

**Frühes Lernen  
Kindergarten und Grundschule kooperieren**

**Prof. Dr. Ursula Carle:**

**Ergebnisse und Empfehlungen der wissenschaftlichen Begleitung - Kurzfassung**

Universität Bremen  
Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften  
Bibliothekstraße  
Gebäude GW2, Raum A2520-2522  
Postfach 330440  
28359 Bremen  
Tel. (0421) 218-4136 (Prof. Ursula Carle)  
Tel: (0421) 218-2006 (Annette Samuel, Wiss. Mitarb.)  
Sek. (0421) 218-3057 (Reinhilt Schultze, Sekretariat)  
Fax (0421) 218-4043  
eMail [ucarle@uni-bremen.de](mailto:ucarle@uni-bremen.de)  
[www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de](http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de)

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

Im Team der wissenschaftlichen Begleitung haben (zeitweise) mitgearbeitet:

Prof. Dr. Ursula Carle, Leitung  
Barbara Berthold, Wiss. Mitarbeiterin  
Britta Bischoff, Wiss. Mitarbeiterin  
Annette Samuel, Wiss. Mitarbeiterin  
Corinna Vollmer, Wiss. Hilfskraft  
Alke Rohmeyer, Wiss. Hilfskraft  
Eva Röder, Wiss. Hilfskraft, Gestaltung der Projekthomepage  
Vanessa Willers, Erzieherin und Lehramtstudentin, Elternbefragung in Rönnebeck  
Katrjn Bahlmann, Lehramtstudentin, Dokumentation der Kinder-Projekte in Rönnebeck

Wir danken dem Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales  
und dem Senator für Bildung und Wissenschaft für die Unterstützung unserer Forschung und die gute Zusammenarbeit.

Den Kindertageseinrichtungen und Grundschulen und dem Team des Unterstützungssystems danken wir, dass sie uns Einblick in ihre Arbeit gewährt haben, von der wir sehr viel lernen konnten.

# Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren

Ergebnisse und Empfehlungen der wissenschaftlichen Begleitung - Kurzfassung

(Laufzeit: 2003-2005)

---

## Inhaltsverzeichnis:

1.	Einleitung.....	4
2.	Bedingungen des Projekts.....	5
3.	Zusammengefasste Ergebnisse und abgeleitete Empfehlungen.....	6
	3.1. Ergebnisse hinsichtlich Arbeits- und Organisationsstrukturen.....	6
	3.1.1. Großverbände oder Kleinverbände? .....	6
	3.1.2. Wie kann die Verbundarbeit strukturell entwickelt werden.....	8
	3.2. Ergebnisse hinsichtlich Verstärkung der Elternarbeit .....	10
	3.3. Ergebnisse bezüglich der Abstimmung thematischer Arbeit zwischen Kindertagesstätte und Grundschule .....	12
	3.4. Erkenntnisse aus dem Projekt für künftige Unterstützungssysteme.....	12
4.	Literatur: .....	13

# 1. Einleitung

Das Projekt „Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren“ wurde im Frühjahr 2003 als eines von mehreren sogenannten PISA-Projekten eingerichtet. Die Projektausschreibung richtete sich an Kindergärten und Grundschulen, die sich gemeinsam auf den Weg machen wollten,

1. ihre Bildungsangebote abzustimmen
2. ihre Elternarbeit gemeinsam zu verstärken
3. eine adäquate Kooperationsstruktur aufzubauen.

Ziel der anzuregenden Kooperation war eine deutliche Verbesserung der Bildungssituation am Schulanfang. Man versprach sich diese Verbesserung vor allem durch eine Systematisierung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule.

Es bewarben sich ca. 60 Einrichtungen in 19 Verbänden. Dabei zeigten sich auf der Organisationsebene zwei Muster der beabsichtigten Kooperationen:

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

Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung, mit der Prof. Dr. Ursula Carle beauftragt wurde, war die formative Evaluation des Entwicklungsprojektes in vier Verbänden (zwei Großverbände und zwei Kleinverbände) mit dem Ziel,

- im laufenden Entwicklungsprozess (Mai 2003 bis April 2005) der Lenkungsgruppe wissenschaftlich fundierte Hinweise für die weitere Gestaltung des Projekts und den Aufbau eines Unterstützungssystems zu geben
- zu prüfen, welche strukturellen Voraussetzungen der Entwicklung einer gemeinsamen Linie am Schulanfang in größeren und in kleineren Kooperationsverbänden entgegenstehen (Erhebung der Ausgangslage und der Engpässe der Entwicklung in den Verbänden des Kernprojekts)
- zu untersuchen, inwieweit die von der Unterstützerguppe angebotenen Begleitungen und Fortbildungen angenommen werden.

