

Julia Höke & Petra A. Arndt

Gegenseitige Wertschätzung als Gelingensbedingung für professionsübergreifende Kooperationsprozesse von Kindergarten und Grundschule

Zusammenfassung

Eine gute Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule gilt als Voraussetzung, um die Anschlussfähigkeit beider Institutionen zu verbessern und Kindern den Übergang zu erleichtern. Vor dem Hintergrund der Unterschiedlichkeit von Kita und Grundschule (Reyer, 2006) und gleichzeitigem Anspruch der Anschlussfähigkeit beider Institutionen stehen Erzieherinnen und Erzieher und Lehrkräfte vor der Herausforderung, eine gute Zusammenarbeit zu gestalten. Gesellschaftlich scheinen sich Institutionen und Professionen aneinander anzunähern, z.B. durch veränderte gesellschaftliche Aufträge und die Akademisierung des Erzieherberufs (Kucharz, 2012). Dennoch müssen Kooperationsprozesse aktiv von den Beteiligten gestaltet werden (Knauf & Schubert, 2006). Kooperationsprozesse sind dabei immer Interaktionsprozesse, die in Beziehung zueinander geschehen. In einer qualitativen Untersuchung werden Lehrerinnen und Erzieherinnen, die im Rahmen des Modellprojekts Bildungshaus 3–10 eng zusammen arbeiten, befragt, wie sie die institutionsübergreifende Zusammenarbeit und die Beziehung zum Kooperationspartner erleben. In den Ergebnissen zeigt sich, dass alle Lehrerinnen und die meisten Erzieherinnen die Zusammenarbeit positiv beschreiben. Ein Kernelement für ein positives Erleben der institutionsübergreifenden Beziehung ist die erlebte Wertschätzung des Kooperationspartners. Bei einer genaueren Betrachtung fallen professionsspezifische Unterschiede auf: Während bei den befragten Lehrkräften durch die Teilnahme am Modellprojekt eine stärkere fachliche Wertschätzung der Arbeit in der Kita entsteht, thematisieren Erzieherinnen verstärkt eine Wertschätzung auf persönlicher Ebene. Die Wertschätzung selbst wird durch Leitungshandeln und die Möglichkeit des gegenseitigen Einblicks beeinflusst. Die

Dr. Julia Höke (corresponding author), Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Paderborn, Warburger Str. 100, 33098 Paderborn, Deutschland
E-Mail: julia.hoeke@uni-paderborn.de

Dr. Petra A. Arndt, ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen, Universität Ulm, Parkstr. 11, 89073 Ulm, Deutschland
E-Mail: petra.arndt@znl-ulm.de

Ergebnisse lassen sich professionstheoretisch diskutieren und sind bedeutsam für zukünftige Projekte und die Gestaltung von Kooperationsmaßnahmen.

Schlagworte

Kooperation; Übergangsgestaltung; Pädagogische Professionalisierung

Mutual esteem as a success condition for cooperation processes between kindergarten and elementary school

Abstract

A good cooperation between kindergarten and elementary school is considered a prerequisite to improve convergence between these institutions and to facilitate transition of children from kindergarten to school. In view of institutional differences between kindergarten and elementary school (Reyer, 2006) pedagogues are in challenge to overcome these differences to arrange a good cooperation. Currently, changes in educational and social functions, increasing similarity in teacher education at universities etc., seem to lead to a converging development of institutions and professions (Kucharz, 2012). Nonetheless, cooperation has to be constructed actively (Knauf & Schubert, 2006). These cooperation processes are always based on interaction processes between the cooperation partners. But which conditions lead to a cooperation which is considered as successful by the partners?

In a qualitative investigation, preschool and elementary school teachers, who participate in the project Bildungshaus 3–10, are interviewed whether they experience the institution-covering cooperation as successful and which factors facilitate or hinder the process. The results show that all elementary school teachers and most preschool teachers describe the cooperation as positive. The experienced esteem by the cooperation partner is named as a core element for the success. A more detailed analysis showed specific differences between the professions: While the interviewed elementary school teachers develop a stronger functional appreciation for the work in the kindergarten, the preschool teachers esteem the elementary school teachers more personally. The esteem is influenced by school and kindergarten management and an in-depth insight into the work of the cooperation partner. The results can be discussed profession-theoretically and can have an influence on future projects, but also on the development of cooperation measures.

