Cochran, Moncrieff / Lerner, Mary / Riley, David / Gunnarson, Lars / Henderson, Charles R. jr. (Eds.), Extending families: The social networks of parents and their children. Cambridge MA: Cambridge University Press, 3-33
- Coalition for Community Schools, Institute for Educational Leadership (2003): Making the difference. Research and Practice in Community Schools. Washington.  
URL: <http://www.communityschools.org/assets/1/Page/CCSFullReport.pdf> [Zugriff: 01.11.2010]
- Coalition for Community Schools: (o.J.): Community Schools. Partnership for excellence.  
URL: <http://www.communityschools.org/assets/1/Page/partnershipsforexcellence.pdf> [Zugriff: 01.11.2010]
- Deci, Edward L. / Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39 (2), 223-238
- Denner, Liselotte / Schumacher, Eva (2004): Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Deutscher Städtetag (2007): Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./ 23. November 2007.  
URL: <http://www.staedtetag.de/imperia/md/content/pressedien/2007/17.pdf> [Zugriff: 20.08.2010]
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (2009): Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Weiterentwicklung kommunaler Bildungslandschaften. URL: [http://www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/empfehlungen\\_archiv/2009/pdf/DV\\_19-09.pdf](http://www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/empfehlungen_archiv/2009/pdf/DV_19-09.pdf) [Zugriff: 19.08.2010]
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (2007): Diskussionspapier des Deutschen Vereins zum Aufbau kommunaler Bildungslandschaften. URL: [http://www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/empfehlungen\\_archiv/empfehlungen2007/pdf/Diskussionspapier\\_des\\_Deutschen\\_Vereins\\_zum\\_Aufbau\\_Kommunaler\\_Bildungslandschaften.pdf](http://www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/empfehlungen_archiv/empfehlungen2007/pdf/Diskussionspapier_des_Deutschen_Vereins_zum_Aufbau_Kommunaler_Bildungslandschaften.pdf) [Zugriff: 19.08.2010]
- Diekmann, Andreas (2002), Empirische Sozialforschung. Reinbek: Rowohlt
- Dillmann, Don A. (2007): Mail and Internet Survey. The Tailored Design Method. New Jersey: Wiley John + Sons
- Döbert, Hans (1996): Zur beruflichen Um- und Neusozialisation ostdeutscher Lehrerinnen und Lehrer. In: Buchen, Sylvia/ Carle, Ursula/ Döbrich, Peter/ Hoyer, Hans-Dieter/ Schönwälder, Hans-Georg (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung Bd. 1. Weinheim: Juventa, 77-102
- Euler, Dieter (1999): Kooperation der Lernorte in der Berufsbildung. Gutachten zum Programm von Prof. Dr. Dieter Euler, BLK, Heft 75.

- URL: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft75.pdf> [15.12.2010]
- Feld, Timm C. (2008): Kooperationen zwischen Kindertageseinrichtung und Kindertagespflege. Anlässe, Ziele, Formen und Erfolgsbedingungen von Netzwerken in der Weiterbildung. DIE-Reports zur Weiterbildung. Bonn: Deutschen Institut für Entwicklungspolitik (DIE).  
URL: <http://www.die-bonn.de/doks/feld0801.pdf> [Zugriff: 12.11.2010]
- Fischer, Andreas (1992): Das Bildungssystem der DDR. Entwicklung, Umbruch und Neugestaltung seit 1989. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt
- Flavell, John H. / Everett, Barbara A. / Croft, Karen / Flavell, Eleanor R. (1981): Young children's knowledge about visual perception: Further evidence for the Level 1-Level 2 distinction. *Developmental Psychology*, 17, 99–103
- Flavell, John H. / Green, Frances L. / Flavell, Eleanor R. (1986): Development of knowledge about the appearance- reality distinction. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51, 1–68
- Flick, Uwe (2004): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hrsg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt Enzyklopädie, 309–318
- Forster, Maria / Martschinke, Sabine (2003): *Leichter Lesen und Schreiben mit der Hexe Susi*. Donauwörth: Auer Verlag
- Freitag, Heike / Schüssler, Christiane / Steck-Lüschow, Angelika (2003): *Die Startbox. Diagnostik zur Lernausgangslage von der Anmeldung bis zum Schulbeginn*. Braunschweig: Schroedel
- Friedrich, Gerhard / Munz, Horst (2006). Förderung schulischer Vorläuferfähigkeiten durch das didaktische Konzept - Komm mit ins Zahlenland. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, Vol. 53., München und Basel: Ernst-Reinhardt-Verlag. 134-146
- Fthenakis, Wassilios E. (2003): Zur Neukonzeptionalisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.): *Elementarpädagogik nach Pisa. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg: Herder, 18-37
- Gardner, Howard (1991): *Abschied vom I.Q. - Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Geiling, Ute (1999): Schulfähigkeit und Einschulungspraxis in der DDR. Ein Rückblick im Spannungsfeld von Förderung und Ausgrenzung. In: Prengel, Annedore (Hrsg.): *Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht*. Opladen: Leske und Budrich, 162
- Gelman, Rochel (1980): What young children know about number *Educational Psychologist*, 15, 54-68
- Gehrmann, Axel (2003): *Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung - Empirische Rekonstruktion*. Opladen: Leske + Budrich
- Goffman, Erving (1993): *Rahmen-Analyse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Gräsel, Cornelia / Fußangel, Kathrin / Pröbstel, Christian (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 2, 205-21
- Griebel, Wilfried / Niesel, Renate (2004): *Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Hahn, Heike (2003): *Zur Wirkung von Fortbildung im Prozess der Schulentwicklung*. Schneider: Hohengehren
- Hasselhorn, Marcus (2005): Lernen im Altersbereich zwischen 4 und 8 Jahren: Individuelle Voraussetzungen, Entwicklungsbesonderheiten, Diagnostik und Förderung. In: Guldemann, Titus / Hauser, Bernhard (Hrsg.): *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder*. Münster: Waxmann, 77-88
- Hecker, Ulrich (2002): *Perspektive Portfolio*. IN: *Grundschulunterricht* 10/2002