Vorwiegend wurden solche Erhebungsmethoden verwendet, die zugleich den Entwicklungsprozess unterstützen: zu Beginn wurde eine Stärken-Schwächen-Chancen-Risiken-Analyse in jedem Verband und in jeder Einrichtung durchgeführt, nach einem Jahr eine Engpassanalyse in jedem Verband und in jeder Einrichtung und zum Schluss eine rückblickende Gruppendiskussion in den Verbänden. Darüber hinaus fanden zweimal schriftliche Befragungen statt, mit denen vor allem Rahmendaten der Einrichtungen erhoben wurden. Die Ergebnisse dieser Erhebungen wurden kommunikativ validiert und auf den jährlichen Foren im Jahre 2003 und 2004 vorgestellt, auf denen zugleich die Zwischenberichte an die Beteiligten ausgegeben wurden.

Mit der Expertengruppe (Schulentwicklungsberater vom LIS und Fachberater von zwei Kita-Trägern), die ein Unterstützungssystem aufbaute, führte das Team der wissenschaftlichen Begleitung drei gelenkte Gruppendiskussionen durch. Die Wissen-

schaftlerinnen waren zudem auf den etwa monatlichen Treffen der Projektgruppe vertreten, an denen Behördenvertreter und die Expertengruppe teilnahmen.

Die Universität Bremen stellte eine Kommunikationsplattform für die Leitungsgruppe zur Verfügung (FirstClass). Eine Mitarbeiterin des Arbeitsgebiets Grundschulpädagogik schulte die Leitungsgruppe in der Handhabung. Darüber hinaus dokumentierte das Team der wissenschaftlichen Begleitung von der Universität Bremen den Projektverlauf öffentlich auf der Homepage [www.fruehes-lernen.de](http://www.fruehes-lernen.de)

Insgesamt gestaltete das Team der wissenschaftlichen Begleitung vier regionale und vier zentrale Foren mit und bot teils in Kooperation mit dem LIS zahlreiche inhaltliche Veranstaltungen an, zu denen die ProjektteilnehmerInnen jeweils eingeladen wurden, darunter die Ringvorlesung „Familie als wichtigste Bildungsinstitution?!“, die Basisinformationen zur Elternarbeit und Elternbildung vermittelte, vgl. [www.familienbildung.uni-bremen.de](http://www.familienbildung.uni-bremen.de)

## 2. Bedingungen des Projekts

Die Ausgangslage des Projekts „Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren“ zeichnete sich aus durch

- unterschiedliche Einzugsgebiete von Kindergärten und Schulen (3 bis 20 Kindertageseinrichtungen pro Schule, mehrere Schulen pro Kindertageseinrichtung)
- dadurch hoher Aufwand für mögliche Kooperationsbemühungen und in Folge
- geringe Kenntnis der konkreten Arbeit in der möglichen Kooperationseinrichtung, dadurch und in Folge der Ausbildungsunterschiede Erzieher/Grundschullehrer
- Vorbehalte zwischen ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen und ihren jeweiligen pädagogischen Konzepten
- keine inhaltlichen Absprachen oder abgestimmte regionale Curricula für das Bildungsangebot von Kindertageseinrichtungen und Schulen
- kaum gemeinsame Elternarbeit, insbesondere keine gemeinsamen Anstrengungen Kinder und schwer erreichbare Familien durchgängig zu fördern
- stark von einander abweichende Vorstellungen über Bildungsangebote, unterschiedliche Fachbegriffe für ähnliche Dinge oder gleiche Fachbegriffe mit anderem Inhalt (z.B. Unterricht – Angebot, Projekt)
- auf beiden Seiten fast keine Kenntnisse über bereichsspezifische kindliche Entwicklung, über Methoden der Lernbegleitung und die Möglichkeit persönlicher Portfolios, die das Kind vom Kindergarten in Schule mitnehmen könnte
- noch häufig anzutreffen waren wissenschaftlich nicht mehr haltbare Vorstellungen von Schulreife und die Vorstellung auf Zurückstellungen nicht verzichten zu können.