Keywords

Cooperation; Transition; Professionalization processes in education

1. Theoretischer Hintergrund: Kindertageseinrichtung (Kita) und Grundschule

1.1 Unterschiede, Annäherungsprozesse und gemeinsame Herausforderungen

Ein Bereich professions- und institutionsübergreifender Kooperation, der seit einigen Jahren besondere Aufmerksamkeit erhält, ist die Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung (Kita) und Grundschule. Die Bedeutung dieser ist dabei zwar aus praktischer und bildungspolitischer Sicht unbestritten (Bauer-Lachenmaier & Batura, 2012), gleichzeitig erscheinen Fragen nach Anschlussfähigkeit und Verhältnis beider Institutionen zueinander trotz eines historisch seit 1850 bestehenden Verlaufs in sog. „Verdichtungszone“ und darauf folgenden Abgrenzungsprozessen nach wie vor ungeklärt (Reyer, 2006, S. 212). Begründen lassen sich die Schwierigkeiten für Klärungsprozesse aus verschiedenen Perspektiven, wobei insbesondere strukturelle und organisatorische Widrigkeiten diskutiert werden: Kita und Grundschule als pädagogische Institutionen haben unterschiedliche gesellschaftliche Aufträge, Strukturen und Rahmenbedingungen. So kommen der Kita traditionell Aufgaben der Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern zu, der Besuch ist freiwillig und aufgrund einer vielfältigen Trägerstruktur existieren Einrichtungen, die sich in ihren konzeptionellen Ausrichtungen, räumlichen und zeitlichen Strukturen erheblich voneinander unterscheiden. Die Grundschule dagegen ist die erste verbindliche Institution für Kinder, die verpflichtend besucht wird. Traditionell steht hier die Bildung im Vordergrund. Grundschulen als Teil des Schulsystems sind in staatlicher Trägerschaft und folgen konzeptionell einem verbindlichen Bildungsplan (Einsiedler, 2012). Ein wesentlicher Auftrag der Grundschule ist zudem die Zuweisung der Kinder in die weiterführenden Schulen, welcher sich als Selektionsfunktion beschreiben lässt (Tillmann, 2000). Auf der Ebene der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte kommt hinzu, dass vor dem Hintergrund eines in Deutschland stark ausdifferenzierten und spezialisierten Felds professioneller Pädagogen mit unterschiedlichen Berufsbildern und Selbstverständnissen, Handlungswissen und Berufspraktiken (Combe & Helsper, 1996; Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1992) die Kooperation zwischen Lehrkräften und Erzieherinnen und Erziehern mit Blick auf die Unterschiede in Ausbildung, Bezahlung und Status zusätzlich erschwert wird.

Allerdings lässt sich aktuell beobachten, dass diverse Unterschiede, die bislang als strukturell bzw. systembedingt beschrieben wurden, an Bedeutung verlieren und beide Institutionen sich in verschiedenen Bereichen annähern: Die Qualitätsdiskussion im Kita-Bereich, welche unter dem Leitmotiv „Auf den Anfang kommt es an!“ die Bedeutung frühkindlichen Lernens aus neurowissenschaftlicher und entwicklungspsychologischer Sicht betont, hat die Bedeutung des Bildungsauftrags der Kita ideell gestärkt (Zimpel, 2011; Schäfer, 2005; Laewen & Andres, 2002). Diese Stärkung der Kita als Bildungsinstitution wurde in den daran