- Hense, Margarita / Buschmeier, Gisela (2002): Kindergarten und Grundschule Hand in Hand. Chancen, Aufgaben und Praxisbeispiele. München: Don Bosco Verlag
- Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt / Main: Campus
- Hopf, Arnulf / Zill-Sahm, Yvonne / Franken, Bernd (2008): Vom Kindergarten in die Grundschule. Evaluationsinstrumente für einen erfolgreichen Übergang, 4. Aufl., Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen ScriptorHuink, Johannes/ Mayer, Karl-Ulrich (1993): Lebensverläufe im Wandel der DDR-Gesellschaft. In: Joas, Hans / Kohli, Martin (Hrsg.): Der Zusammenbruch der DDR. Soziologische Analysen. Frankfurt / Main: Suhrkamp, 151-171
- JMK / KMK (2003): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004 / Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004.  
URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_06\\_04-Fruhe-Bildung-Kitas.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruhe-Bildung-Kitas.pdf) [Zugriff: 01.11.2010]
- Kammermeyer, Gisela (2001). Schuleingangsdiagnostik. In Faust-Siehl, Gabriele / Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule, 119-143
- Kardorff, Ernst von (2004): Qualitative Evaluationsforschung. In: Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt Enzyklopädie, 238-250
- Kardorff, Ernst von (1998): Kooperation, Koordination und Vernetzung. Anmerkungen zur Schnittstellenproblematik in der psychosozialen Versorgung. In: Röhrle, Bernd / Sommer, Gert / Nestmann, Frank (Hrsg.): Netzwerkindervention. Fortschritte der Gemeindepsychologie und Gesundheitsförderung (FGG), Bd. 2. Tübingen: DGVT, 203-222
- Kelle, Udo / Erzberger, Christian (2004): Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt Enzyklopädie, 299-308
- Kinder früher fördern; Bertelsmann Stiftung (Hrsg) (2006): Kooperationen zwischen Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Expertise im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Erstellt von Susanne Stempinski, Deutsches Jugendinstitut e. V., München. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.  
URL: [http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms\\_bst\\_dms\\_18716\\_\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_18716__2.pdf) [Zugriff: 12.11.2010]
- Kiphard, Ernst J. (2002): Wie weit ist ein Kind entwickelt – eine Anleitung zur Entwicklungsüberprüfung, 11. Aufl. Dortmund: Verlag Modernes Lernen
- Koslowski, Constanze (2010): Bildungsforschungsprojekt "Bildungshaus 3-10". Einblicke in die Bildungshausarbeit am Modellstandort Ilvesheim.  
Url: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2062.html> [Zugriff: 30.11.2010]
- Krenz, Armin (1997): Der Situationsorientierte Ansatz der 90er Jahre - Grundlage für eine humanistisch geprägte und professionell gestaltete Elementarpädagogik. In: Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch. Herausgegeben von Martin r. Textor.  
URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/596.html> [Zugriff am 12.11.2010]
- Krieg, Elsbeth (Hrsg.) (2004): Beobachten, Interpretieren, Handeln. STEP-Kitapaxis, Band 1. Comenius-Institut, Münster
- Kruse, Wilfried (2010): Auf dem Weg zur Gestaltung lokaler „Übergangs-Systeme“. In: Odenwald, Stephanie: GEW – Dokumente Berufliche Bildung und Weiterbildung (Dok 1/10) Neue Steuerung in der Berufsausbildung. URL: [http://www.gew-bildungsmarkt.de/uploads/media/Dok\\_01-2010\\_Neue\\_Steuerung\\_in\\_der\\_BB.pdf](http://www.gew-bildungsmarkt.de/uploads/media/Dok_01-2010_Neue_Steuerung_in_der_BB.pdf) [Zugriff: 22.08.2010]
- Küspert, Petra / Schneider, Wolfgang (2006): Hören, lauschen, lernen. Anleitung: Sprachspiele für Vorschulkinder. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 6. Aufl.

- Infans (2003): Validierte Grenzsteine der Entwicklung, Berlin: Infans
- Laevers, F. (Hrsg) (1997): Die Leuvenener Engagiertheits-Skala für Kinder. LES-K. Centre for Experiential Education, Belgien
- Laewen, Hans-Joachim (o. J.): Grenzsteine der Entwicklung. Ein Frühwarnsystem für Risikologen. Sonderdruck.  
URL: [http://www.mbjs.brandenburg.de/media\\_fast/4113/Sonderdruck\\_Grenzsteine.pdf](http://www.mbjs.brandenburg.de/media_fast/4113/Sonderdruck_Grenzsteine.pdf) (Zugriff: 09.09.2010)
- Laewen, Hans-Joachim / Andres, Beate (2002): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Neuwied, Krißel, Berlin
- Leipziger Jugendamt (2010): Beteiligung des Leipziger Jugendamtes an Modellvorhaben 1997 bis 2009 - Übersicht.  
Url: [http://www.leipzig.de/imperia/md/content/51\\_jugendamt/news/\\_bersicht\\_modellprojekte.pdf](http://www.leipzig.de/imperia/md/content/51_jugendamt/news/_bersicht_modellprojekte.pdf) [Zugriff: 30.11.2010]
- Lenkungsgruppe TransKigs (Hrsg.) (2009): Übergang Kita – Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung. Materialien, Instrumente und Ergebnisse des TransKigs-Verbundprojektes. Weimar / Berlin: Verlag das Netz
- Lenz, Karl / Wolter, Andrä / Laskowski, Rüdiger (2008): Die Studien- und Berufswahl von Studienberechtigten des Abschlussjahrgangs 2008 in Sachsen. Eine empirische Untersuchung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus in Zusammenarbeit mit der TU Dresden.  
URL: [http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/download/download\\_smk/abiturientenbefragung\\_2008.pdf](http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/download/download_smk/abiturientenbefragung_2008.pdf) [Zugriff am 12.11.2010]
- Leu, Hans R. / Flämig, Katja (2007): Bildungs- und Lerngeschichten - ein Projekt des Deutschen Jugendinstituts. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Bildung und Lerngeschichten im Kindergarten, Konzepte-Methoden-Beispiele; Berlin: Cornelsen Scriptor
- Lösel, Friedrich / Beelmann, Andreas / Jaursch, Stefanie / Koglin, Ute / Stemmler, Mark (2005). Entwicklung und Prävention früher Probleme des Sozialverhaltens. Die Erlangen-Nürnberg Studie. In: Cierpka, Manfred (Hrsg.): Möglichkeiten der Gewaltprävention. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 201-229
- Luthe, Ernst-Wilhelm (2009): Kommunale Bildungslandschaften. Rechtliche und organisatorische Grundlagen. Berlin: Erich Schmidt
- Mack, Wolfgang (o.J.): Lokale Bildungslandschaften: Neue Ansätze der kommunalen Bildungspolitik als Antwort auf Herausforderungen des Zwölften Kinder – und Jugendberichts. Ganztätig lernen.  
URL: <http://www.ganztaegig-lernen.org/www/web675.aspx> [Zugriff: 19.11.2010]
- Mack, Wolfgang / Harder, Anna / Kelö, Judith / Wach, Katharina (2006): Lokale Bildungslandschaften. Projektbericht des deutschen Jugendinstitut e.V. München.  
URL: [http://www.dji.de/bibs/Projektbericht\\_Bildungslandschaften\\_Mack.pdf](http://www.dji.de/bibs/Projektbericht_Bildungslandschaften_Mack.pdf) [Zugriff 19.08.2010]
- Maiwald, Annett (2006): Die Kindergärtnerinnenausbildung der DDR. Zur berufssoziologischen Rekonstruktion einer Berufspersönlichkeit. In: die Hochschule 2/2006, 157-178
- Martschinke, Sabine / Kirschok, Eva-Maria / Frank, Angela (2004): Der Rundgang durch Hörhausen. Donauwörth: Auer Verlag
- Michaelis, Richard (2003): Validierte Grenzsteine der Entwicklung, bearbeitet durch infans Berlin  
URL: [http://www.kreis-soest.de/buergerservice/kiga/Grenzsteine\\_infans.pdf](http://www.kreis-soest.de/buergerservice/kiga/Grenzsteine_infans.pdf) [Zugriff: 13.12.2010]
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, Referat „Kindertagesstätten“ (2004): Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland Pfalz. Mainz.  
URL: [http://kita.bildung-rp.de/fileadmin/downloads/bildungs\\_erziehungsempfehlung\\_kitas\\_2004.pdf](http://kita.bildung-rp.de/fileadmin/downloads/bildungs_erziehungsempfehlung_kitas_2004.pdf) [Zugriff: 09.12.2010]