### **3. Zusammengefasste Ergebnisse und abgeleitete Empfehlungen**

Im Folgenden werden die Ergebnisse des Projektes unter folgenden Fragestellungen dargestellt:

- Inwieweit ist die angestrebte Strukturbildung (Aufbau von Arbeits- und Organisationsstrukturen im Verbund) gelungen?
- Welche Anstrengungen wurden unternommen, um zu einer abgestimmten Elternarbeit zu kommen?
- Wie entwickelte sich die Kooperation im Hinblick auf die Bildungspläne der beiden Systeme und die thematische Zusammenarbeit?

Dabei wird sichtbar, dass sich in den zwei Projektjahren im wissenschaftlich begleiteten Kernprojekt ein deutlicher Wandel vollzogen hat, dass aber noch viele Posten offen geblieben sind, weil eine Projektdauer von 2 Jahren für einen so umfassenden Entwicklungsprozess, wie er hier angestrebt war, nicht ausreichen kann.

#### **3.1. Ergebnisse hinsichtlich Arbeits- und Organisationsstrukturen**

Aufgabe des Projekts „Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren“ war es, Kooperationsstrukturen aufzubauen, d.h. die strategisch wichtigen Elemente, die eine gute Kooperation sicherstellen, sollten entwickelt werden. Dazu gehören:

- Ein dem Ziel adäquater Kooperationsverbund
- Zugkraft durch gemeinsame Verantwortung für einen definierten Auftrag
- Überprüfbare Kriterien für eine gelungene Zusammenarbeit
- Geeignete Rahmenbedingungen, z.B. eine arbeitsfähige Aufbauorganisation, Prozessmoderation, Zeitressourcen für die Kooperation
- Wege des Informationsflusses
- Vertrauensbasis in der Kommunikation
- eine lohnende langfristige Entwicklungsperspektive
- Identifizierung der wesentlichen Kooperationsinhalte

(vgl. z. B. Seckinger 2001, Spieß 1998, Henning 1999)

##### **3.1.1. Großverbünde oder Kleinverbünde?**

*a) Großverbünde:*

*Arbeit in Kooperationsverbänden auf Ortsteilebene (das ganze Dorf)*

Dieser Fall erscheint für eine kontinuierliche Kooperation und „Prävention“ am sinnvollsten, weil auf Ortsteilebene die gemeinsame Verantwortung für eine gemeinsame, recht gut abgrenzbare Gruppe Kinder (die aus dem Ortsteil) aufgebaut werden kann. Die Verantwortlichkeit kann objektiviert werden, denn es ließe sich nach einigen Jahren feststellen, ob die Verbundarbeit sich in besseren Leistungen der Schülerinnen und Schüler niederschlägt. Die gemeinsame Verantwortung für die Kinder des Ortsteils ist offenbar eine wichtige Kraft, sonst hätten sich die Großverbünde nicht so schnell und so gut weiterentwickelt.

Darüber hinaus bietet die Arbeit in ortsteilumfassenden größeren Kooperationsverbänden Chancen für eine

- gemeinsame inhaltliche Entwicklung (Oslebshausen, Rönnebeck),
- gemeinsame Elternarbeit (Oslebshausen, Walle),
- gemeinsame Fortbildung (Oslebshausen, Rönnebeck),
- gemeinsam genutzte räumliche und ausstattungsbezogene Ressourcen (z. B. Rönnebeck),
- gemeinsame Strategien für den Umgang mit Problemen im Ortsteil (Oslebshausen, Walle),
- eine kostengünstige gemeinsame Prozessmoderation.

Ortsteilumfassende größere Kooperationsverbünde erfordern besondere strukturelle Maßnahmen:

- Sie benötigen eine gute Informationsstruktur und gute Kooperationsstrukturen.
- Eine Prozessmoderation erscheint nötiger als in kleineren weniger komplexen Einheiten.
- In den Großverbänden ließ sich zeigen, dass die Einzugsgebiete von Schule und Kindertageseinrichtungen sich besser abstimmen lassen.
- Das ist sinnvoll, damit der Verbund sich für Kooperationsinhalte, für die man den großen Verbund nicht braucht (z.B. für gemeinsame Projekte), in kleinere Einheiten unterteilt.
- Es sollten also ortsteilbezogene Ziele und auf Teilverbünde bezogene Ziele und Arbeitspakete unterschieden werden, die aber in einem Gesamtplan zusammenzuführen sind.
- Damit der Verbund sich systematisch entwickeln kann sollte ein Feedbacksystem (Qualitätsmanagement) auf zwei Ebenen eingerichtet werden (Ebene 1: Arbeit in der Einzeleinrichtung, Ebene 2: Arbeit zwischen den Einrichtungen im Ortsteil)

*b) Kleinverbünde:*

*Arbeit in Kooperationsverbänden zwischen Einzeleinrichtungen*

Kleinverbünde können sich auszeichnen durch einen

1. hohen Anteil an Kindern in der Schule, die aus der einen kooperierenden Kindertagesstätte kommen (hatten wir nicht im Projekt, wäre aber vergleichbar einem Teilverbund s.o.)
2. mittleren Anteil an Kindern in der Schule die aus der einen kooperierenden Kindertageseinrichtung kommen (Vahr)
3. kleinen Anteil an Kindern in der Schule die aus der einen kooperierenden Kindertageseinrichtung kommen (Mitte)

In Kleinverbänden entwickelte sich die Kooperationsstruktur nicht so sehr auf konkrete Kinder bezogen, denn die Schule bekam jeweils von vielen anderen Kindertageseinrichtungen Erstklässler, die nicht im Verbund waren und zu denen sich im Projekt auch keine Kooperationsstruktur aufbauen ließ. Auch das Kindertagesheim gab Kinder an weitere Schulen ab. Man kann also vom Kernprozess her, dem Bildungsweg des Kindes aus betrachtet, dieses Modell nur teilweise als Systematisierung des Übergangs bezeichnen. Allerdings wurde das Bewusstsein für die Notwendigkeit abgestimmter Bildungsprozesse generell auch hier deutlich gestärkt.

Empfehlungen:

Die Ergebnisse der Untersuchungen deuten darauf hin, dass die Kooperation in Großverbänden die gemeinsame Verantwortung für die Kinder des Ortsteils stützen kann. Weil zudem die Ergebnisse der Bemühungen im Ortsteil in einigen Jahren überprüfbar sein werden, empfehlen wir diese Strategie zu favorisieren.

Es sollte vorgeschrieben werden, dass jeder Ortsteil einen gemeinsam zwischen allen Einrichtungen der frühkindlichen Bildung und den Grundschulen (nachweislich) abgestimmten mehrjährigen Ablaufplan, wie er etwa vom Verbund Walle erarbeitet wurde (vgl. Abschlussbericht, S. 197), bis zu einem bestimmten Termin veröffentlichen muss.

Wir raten davon ab, den Plan von oben zu verordnen. Damit würde der Entwicklungseffekt verpuffen, die Gefahr des mechanischen Abarbeitens wäre gegeben.

### **3.1.2. Wie kann die Verbundarbeit strukturell entwickelt werden**

Es muss ein Anreiz gesetzt werden, dass sich neue Verbände bilden, die sich in der Verantwortung für „ihre“ Kinder sehen. Aus den Verläufen im Projekt „Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren“ lässt sich folgendes lernen:

Der Beginn der Verbundarbeit sollte eine Prozessmoderation und spezifisch notwendige Unterstützung erhalten für:

- a) Strukturbildung (Kooperation, Information, Projektplanung) auf der Ebene von Schul- und Kindertagesstättenleitung.
- b) Strukturbildung für die Information von der Leitungsebene in die Einrichtung/ Schule (hier wenn nötig Leitungsschulung und Support)
- c) Stützung des Kooperationsbeginns auf der operativen Ebene (gegenseitige Hospitationen) evtl. durch Prozessbegleiter
- d) Spezifische (von dort einzufordernde) Unterstützung von Teil- bzw. Kleinverbänden bei besonders großer Notwendigkeit kompensatorischer und vorbeugender Bildungsangebote, ungewöhnliche Lösungen zulassen und stützen (z.B. Wohler's Eichen, Vahr)
- e) Nachhaltigkeit herstellen: Einführung eines einfachen Feedbacksystems „Qualitätsmanagement“ (Einrichtungen, Verbund)