- Münch, Maria-Theresia (2010): Standortbestimmung und Neuorientierung. In: Hense, Margarita (Hrsg.): Fachberatung für Kindertageseinrichtungen. Göttingen: Vandenhoeck & Rubrecht, S. 43-57
- Nentwig-Gesemann, Iris (1999): Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel. Opladen: Leske + Budrich
- NICHHD (1997): Effects of infant child care on infant-mother attachment security: Results of the NICHHD Study of Early Child Care. In: Child Development 68, 860–879.  
URL: [http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Fachbeitrag/a\\_Kindheitsforschung/s\\_1815.html#5](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Kindheitsforschung/s_1815.html#5)  
[Zugriff: 10.12.2006]
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2006): Individuelle Lernentwicklung und ihre Dokumentation. Internetseite des Niedersächsischen Kultusministeriums mit zahlreichen Handreichungen zur Dokumentation der individuellen Lernentwicklung. URL: [http://www.mk.niedersachsen.de/live/live.php?navigation\\_id=1889&article\\_id=6064&\\_psmand=8](http://www.mk.niedersachsen.de/live/live.php?navigation_id=1889&article_id=6064&_psmand=8)  
[Zugriff am 12.11.2010]
- Niedersächsisches Ministerium für Kultus (2010): Landesprogramm Brückenjahr. Das letzte Kindergartenjahr als Brückenjahr zur Grundschule. Abschlussbericht der Modellprojekte.  
URL: <http://www.mk.niedersachsen.de/download/51992> [Zugriff: 22.11.2010]
- Niesel, Renate / Griebel, Wilfried / Netta, Brigitte (2008): Nach der Kita kommt die Schule. Mit Kindern den Übergang schaffen. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag
- O'Neill, Daniela K. / Gopnik, Alison (1991): Young children's ability to identify the sources of their belief. *Developmental Psychology*, 27, 390-397
- Payer, Harald (2008): Netzwerk, Kooperation – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Bauer-Wolf, Stephan / Payer, Harald / Scheer, Günter (Hrsg.): Erfolgreich durch Netzwerkkompetenz. Handbuch für Regionalentwicklung. Wien: Springer, 5–22
- Perner, Josef / Wimmer, Heinz (1985): "John thinks that Mary thinks that..." Attribution of second-order beliefs by 5 to 10 year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39
- Petillon, Hans (1993): Das Sozialleben des Schulanfängers. Weinheim: Beltz/Psychologie Verlag
- Pfütze, Renate (1973): Zur Arbeit mit dem Bildungs- und Erziehungsplan im Kindergarten. Berlin: Verlag Volk und Wissen
- Pillemer, David B. (1998): What is remembered about early childhood events? *Clinical Psychology Review*, 18, 895-913
- Pramling, Ingrid (1986): The Origin of the Child's idea of Learning through Practice. *European Journal of Psychology of Education*. 1 (3), 31-46
- Pregel, Annedore / Heinzl, Friederike / Carle, Ursula (2008): Methoden der Handlungs-, Praxis- und Evaluationsforschung. In: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2., durchges. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 183–199 (1. Aufl. 2004).
- Projektleitung Selbstständige Schule (Hrsg.) (2008): Selbstständige Schulen in regionalen Bildungslandschaften. Eine Bilanz. Troisdorf: Bildungsverlag EINS
- Projekt eXe (Hrsg.) (2006): Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Einblicke in die Evaluationspraxis. München: Deutsches Jugendinstitut (DJI). [Die Veröffentlichung ist als kostenlose Projektpublikation über die Homepage des DJI zu bestellen].  
URL: <http://www.dji.de/evaluation> [Zugriff: 12.11.2010]
- Projekt eXe (Hrsg.) (2009): Visuelle Modelle und Programmtheorie – Instrumente der Programmplanung und Evaluation. Fachtagung vom 02. bis zum 04.12.2009 in Fulda. Internetseite mit Links zu den Tagungsbeiträgen. München: Deutsches Jugendinstitut (DJI).  
URL: <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=333&Jump1=RECHTS&Jump2=137>  
[Zugriff: 12.11.2010]