Systematisch aufbauende und transparente Fortbildungsprogramme werden für Kita und Schule gemeinsam benötigt, insbesondere zu folgenden Bereichen:

- Basiswissen, welches sich durch neuere Forschungen ändert; z. B. über die Entwicklung von Kindern, neue fachwissenschaftliche und fachdidaktische Forschung, Einführung neuer Modelle (Ganztagsschule, Flexible Schuleingangsphase).
- Methodenkenntnis; z. B. Lern- und Entwicklungsbeobachtung, Dokumentation, Auswertung, Schlussfolgern von Förderungsschritten und Angebotsplanung, aber auch Projektplanung, Qualitätssicherung.
- Ausbildung didaktischer Kompetenzen (Individualisierung, Öffnung des Unterrichts, zieldifferentes Arbeiten, Lernumgebung, vertieftes Lernen, anspruchsvolle Aufgabenstellungen in der Zone der nächsten Entwicklung – z.B. SINUS).

Strukturell muss hierfür ein Verbund-Weg gefunden werden. Dies könnte z. B. durch Trägerspezialisierung und Kooperation, gekoppelt mit einem Fortbildungsbudget für Verbände, geschehen.

Schulstruktur:



- a) Der Vorbereitung im Kindergarten muss ein angemessener Start in der Schule folgen. Als angemessen kann ein Beginn gelten, der es allen Kindern erlaubt, ihren Möglichkeiten entsprechend zu lernen. Sinnvoll ist eine Flexibilisierung des Schulanfangs (flexible und jahrgangsgemischte Schuleingangsphase, z.B. Grundschule Auf den Heuen). Ganztagschulen (Rhythmisierung über den ganzen Tag) ermöglichen vertiefteres Lernen (z.B. Grundschulen: An der Oslebshäuser Heerstraße und Auf den Heuen).
- b) Damit eine Kooperation zwischen Kita und Schule möglich wird, müssen die ErstklasslehrerInnen rechtzeitig (vgl. Ablaufplan) feststehen. Als hinderlich hat sich die vierjährige Klassenführung deshalb erwiesen, weil die Viertklasslehrer dann die Kooperation mit den Kitas und mit den weiterführenden Schulen zugleich leisten müssen. Auch dem kann die jahrgangsgemischte Schuleingangsphase entgegenwirken.
- c) Fachleute mit verschiedenen Kompetenzen (ErzieherInnen, neben Behindertenpädagogen etc.) können in Schule eine Bereicherung sein, wie Ganztagschulbetrieb und integrierte Betreuungszeit in der Verlässlichen Grundschule zeigen (Oslebshausen, Rönnebeck).
- d) Kindertageseinrichtungen und Schulen könnten in Verbänden Personal mit Spezialkompetenzen gemeinsam nutzen (vgl. Vahr).
- e) Schulen sollten darauf achten, dass Unterricht vom ersten Tag an geschieht, da die Kinder dies erwarten. Sie wollen in Schule systematischer als in Kita lernen. Strukturen wie Regeln und Rituale sollten hingegen fortgesetzt werden.

#### Arbeitsbelastung:

Es wurde an einigen Stellen sichtbar, dass insbesondere in Einrichtungen, die sich in der Projektzeit sehr stark entwickelt haben, mindestens die Leitungen in hohem Maße belastet, wenn nicht überlastet waren. Es gibt ein großes Gefälle zwischen

- Können und Wollen,
- Erfahrungen mit systematischem Entwickeln und Vorhaben,
- Zielstellungen und Zeitressourcen.

#### Empfehlungen:

Die zu entwickelnden Rahmenvorgaben (z.B. die Grundschulordnung) müssen die Kooperation zwischen Kindergärten und Grundschulen dergestalt vorschreiben, dass alle Einrichtungen am Schulanfang kooperieren müssen, die Kinder „austauschen“. Die Lösung mit größeren Verbänden, die ein „natürliches“ Einzugsgebiet abdecken, bietet sich an.

Wir empfehlen für die Umsetzung, über das Projekt „Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren“ hinaus Anreize zu setzen, die Kooperation im und Verantwortung für die Kinder im Stadtteil anregen. Diese könnten z. B. darin bestehen,

- dass für einen Zeitraum von zunächst drei bis vier Jahren eine externe (nicht aus einer der Einrichtungen kommende) Prozessmoderation finanziert wird, damit die gemeinsame Verantwortung für die Kinder des Stadtteils gelebt werden kann,
- dass jährlich gemeinsame Gelder für ein stadtteilbezogenes gemeinsames Entwicklungsprojekt und für gemeinsame Fortbildung zur Verfügung gestellt werden,
- dass Anrechnungsstunden für die Leitungstreffen gegeben werden

- dass für Teilverbände in Abstimmung mit dem Ortsteilverbund bei besonderen Problemlagen besondere Mittel für (auch ungewöhnliche) kompensatorische und vorbeugende Maßnahmen eingesetzt werden

Die positiven Initiativen zur Schulentwicklung, die einer Systematisierung des Schulbeginns nützen, sollten fortgesetzt werden:

- Einrichtung der jahrgangsgemischten Schuleingangsphase, um jedem Kind ein bis drei Jahre Zeit für diese Phase (Pensum von 2 Schuljahren) zu geben.
- Ganztagschulen
- Zeitliche Flexibilisierung der Einschulung / des Übergangs bei funktionierender Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Schule und eingeführter jahrgangsgemischter Schuleingangsphase, ohne dass dadurch im Mittel das Alter beim Übergang in Klasse 3 ansteigen darf<sup>1</sup>.
- Abstimmung und Fortführung kompensatorischer Maßnahmen strukturell verankern.

Es sollten in den genannten Bereichen Zyklen von Anpassungsfortbildungen (zentral oder für größere Verbände) angeboten werden. Was dort gelehrt wird, muss verpflichtend in der Praxis erprobt werden. Die Erprobungsergebnisse sollen in der folgenden Fortbildung aufgegriffen werden, um ein Hineinwirken in die Einrichtungen sicher zu stellen. Die Fortbildung sollte in ein Personalentwicklungssystem eingebunden werden (gezielte Fortbildung Einzelner in spezifischen Gegenständen für die ganze Einrichtung bzw. für den Verbund)

Es sollte ein Qualitätsmanagementsystem auf beiden Ebenen entwickelt und sukzessive in den Ortsteilen eingeführt werden, um den Entwicklungsprozess transparent zu halten und systematische Qualitätsentwicklung zu ermöglichen.<sup>2</sup> Dabei sollte mit den Ortsteilen begonnen werden, in denen die Kooperation schon läuft.

Die für das Projekt zur Verfügung gestellte Zeit war gemessen an den Projektzielen in Bezug zur Ausgangslage zu gering. Künftig müssen komplexe Entwicklungsprojekte mehr Zeit bekommen.

### **3.2. Ergebnisse hinsichtlich Verstärkung der Elternarbeit**

Eltern arbeiten in Schule besser mit, wo sie die Schule aus Gründen des pädagogischen Profils oder anderen besonderen Gründen gewählt haben (Montessorischule, Kath. Schule). Diese Schulen haben eine andere Sozialstruktur der Elternschaft (vgl. 1. und 2. Zwischenbericht).

<sup>1</sup> Da teilweise auch bei PädagogInnen noch das überkommene „Schulreifekonzept“ vorherrscht, das davon ausgeht, Kinder reifen mit der Zeit heran, muss darauf geachtet werden, dass bei aller Flexibilisierung die bestmögliche Förderung der Kinder im Vordergrund jeder Maßnahme steht.