- Putnam, Robert D. (2000): *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon Schuster
- RAA Berlin (Hrsg) (2008): *Das Auditverfahren im Projekt „Ein Quadratkilometer Bildung“*. Materialien zur Qualitätsentwicklung im Projekt „Ein Quadratkilometer Bildung“: Selbstbewertungsverfahren und Kriterienkatalog. Überarbeitete Fassung vom 07.10.2008, Berlin.  
URL: [http://www.reuter-quartier.de/uploads/media/Audit\\_im\\_Quadratkilometer\\_2008\\_01.pdf](http://www.reuter-quartier.de/uploads/media/Audit_im_Quadratkilometer_2008_01.pdf)  
[Zugriff: 18.11.2010]
- RAA Berlin (Hrsg) (2007): *Zwischenbericht über den Aufbau des Projektes „Ein Quadratkilometer Bildung“* in Berlin-Neukölln. Berlin.  
URL: [http://www.reuter-quartier.de/uploads/media/Zwischenbericht\\_2007.pdf](http://www.reuter-quartier.de/uploads/media/Zwischenbericht_2007.pdf) [Zugriff: 18.11.2010]
- Raapke, Hans Dietrich (2001): *Montessori heute. Eine moderne Pädagogik für Familie, Kindergarten und Schule*. Reinbek: Rowohlt
- Rabe-Kleberg, Ursula (2005): *Frühkindliche Bildung und Professionalisierung*. In: *Vorträge der Fachtagung: Die Einführung des sächsischen Bildungsplans. Ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten*. Fachtagung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und der Technischen Universität Dresden, 26.2.2005.  
URL [http://www.erzwiss.uni-halle.de/gliederung/paed/soziol/basic/ad\\_vortraege.pdf](http://www.erzwiss.uni-halle.de/gliederung/paed/soziol/basic/ad_vortraege.pdf), S. 4-8  
[Zugriff: 30.11.2010]
- Rauschenbach, Thomas/ Beher, Karin/ Knauer, Detlef (1996): *Die Erzieherin - Ausbildung und Arbeitsmarkt*, Weinheim: Juventa
- Referat Vensterscholen Groningen (2006): *Die holländische Vensterschool. Vom Traum bis zur Wirklichkeit*.  
URL:  
[http://vensterschool.pilot.groningen.nl/content/common/downloads/der\\_hollandische\\_vensterschool.pdf](http://vensterschool.pilot.groningen.nl/content/common/downloads/der_hollandische_vensterschool.pdf) [Zugriff: 27.09.2010]
- Richter, André (2006): *Die Erziehung des Sozialen. Über die Entwicklung von Bildungslandschaften und Jugendhilfestrukturen in den USA*. Weinheim und München: Juventa
- Sächsischer Bildungsplan (Stand 2007): *Ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie Kindertagespflege*. Verlag das Netz.  
URL: [http://www.kita-bildungsserver.de/fileadmin/inc/do\\_download.php?did=37](http://www.kita-bildungsserver.de/fileadmin/inc/do_download.php?did=37) [Zugriff: 09.12.2010]
- Sächsisches Staatsministerium für Soziales – Landesjugendamt – (Hrsg). (2009): **ABSCHLUSSBERICHT**. Modellprojekt „Konsultationseinrichtungen – ein Unterstützungssystem für die pädagogische Praxis in Kindertageseinrichtungen“. Chemnitz
- Sammons, Pam / Sylva, Kathy / Melhuish, Edward C. / Siraj-Blatchford, Iram / Taggart, Brenda / Barreau, Sofka / Grabbe, Yvonne (2007a): *Influences on children's development and progress in Key Stage 2. Social / behavioural outcomes in year 5. Effective pre-school and primary education 3-11 Project (EPPE 3-11). Summary Report. Research report, DCSF-RR007, Department for Children, Schools and Families (DCSF)*. Nottingham: DfES Publications  
URL: <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RR007.pdf> [Zugriff: 06.01.2008]
- Sammons, Pam / Sylva, Kathy / Melhuish, Edward C. / Siraj-Blatchford, Iram / Taggart, Brenda / Grabbe, Yvonne / Barreau, Sofka (2007b): *Influences on Children's Attainment and Progress in Key Stage 2: Cognitive Outcomes in Year 5. Effective Pre-school and Primary Education 3-11 Project (EPPE 3-11). Summary Report.. Research Report, RR828, Department for Education and Skills (DfES)*. Nottingham: DfES Publications  
URL: <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR828.pdf> [Zugriff: 06.01.2008]
- Santen, Eric van / Seckinger, Mike (1999): *Kooperationszusammenhänge als Objekt der Forschung: methodische Anmerkungen*. In: *Gemeindepsychologie Rundbriefe*, 5(2), 19-35.

- URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-52913> [Zugriff: 12.11.2010]
- Santen, Eric van / Seckinger, Mike (2003): Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis. Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut
- Schäfer, Klaus (2009): Herausforderungen bei der Gestaltung kommunaler Bildungslandschaften. In: Bleckmann, Peter / Durdel, Antje (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden: VS, 233 – 249
- Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales - Freie Hansestadt Bremen (2004): Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich. Bremen
- SLFS Sächsisches Landesamt für Familie und Soziale Abteilung 4 – Landesjugendamt (05/2007): Bildung in der Kindertagesstätte. Erfahrungen aus der Praxis bei der Umsetzung des Bildungsauftrages in Kindertageseinrichtungen im Freistaat Sachsen. Chemnitz.
- SLFS Sächsisches Landesamt für Familie und Soziale Abteilung 4 – Landesjugendamt (2004): Curriculum zur Umsetzung des Bildungsauftrages in Kindertageseinrichtungen im Freistaat Sachsen sowie erste Erfahrungsberichte aus der Praxis.  
URL: [http://www.slfs.sachsen.de/lja/service/pdf/lja\\_br\\_Curricu\\_04.pdf](http://www.slfs.sachsen.de/lja/service/pdf/lja_br_Curricu_04.pdf) [Zugriff: 09.12.2010]
- SMK – Sächsisches Ministerium für Kultus: (08/2005): Schulleiterbrief: Schreiben an alle Schulleiterinnen und Schulleiter der Grundschulen und der Förderschulen mit Grundschulteil im Freistaat Sachsen / z.K. an alle Schulen zur Lernförderung: „Verzahnung von Schulvorbereitungsjahr und Schuleingangsphase – gemeinsame Verantwortung für einen gelingenden Übergang.“  
URL: <http://www.kita-bildungsserver.de/downloads/download-starten/?did=91> [Zugriff: 08.12.2010]
- SMK / SMS Sächsisches Staatsministerium für Kultus - Sächsisches Staatsministerium für Soziales (2006): Flyer „Verzahnung von Schuleingangsphase und Schulvorbereitungsjahr“.  
URL: <http://www.kita-bildungsserver.de/downloads/download-starten/?did=172> [Zugriff: 09.12.2010]
- SMK / SMS Sächsisches Staatsministerium für Kultus – Sächsisches Staatsministerium für Soziales (8/2004): Verbesserung der Schuleingangsphase - Freistaat Sachsen (Ringordner). Dresden.  
URL: <http://www.kita-bildungsserver.de/fileadmin/download/78> [Zugriff: 10.10.2010]
- SMK / SMS Sächsisches Staatsministerium für Kultus Sächsisches – Staatsministerium für Soziales (08/2003): Gemeinsame Vereinbarung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule vom 13.08.2003.  
URL: <http://www.kita-bildungsserver.de/downloads/download-starten/?did=390> [Zugriff: 20.11.2010]
- SMK / SMS - Sächsisches Ministerium für Kultus – Staatsministerium für Soziales (2004): Verbesserung der Schuleingangsphase. Handreichung. Freistaat Sachsen. Dresden: SMK und SMS.  
<http://www.kita-bildungsserver.de/downloads/download-starten/?did=78> (Zugriff: 09.09.2010)
- SMK / SMS - Sächsisches Staatsministerium für Kultus - Sächsisches Staatsministerium für Soziales (o.J.): Broschüre Das Kind im Mittelpunkt. Mein Kind kommt in die Schule – ein Ratgeber für Eltern.  
URL: <http://www.kita-bildungsserver.de/praxis/literatur/archiv/das-kind-im-mittelpunkt-mein-kind-kommt-in-die-schule-ein-ratgeber-fuer-eltern/> [Zugriff: 18.11.2010]
- SMK / SMS Sächsisches Staatsministerium für Kultus – Staatsministerium für Soziales (o. J.) Das Kind im Mittelpunkt. Mein Kind kommt in die Schule. Ein Ratgeber für Eltern. Dresden: SMK und SMS;
- SMS - Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hrsg.) (2008): Evaluierung der Personalausstattung in Kindertageseinrichtungen sowie Struktur und Angebote der Fachberatung in Sachsen. Dresden