<sup>2</sup> Qualitätsmanagement bedeutet nicht Controlling, sondern ist nur ein Teil eines umfassenden Controlling-Systems. Qualitäts-Management ist die Organisation der Weiterentwicklung der Leistungsbeziehung in den Einrichtungen (Leistung von Bildung, Erziehung, Betreuung für die Kinder in der Einrichtung) und im Verbund (Leistung der Abstimmung, Systematisierung, integrierter Handlungskonzepte, Übernahme gemeinsamer Verantwortung für Bildung, Erziehung, Betreuung für die Kinder im Stadtteil). Ein Qualitätsmanagementsystem kann langfristig die organisationsbezogenen Anteile der Prozessmoderation ersetzen.

Im Kindergarten sind die Kontakte zu den Eltern leichter möglich, wenn diese die Kinder bringen, dadurch entsteht aber noch keine gemeinsame Verantwortung für das Kind, noch kein Vertrauen, noch keine Kooperation. Es gibt in Kita aber einen Erfahrungs- und Kenntnisstand, den Schulen nutzen könnten. Es gilt darüber hinaus Strukturen für Elternarbeit im Verbund aufzubauen, damit die Elternaktivitäten mit den Kindern vom Kindergarten in die Schule wechseln.

Das Engagement der Eltern ist in beiden Einrichtungen bei Festen besonders sichtbar.

Die Elternschaft ist im Rahmen des Schulanfangs fast komplett ansprechbar. Hier muss sofort eingesetzt werden, um sie an Schule zu binden!

#### Empfehlungen:

Es sollten folgende Handlungsstrategien in den Kindertageseinrichtungen und Schulen (in den Verbänden) entwickelt werden:

- Eltern auf gleicher Augenhöhe ansprechen.
- Eltern als Experten einladen.
- Eltern an Schule binden, indem sie vor Schulanfang sinnvolle Aufgaben („Ämter“) aus einem Set wählen können und dann übertragen bekommen.
- Eltern vertrauen.
- Nicht Probleme in den Vordergrund der Kooperation stellen, sondern möglichst positive Vorhaben, für die man die Kompetenz der Eltern benötigt.
- Die Lern- und Entwicklungsdokumentation sollte Grundlage für positive Elterngespräche werden.
- Bei Übergabegesprächen am Übergang vom Kindergarten in die Schule, die unter Beteiligung der Lehrerin und der Erzieherin stattfinden, könnte das Portfolio des Kindes übergeben werden.<sup>3</sup>

Elternprogramme sollten verstärkt werden. Dazu müssten sie zunächst noch bekannter gemacht und dann auch die Ressourcen zur Verfügung gestellt werden (z.B. Rucksack-Projekt).

Eltern sind in Gebieten mit hohem Fluktuationsgrad unter den Einwohnern (z.B. Wohler's Eichen) besonders schlecht ansprechbar. Hier muss auch auf Ortsebene außerhalb der Bildungseinrichtungen gearbeitet werden. Eltern und Kinder leben in einem Umfeld, das maßgeblichen Einfluss auf ihr Verhalten hat. Schule und Kita alleine haben hier zu wenig Einfluss. Die Verbundarbeit muss also auf weitere Experten und Initiativen im Sinne integrierter Handlungskonzepte ausgeweitet werden.

Die Elternvertretungen von Kindertagesstätten und Schulen (ZEV und ZEB) sollten besser zusammenarbeiten und gemeinsam für eine bessere Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder im Lande Bremen eintreten.

---

<sup>3</sup> In Italien wird ein Portfolio der Entwicklung vom Kindergarten bis zum Verlassen der Mittelschule geführt, an dem die Eltern aktiv mitarbeiten. Sie sind als Experten eingeladen, ihre Sicht der Entwicklung ihres Kindes in das Portfolio einzubringen.

### **3.3. Ergebnisse bezüglich der Abstimmung thematischer Arbeit zwischen Kindertagesstätte und Grundschule**

Es gibt derzeit noch immer keine abgestimmten Bildungspläne zwischen Kita und Schule. Die Abstimmung könnte in Verbänden erfolgen (statt ehemals schulinterner Lehrplan, Ortsteilbildungsplan, statt Jahresplanung in der Schule, gemeinsame Jahresplanung der Leitungen im Verbund, die dann in die Einrichtungen hineingetragen wird).