- SMS – Sächsisches Staatsministerium für Soziales (2007): der Sächsische Bildungsplan – ein Leitfa-  
den für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Hort sowie für Kindertagespflege.  
Dresden: Verlag das netz  
URL: <http://www.kita-bildungsserver.de/downloads/download-starten/?did=37> [Zugriff:  
14.12.2010]
- SMS - Sächsisches Staatsministerium für Soziales (2007): Begleitheft zum Sächsischen Bildungsplan  
für Eltern.  
URL: <http://www.kita-bildungsserver.de/downloads/download-starten/?did=233> [18.11.2010]
- SMS Sächsisches Staatsministerium für Soziales (2005): Der sächsische Bildungsplan- ein Leitfaden  
für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege.  
Berlin: Verlag das Netz
- Sodian, Beate (2005): Entwicklung des Denkens im Alter von vier bis acht Jahren - was entwickelt  
sich? In: Guldemann, Titus/ Hauser, Bernhard (Hrsg.): Bildung 4-8-jähriger Kinder. Münster:  
Waxmann, 9-28
- Spieß, Erika (2004): Kooperation und Konflikt. In: Schuler, Heinz / Birbaumer, Niels / Graumann,  
Carl Friedrich (Hrsg.): Organisationspsychologie - Gruppe und Organisation. Enzyklopädie der  
Psychologie, Themenbereich D: Praxisgebiete, Serie III: Wirtschafts-, Organisations- und Arbeits-  
psychologie, Bd. 4. [Vollst. Neuausg.]. Göttingen: Hogrefe, 193-247
- Stern, Cornelia / Ebel, Christian / Schönstein, Veronika / Vorndran, Oiver (Hrsg.) (2008): Bildungsre-  
gionen gemeinsam gestalten. Erfahrungen, Erfolge, Chancen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- STLA – Statistisches Landesamt Freistaat Sachsen (2010): Statistischer Bericht Kindertagesbetreuung  
im Freistaat Sachsen. K V 5-j/10. Kamenz.  
URL: [http://www.statistik.sachsen.de/download/100\\_Berichte-K/K\\_V\\_5\\_j10.pdf](http://www.statistik.sachsen.de/download/100_Berichte-K/K_V_5_j10.pdf) [Zugriff:  
28.11.2010]
- STLA Sachsen Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen, Medieninformation 259/ 2010;  
URL: [http://www.statistik.sachsen.de/download/200\\_Mi-2010/mi25910.pdf](http://www.statistik.sachsen.de/download/200_Mi-2010/mi25910.pdf) [Zugriff: 30.11.2010]
- Stolz, Heinz-Jürgen (2009): Gelingensbedingungen lokaler Bildungslandschaften. Die Perspektive der  
dezentrierten Ganztagsbildung. In: Bleckmann, Peter / Durdel, Antje (Hrsg.): Lokale Bildungsland-  
schaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden: VS, 105-119
- Strätz, Rainer / Demande-Witz, Helga (2005): Beobachten und Dokumentieren in Tageseinrichtungen  
für Kinder. Weinheim und Basel: Beltz Verlag Textor, Martin R. (2006): Erziehungs- und Bil-  
dungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen. Freiburg: Herder
- Textor, Martin R. (2006): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwor-  
tung übernehmen. Freiburg: Herder
- Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) (Hrsg.) (2009):  
Teamarbeit und Kooperation. Wissensbestände für die Multiplikatorenqualifizierung: Thema 7.  
Konsortium des Thüringer Bildungsplans für Kinder bis 10 Jahre. Überarbeitete und ergänzte Fas-  
sung.  
URL: [http://www.thillm.th.schule.de/tbp10/pdf/wissensbestand\\_grundseminar2\\_thema07.pdf](http://www.thillm.th.schule.de/tbp10/pdf/wissensbestand_grundseminar2_thema07.pdf)  
[Zugriff: 12.11.2010]
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2010): Thüringer Bildungsplan für Kin-  
der bis 10 Jahre. Weimar-Berlin: Verlag das Netz
- Tietze, Wolfgang / Grenner, Katja /Gralla-Hoffmann, Katrin / Dabrowski, Maciej (2008): Evaluierung  
der Personalausstattung in Kindertageseinrichtungen sowie Struktur und Angebote der Fachbera-  
tung für Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege in Sachsen. Abschlussbericht. Dresden:  
Sächsisches Staatsministerium für Soziales
- Tobias, Sigmund (1985): Test Anxiety: Interference, Defective Skills, and Cognitive Capacity. Educa-  
tional Psychologist. 20, 135-142

- Urieta, Kirstin (2010): Kinder in schwierigen Übergangssituationen vom Elementar- zum Primarbereich - Eine biografieanalytische Studie, Dissertation. Potsdam: Universität
- Vensterschool. URL: [http://www.adz-netzwerk.de/images/docs/vensterschool\\_konzept.pdf](http://www.adz-netzwerk.de/images/docs/vensterschool_konzept.pdf) [Zugriff: 11.10.10]
- Viernickel, Susanne / Schwarz, Stefanie (2009): Expertise: Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation Berlin.  
URL: [http://www.haus-der-kleinen-forscher.de/fileadmin/website/aktuelles/Newsletter/07-2009/expertise\\_gute\\_betreuung\\_web.pdf](http://www.haus-der-kleinen-forscher.de/fileadmin/website/aktuelles/Newsletter/07-2009/expertise_gute_betreuung_web.pdf) [Zugriff: 05.10.2010]
- Wellenreuther, Martin (2007): Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Wenzel, Sascha (2007): Zwischenbericht über den Aufbau des Projektes „Ein Quadratkilometer Bildung“ in Berlin-Neukölln.  
URL: [http://www.reuter-quartier.de/uploads/media/Zwischenbericht\\_2007\\_01.pdf](http://www.reuter-quartier.de/uploads/media/Zwischenbericht_2007_01.pdf) [Zugriff: 18.12.2010]
- Woderich, Rudolf (1996): Ich mag Schüler trotzdem noch. Fallanalysen zur Verarbeitung biografischer Unsicherheit. In: Buchen, Sylvia / Carle, Ursula / Döbrich, Peter / Hoyer, Hans-Dieter / Schönwälder, Hans-Georg (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung Bd. 1. Weinheim: Juventa, 117-138
- Zimmerman, Barry J. / Schunk, Dale H. (2004): Self-regulating intellectual processes and outcomes. A social cognitive perspective. In: Dai, D. Y. / Sternberg, R. J. (Eds.): Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 323 – 349
- Zimmerman, Barry J. (1998): Developing self-fulfilling cycles of academic regulation. An analysis of Exemplary instructional models. In: Schunk, D. H. / Zimmerman, B. J. (Eds.): Self-regulated learning. From teaching to self-reflective practice. New York: Guilford Press, 1-19

### Internetquellen:

- <http://www.adz-netzwerk.de/Vensterschool-Das-pulsierende-Herz-des-Stadteils.php>  
[Zugriff: 11.10.10]
- [http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-7C4EB9E0-72F86ADE/bst/hs.xsl/16856\\_19233.htm](http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-7C4EB9E0-72F86ADE/bst/hs.xsl/16856_19233.htm) [Zugriff: 11.10.2010]
- [http://www.communityschools.org/aboutschools/what\\_is\\_a\\_community\\_school.aspx](http://www.communityschools.org/aboutschools/what_is_a_community_school.aspx)  
[Zugriff 01.11.2010]
- <http://www.familienfreunde.de> [Zugriff: 22.11.2010]
- <http://www.familie.sachsen.de> [Zugriff: 22.11.2010]
- <http://www.kindergartenpaedagogik.de> [Zugriff: 22.11.2010]
- <http://www.kita-bildungsserver.de/downloads/download-starten/?did=233> [18.11.2010]
- <http://www.kita-bildungsserver.de/praxis/literatur/archiv/das-kind-im-mittelpunkt-mein-kind-kommt-in-die-schule-ein-ratgeber-fuer-eltern/> [Zugriff: 18.11.2010]
- <http://www.kita-bildungsserver.de/projekte/laufende-projekte/tandem-unterschiede-managen-kita-und-grundschule-gestalten-gemeinsam-den-uebergang/> [Zugriff: 01.12.2010]
- [http://www.leipzig.de/imperia/md/content/51\\_jugendamt/broschueren\\_praesentationen/saechsische\\_integrationsverordnung.pdf](http://www.leipzig.de/imperia/md/content/51_jugendamt/broschueren_praesentationen/saechsische_integrationsverordnung.pdf). [Zugriff: 08.12.2010]
- <http://www.lernen-vor-ort.info/de/jahreskonferenz2010.php> [Zugriff: 22.11.2010]
- <http://www.lernen-vor-ort.info/de/100.php> [Zugriff: 22.11.2010]

- 
- <http://www.lernen-vor-ort.info/> [Zugriff: 22.11.2010]
- [http://www.mk.niedersachsen.de/live/live.php?navigation\\_id=2017&article\\_id=6365&\\_psmand=8](http://www.mk.niedersachsen.de/live/live.php?navigation_id=2017&article_id=6365&_psmand=8)  
[Zugriff: 22.11.2010]
- <http://www.reuter-quartier.de/Ein-Quadratkilometer-Bildung.1407.0.html> [Zugriff: 18.11.2010]
- <http://www.revosax.sachsen.de/Details.do?sid=3253713891123&jtyp=akt&jlink=p5&jabs=12>  
[Zugriff: 8.12.2010]
- <http://www.revosax.sachsen.de/Details.do?sid=8021013966285&jlink=p3> [Zugriff: 10.10.2010]
- <http://www.sachsen-macht-schule.de/sba/> [Zugriff: 24.11.2010]
- <http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/2562.htm> [Zugriff: 25.11.2010]
- [http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/download/download\\_smk/mustervereinbarung.pdf](http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/download/download_smk/mustervereinbarung.pdf);  
[Zugriff:25.11.2010]
- [http://www.slfs.sachsen.de/lja/fachberatung/pdf/lja\\_br\\_ktpfl\\_08.pdf](http://www.slfs.sachsen.de/lja/fachberatung/pdf/lja_br_ktpfl_08.pdf), S.9; [Zugriff: 29.11.2010]
- [http://www.statistik.sachsen.de/download/200\\_Mi-2010/mi26010.pdf](http://www.statistik.sachsen.de/download/200_Mi-2010/mi26010.pdf); [Zugriff: 29.11.2010]
- <http://www.tor-zur-welt.hamburg.de/index.php/article/print/2499> [Zugriff: 27.09.2010]
- <http://www.uni-leipzig.de/forsch00/15000/15120.htm> [Zugriff: 10.10.2010]
- <http://www.znl-bildungshaus.de>. [Zugriff: 22.11.2010]

## 5.2 Gesetze und Verordnungen:

KJHG – Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII – Sozialgesetzbuch 8)

URL: <http://www.kindex.de/pro/index~mode~gesetze~value~kjhg.aspx> [Zugriff: 14.12.2010]

Ministerium für Volksbildung (1988): Sozialistisches Bildungsrecht Volksbildung. Staatsverlag der Deutschen demokratischen Republick

SächsIntegrVO - Integrationsverordnung: Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales zur Integration von behinderten und von Behinderung bedrohten Kindern in Tageseinrichtungen vom 13. 12.2002.

URL:

[http://www.leipzig.de/imperia/md/content/51\\_jugendamt/broschueren\\_praesentationen/saechsische\\_integrationsverordnung.pdf](http://www.leipzig.de/imperia/md/content/51_jugendamt/broschueren_praesentationen/saechsische_integrationsverordnung.pdf) [Zugriff: 10.20.2010]

SächsKitaG - Gesetz über Kindertageseinrichtungen, Bekanntmachung der Neufassung des Gesetzes über Kindertageseinrichtungen.