Der Vorbehalt, dass dann bei Schulwechsel in einen anderen Ortsteil auf die Kinder Anforderungen zukommen, die sie in der alten Schule nicht zu bewältigen gelernt haben, trägt nicht. Denn jede Schulklasse stellt de facto spezifische Anforderungen an die Kinder (durch die Zusammensetzung, durch die Förder- und Forderhaltung der Lehrperson etc.) ob nun der Bildungsplan genau abgestimmt ist oder nicht.

Die Abstimmung der Erziehungs- und Bildungspläne trägt bei

- zu einem aufbauenden Programm in dem Bereich für den sie gilt
- durch die Herstellung der Abstimmung zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Angebot
- durch die Beobachtungsinstrumente aus dem Kita-Bereich, die in Schule fortgesetzt werden sollen vermutlich zu einer besseren diagnostischen Sichtweise

#### Empfehlungen:

Da derzeit auch die Wissenschaft noch nicht viel zu bieten hat bezüglich inhaltlicher und zugleich entwicklungsbezogener Abstimmung des Bildungsangebots und bildungswegbezogener Portfolios sollten die Entwicklungen im Sinne von Handlungsforschung wissenschaftlich begleitet werden.

Daraus könnten sukzessive für verschiedene Bereiche Handreichungen entstehen, die abgestimmtes Arbeiten in der Breite ermöglichen.

### **3.4. Erkenntnisse aus dem Projekt für künftige Unterstützungssysteme**

Aus der Kooperation mit dem Team des Unterstützungssystems und aufgrund der geführten Gruppendiskussionen leiten wir ab, dass beim Einsatz von Experten in künftigen Unterstützungssystemen am Übergang Kindergarten-Schule auf folgende Kompetenzen geachtet, beziehungsweise diese ausgebildet werden sollten:

Die Kompetenz, Entwicklungsmöglichkeiten vorweg zu denken, um einen passenden Arbeits- und Zeitplan anregen zu können, um Fortbildungs- und Beratungsbedarf bei Antizipation des Ziels erkennen zu können erfordern u.a. folgende Kenntnisse und Fähigkeiten:

- Sehr gute Kenntnis des Feldes, der Bildungs- und Erziehungspläne, der alltäglichen Arbeit, neuer Didaktik, Diagnostik
- Erfahrung mit Prozessmoderation
- Die Fähigkeit, ein Projekt mit Schulen und Kindertageseinrichtungen (im Ortsteilverbund) systematisch aufzusetzen
- Kenntnis und Erfahrung mit Projektmanagement oder Qualitätsmanagement

- Erfahrung mit der Konzeption systematischer Fortbildung (Fortbildungszyklen zielgerichtet und bedarfsgerecht planen, Transfer in die Praxis anlegen, geeignete Referenten finden können)

Kompetenzen im kommunikativen und kooperativen Bereich:

- Akquise und Erstkontakt
- Sitzungsmoderation
- Konfliktmanagement
- Supervisionskenntnisse
- Vermittler zwischen Ebenen

Wichtig wäre, damit weniger Rüstzeit anfällt und vertiefte Arbeit möglich ist, den einzelnen Personen im Unterstützungssystem größere Zeitvolumina zur Verfügung zu stellen (z.B. 0,5 Stelle).

#### **4. Literatur:**

- Berthold, B. & Bischoff, B. & Carle, U. (2004): „Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren“. Projektentwicklung und Ausgangslage in den beteiligten Einrichtungen. Bremen: Universität.
- Bischoff, B. & Carle, U. & Samuel, A. (2005): „Frühes Lernen - Kindergarten und Grundschule kooperieren.“ Das erste Projektjahr - Erfolge und Entwicklungsbedarf. Bremen: Universität.
- Henning, T. (1999). Kooperative Netzwerkkonzepte. In: Sozialmagazin. Die Zeitschrift für soziale Arbeit. 24.Jg. Heft 7+8, S. 18-27.
- Samuel, A. & Carle, U. (2005): „Frühes Lernen - Kindergarten und Grundschule kooperieren.“ Abschlussbericht. Bremen: Universität
- Seckinger, M. (2001). Kooperation – eine voraussetzungsvolle Strategie. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, S. 279-292.
- Spieß, E. (1998). Formen der Kooperation. Bedingungen und Perspektiven. Göttingen: Hogrefe. Spitzer, M.