URL: <http://www.revosax.sachsen.de/GetPDF.do?sid=9281012639531> [Zugriff: 10.10.2010]

SächsSchulvorbVO - Sächsische Schulvorbereitungsverordnung: Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Schulvorbereitung in Kindertageseinrichtungen (Sächsische Schulvorbereitungsverordnung – SächsSchulvorbVO)

URL:

[http://daten2.verwaltungsportal.de/dateien/seitengenerator/saechsgvbl.\\_nr.\\_62009\\_saechsschulvorbvo\\_schulvorbereitungsverordnung\\_v.\\_15.5.2009.pdf](http://daten2.verwaltungsportal.de/dateien/seitengenerator/saechsgvbl._nr._62009_saechsschulvorbvo_schulvorbereitungsverordnung_v._15.5.2009.pdf)

SchIVO - Schulintegrationsverordnung: Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die integrative Unterrichtung von Schülern in öffentlichen Schulen im Freistaat Sachsen vom 03.08.2004.

URL: [http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/download/download\\_smk/schivo.pdf](http://www.sachsen-macht-schule.de/schule/download/download_smk/schivo.pdf) [Zugriff: 10.10.2010]

SchulG - Schulgesetz für den Freistaat Sachsen, Bekanntmachung der Neufassung des Schulgesetzes für den Freistaat Sachsen.

URL: <http://www.2010.slpb.de/fileadmin/daten/dokumente/Schulgesetz.pdf> [Zugriff: 10.10.2010]

SchulG – Sächsisches Schulgesetz – Bekanntmachung der Neufassung des Schulgesetzes für den Freistaat Sachsen, vom 16. Juli 2004

URL:

<http://www.revosax.sachsen.de/Details.do?sid=3253713891123&jtyp=akt&jlink=p5&jabs=12>  
[Zugriff: 8.12.2010]

SOGS - Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und Sport über Grundschulen im Freistaat Sachsen (Schulordnung Grundschulen – SOGS) vom 03.08.2004.

URL: <http://www.glg-l-sachsen.de/sogs.pdf> [Zugriff: 10.10.2010]

SOFS - Schulordnung Förderschulen, Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über Förderschulen im Freistaat Sachsen

URL:

[http://www.cogalmonteporo.net/r3l/database\\_r3l\\_laws\\_education\\_training/formazione\\_leggi\\_per\\_r3l/LAWS\\_germany/istruzione/Verordnung.pdf](http://www.cogalmonteporo.net/r3l/database_r3l_laws_education_training/formazione_leggi_per_r3l/LAWS_germany/istruzione/Verordnung.pdf) [Zugriff: 15.12.2010]

### 5.3 Abkürzungsverzeichnis:

#### Abkürzungen der Zitate aus den Erhebungen:

E KV	Exemplarische Kooperationsvereinbarung
FB El BPL	Datensatz Fragebogen BPL Eltern
FB El SEPh	Datensatz Fragebogen SEPh Eltern
FBEr	Datensatz Fragebogen ErzieherInnen
FB K	Datensatz Fragebogen Kitaleitung
FB SL	Datensatz Fragebogen Schulleitung
F GDV L	Fotos der Gruppendiskussionen Verbund Leitung
F GDV M	Fotos der Gruppendiskussionen Verbund MitarbeiterInnen
GDVE	Transkript Gruppendiskussion Verbund Elternvertreter
KV	Kooperationsvertrag von Grundschule und Kita
K VS AU	Konzeptionen der Schule z. Verlauf von Vorschuljahr & Anfangsunterricht
Mat Ki	Materialien der Kitas
Mat Sch	Materialien der Schule
T GDV E	Transkript Gruppendiskussion Verbund Elternvertreter
T GDV L	Transkript Gruppendiskussion Verbund Leitungen
T GDV M	Transkript Gruppendiskussion Verbund MitarbeiterInnen
T I SBA	Transkript Einzelinterview ReferentIn SBA der Region
T I Tr	Transkript Einzelinterview Träger
T I Tr stKL	Transkript Interview Träger, stellvertretend durch Kitaleitung
T P K	Protokoll Begehung Kita
V GDVL	Videoaufzeichnungen der Gruppendiskussion Verbund Leitungen
V GDV Ma	Videoaufzeichnungen der Gruppendiskussion Verbund MitarbeiterInnen

#### Gesetzesabkürzungen:

KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz
SächsIntegrVO	Verordnung des sächsischen Staatsministeriums für Soziales zur Integration von Behinderten und von Behinderung bedrohten Kinder in Tageseinrichtungen
SächsKitaG	Gesetzes zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen
SächSchulvorbVO	Sächsische Schulvorbereitungsverordnung
SchIVO	Schulintegrationsverordnung
SchulG	Schulgesetz für den Freistaat Sachsen
SOFS	Schulordnung Förderschule
SOGS	Schulordnung Grundschulen

#### Abkürzungen in den Kapiteln:

AGJ	Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe
BJK	Bundesjugendkuratorium

---

BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
DKJS	Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gGmbH
ESF	Europäischer Sozialfond
IAW	Institut Arbeit und Wirtschaft (Universität Bremen)
JMK	Jugendministerkonferenz
KMK	Kultusministerkonferenz
OPINIO	OPINIO GdbR (Fortbildungsinstitut in Dresden)
SEPh	Schuleingangsphase
SLFS	Sächsisches Landesinstitut für Familie und Soziales
SMK	Sächsisches Staatsministerium für Kultus
SMS	Sächsisches Staatsministerium für Soziales
STLA Sachsen	Statistisches Landesamt Sachsen
SVJ	Schulvorbereitungsjahr
ZEW	Zentrum für europäische Wirtschaftsforschung, Mannheim
ZNL	Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen

## 5.4 Tabellenverzeichnis:

Tabelle 1: Exemplarische Gegenüberstellung der Bildungsbereiche dreier Bildungspläne .....	38
Tabelle 2: Untersuchungssample .....	58
Tabelle 3: Übersicht über die Instrumente und die in ihnen verankerten Untersuchungsfragen .....	69
Tabelle 4: Stichprobe und Rücklauf nach Verbänden .....	80
Tabelle 5: Anzahl der auswertbaren Fragebögen .....	80
Tabelle 6: Anzahl des päd. Personal in Sachsen und in der Erhebung .....	81
Tabelle 7: Fragebogen Bildungsplan: Stichprobe und Rücklauf nach Verbänden .....	82
Tabelle 8: Fragebogen Schuleingangsphase: Stichprobe und Rücklauf nach Verbänden .....	82
Tabelle 9: Wie oft tauschen Sie sich zu Themen des Sächsischen Bildungsplans bzw. über den Bildungsplan mit anderen Personen aus? (in %; n = 224) .....	87
Tabelle 10: Beurteilung des Bildungsplans (in %, Schulnoten 1 & 2 sowie 4 & 5 gruppiert, Mittelwert; n = 265) .....	88
Tabelle 11: Wer ist zuständig für Planung und Umsetzung der einzelnen Bildungsbereiche des BPL (in %; n = 231) .....	90
Tabelle 12: Wie schlägt sich der BPL in der täglichen Arbeit nieder? (in %; n = 222) .....	90
Tabelle 13: Wofür wird der BPL bei der täglichen Arbeit genutzt? (in %, Mehrfachantworten; n = 265) .....	90
Tabelle 14: Beurteilung, wie sich Aspekte für die Kinder durch die Arbeit mit dem Bildungsplan verändert haben (in %, "stimme voll und ganz zu" & "stimme zu" sowie "stimme nicht zu" & "stimme überhaupt nicht zu" gruppiert; n = 265) .....	91
Tabelle 15: Praktische Umsetzung der Bildungsbereiche mit angeführten Beispielen der Befragten (in %, Mehrfachantworten; n = 265) .....	92
Tabelle 16: Veränderungen der Arbeit im Team durch Bildungsplan (in %; n = 265) .....	92
Tabelle 17: Benötigen Sie (weitere) Informationen zum Bildungsplan? (in %; n = 106) .....	107
Tabelle 18: Absichten des SMK mit der Einführung des BPL (in %, Mehrfachantworten; n = 107) ....	108
Tabelle 19: In wie viele Grundschulen wechseln die Kinder (n = 223) und mit wie vielen Grundschulen kooperiert die Einrichtung (n = 229)? (in % der ErzieherInnenantworten) .....	116
Tabelle 20: Themen des ausführlichen Austausches zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule (in %, Mehrfachantworten; n = 265) .....	118
Tabelle 21: Formen der Zusammenarbeit mit den Grundschulen (in %, Mehrfachantworten, n = 265) .....	119
Tabelle 22: Beurteilung der schulvorbereitenden Aktivitäten im Hinblick auf ihre Ausführung (in %; n = 265) .....	122
Tabelle 23: Beurteilung der Kooperation mit Grundschule (in %, Mehrfachantworten; n = 242) .....	124
Tabelle 24: Einschätzung der Qualität des individualisierten Unterrichts durch die Schulleitung .....	135
Tabelle 25: Hat ihr Kind im Rahmen des SVJ über einen längeren Zeitraum zu den folgenden Themenfeldern gearbeitet? (in %; n = 119) .....	142
Tabelle 26: Erleichtert/e bzw. befördert/e die Kooperation den Übergang ihres Kindes in die Grundschule? (in %; n = 115) .....	146
Tabelle 27: Exemplarischer Kooperationsfahrplan .....	178

## 5.5 Abbildungsverzeichnis:

Abbildung 1: Kooperations-Spannweitenmodell.....	53
Abbildung 2: Wirkungsmodell zum BPL, dem SVJ, der SEPh sowie deren Verzahnung auf Landesebene .....	55
Abbildung 3: Wirkungsmodell zum BPL, dem SVJ, der SEPh sowie deren Verzahnung auf Organisationsebene.....	56
Abbildung 4: Differenz von Planungszeit und zur Verfügung gestellter Zeit (in %, n=207) .....	93
Abbildung 5: Beurteilung der Zusammenarbeit mit den Grundschulen im Rahmen des SVJ (n = 202).....	123
Abbildung 6: Netzwerkmodell eines Kooperationsverbunds aus Sicht der Leitung in einem der untersuchten Verbünde. ....	132
Abbildung 7: Netzwerk aus der Kinderperspektive. ....	133
Abbildung 8: Beurteilung des Zusammenwirkens von Eltern, Kindertagesstätte und Grundschule im SVJ hinsichtlich der Wirkung für den Übergang der Kinder in die Grundschule (in %, n=115).....	144
Abbildung 9: Beurteilung der Kooperation von Kindertageseinrichtung und Grundschule in Bezug auf die Verzahnung von SVJ und SEPh (in %, n = 110) .....	145
Abbildung 10: Bietet das SVJ eine ausreichende Vorbereitung auf den Schulunterricht? (in %, n = 114).....	146
Abbildung 11: Kind im Schulvorbereitungsjahr malt die Räumlichkeiten seiner Schule und sich in seinem zukünftigen Klassenraum.....	158
Abbildung 12: Kind im Schulvorbereitungsjahr hat einen Ranzen auf und freut sich auf die Schule ..	161
Abbildung 13: Schulkind malt sich mit KlassenkameradInnen im Klassenraum.....	164
Abbildung 14: Kind schreibt in der Schule gerne selbst Aufgaben an die Tafel .....	165
Abbildung 15: Kind im Schulvorbereitungsjahr stellt sich vor, dass es als Schulkind größer ist. ....	167
Abbildung 16: Schulkind malt sich in der Schule mit einer Zuckertüte. ....	168

## 5.6 Autorenverzeichnis:

Kapitelname	AutorInnen
1. Einleitung	Julia Košinár
2. Theoretische Grundlagen der Untersuchung und Vorannahmen	
2.1 Zum Stand der wissenschaftlichen Diskussion zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung	Ursula Carle
2.2 Gründe für die Vernetzung in Bildungslandschaften und Modellvorstellungen	Sabine Leineweber, Constanze Koslowski, Sandra Schiffler, Diana Wenzel und Julia Košinár
2.3 Institutionenhistorischer Hintergrund	Dana Schmidt und Ursula Carle
2.4 Bildungsplan, Schulvorbereitungsjahr, Schuleingangsphase	Sabine Leineweber, Gisela Köppel, Sandra Schiffler, Dana Schmidt
2.5 Wirkungs- und Spannweitenmodelle der Vorhabenentwicklung	Julia Košinár und Heinz Metzen
3. Konzept und Methoden der Evaluation: Untersuchungsfragen, Sample, Methoden der Erhebung und Auswertung	
3.1 Untersuchungsauftrag und Erkenntnisinteresse	Julia Košinár
3.2 Methodologische Überlegungen und Beschreibung der Methoden	Julia Košinár
3.3 Anlage und Instrumente der Fragebogenerhebung	Rüdiger Laskowski, Julia Košinár
3.4 Erhebungsverlauf der Gesamtstudie	Julia Košinár, Rüdiger Laskowski, Sabine Leineweber, Dana Schmidt
3.5 Auswertung der Daten	Julia Košinár, Rüdiger Laskowski
4. Darstellung und Interpretation der Befunde	
4.1 Maßnahmenbewertung aus Sicht der Akteure	Rüdiger Laskowski, Dana Schmidt, Ursula Carle, Ann-Kristin Heidepriem und Sabine Leineweber
4.2 Zusammenfassende Befunde mit Beispielen	Julia Košinár, Sabine Leineweber
4.3 Einschätzung des Maßnahmenenerfolgs	Ursula Carle
4.4 Handlungsempfehlungen	Ursula Carle

## 6 Anhang