anknüpfenden bildungspolitischen Initiativen, insbesondere durch die Einführung von (mehr oder weniger verbindlichen) Bildungsplänen im Elementarbereich, formal festgeschrieben. Parallel dazu gewinnen aufgrund zunehmender Bedarfe auf Elternseite Fragen der Betreuung an Grundschulen immer mehr an Bedeutung, in der die Lösungsansätze von Randzeitbetreuung bis Ganztagschulausbau reichen (Appel, 2009). Selbst die Selektionsfunktion ist aus der Perspektive der Praxis betrachtet nicht mehr nur eine Funktion, die der Grundschule vorbehalten ist. Während aus bildungspolitischer Sicht versucht wird, die Grundschule und besonders den Anfangsunterricht in diesem Bereich zu entlasten (z. B. durch die Etablierung jahrgangsübergreifenden Unterrichts mit flexibler Verweildauer, die Abschaffung des Ziffernzeugnisses in Klasse 2 oder der Entscheidungsübertragung auf die Eltern), gewinnt in der Kita-Praxis die Einschulungsuntersuchung immer mehr an Bedeutung: Aus Sicht der Familien stehen das eigene Kind und damit die unterschiedlichen Erfahrungen und Entwicklungen die es in Familie, Kindertageseinrichtung und sozialem Umfeld gemacht hat, bei der Einschulungsuntersuchung im direkten Vergleich mit anderen Kindern (Faust-Siehl & Speck-Hamdan, 2001). Vor dem Hintergrund von Forschungsergebnissen des Kindergartenbesuchs insgesamt (z. B. Magnuson, Meyers, Ruhm & Waldfoegel, 2004; Erkan & Kirca, 2010) und zum Einfluss der Kindergartenqualität auf kindliche Entwicklungsprozesse (Tietze, Roßbach & Grenner, 2005) lässt sich dieses Empfinden eines Prüfstands der eigenen pädagogischen Praxis auch auf die Kindertageseinrichtungen übertragen. Im Zusammenhang mit der Neukonzeption der Einschulungsuntersuchung (hier: in Baden-Württemberg) ergeben sich darüber hinaus aber auch Veränderungen bzgl. der Rolle der pädagogischen Fachkräfte im Prozess des Einschulungsuntersuchungsverfahrens (Arbeitskreis Einschulungsuntersuchung, 2005). Ein Ziel der Neukonzeption ist das frühe Feststellen von „Risikokindern“ 24 bis 15 Monate vor Schuleintritt und die Einleitung daran gekoppelter Fördermaßnahmen, die eine Schulfähigkeit des Kindes zum Übergang sicherstellen sollen. Allerdings werden nur noch Kinder vom Gesundheitsamt eingehend untersucht, die aufgrund von Befragungen der Eltern und Erzieherinnen und Erzieher als auffällig eingestuft wurden. Die Bewertung des Entwicklungsstands durch die Erzieherinnen und Erzieher hat damit direkten Einfluss auf den Zugang zu Fördermaßnahmen. Auch in anderen Bundesländern wie im Saarland und in Brandenburg werden Entwicklungsdokumentationen der Kindertageseinrichtungen in der Einschulungsuntersuchung berücksichtigt. Deutlich wird, dass Erzieherinnen und Erzieher zunehmend eng in die Bereiche Diagnostik, Prävention und Förderung eingebunden (Kelle & Tervooren, 2008, S. 7) und dadurch auch mit Aspekten der Selektion befasst sind. Sowohl ganzheitliche und bereichsspezifische als auch schulvorbereitende Fördermaßnahmen finden immer häufiger direkt in Kindertageseinrichtungen statt. Bezüglich des Personals gibt es im Zuge der Akademisierung des Erzieherberufs durch die Einführung kindheitspädagogischer Studiengänge ebenfalls Annäherungen, wenn auch (noch) nicht bezüglich des Anstellungsverhältnisses, der Bezahlung und des Status. Im Kontext pädagogischer Haltungen und Einstellungen lässt sich fest-

stellen, dass sich Erzieherinnen und Erzieher und Lehrkräfte sowohl bzgl. *school readiness* (Sahin, Sak & Tuncer, 2013) als auch in Fragen von Anschlussfähigkeit und der Gestaltung von Bildungsprozessen (von Bülow, 2011) ähnlich sind. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Kita und Grundschule sich sowohl auf strukturell-systemischer Ebene als auch organisatorisch aneinander annähern.

Bei einer pädagogisch-inhaltlichen Betrachtung, die anstelle der Institutionen das Kind in den Mittelpunkt rückt, verliert die Unterschiedlichkeit von Kita und Grundschule an Bedeutung und der gemeinsame Auftrag, Kinder in ihrer Bildungsbiographie zu unterstützen, zeigt gemeinsame Herausforderungen auf. Fragen zur Gestaltung individueller Bildungsaktivitäten und damit verbundenen Fördermöglichkeiten von Kindern, zum produktiven Umgang mit Heterogenität und gerade aktuell zur Realisierung von Inklusion betreffen beide Institutionen. Bei einer Betrachtung pädagogischer Entwicklungen zeigen sich ebenfalls Parallelen: Die Stärkung von Selbstbildungspotentialen von Kindern, zunehmende Kind- bzw. Schülerorientierung und Bestrebungen, Kindern mehr Teilhabemöglichkeiten im Sinne von Partizipation zu ermöglichen sind wesentliche Bestandteile sowohl des Diskurses um Qualität im Kita-Bereich als auch in der Grundschulentwicklung (von Bülow, 2011; Bohl & Kucharz, 2010). In diesem Kontext finden Annäherungen auch auf methodischer Ebene statt, so dass Rhythmisierung, Binnendifferenzierung und Lebensweltorientierung wichtige Themen sowohl in der Kita als auch im Anfangsunterricht sind (Drexl, Höke, Rehm, Schumann & Sturmhöfel, 2012). Unterstrichen werden diese Annäherungsprozesse in pädagogischen, inhaltlichen, didaktischen und methodischen Aspekten in den Bildungsplänen der zweiten Generation (Röhner, 2014), die in einigen Bundesländern mittlerweile als ein gemeinsamer Plan für den Altersbereich 0–10 formuliert sind (z.B. Hessen, Thüringen, Mecklenburg-Vorpommern). Die so entstehende Konsistenz kann sich positiv auf die Gestaltung von Übergangsprozessen auswirken (McTurk, Lea, Robinson, Nutton & Carapetis, 2011).

1.2 Kooperation und Übergangsgestaltung

Bildungspolitisch scheint es auf der Hand zu liegen, dass eine enge Zusammenarbeit zwischen Kita und Grundschule erstrebenswert ist. Seit den letzten Jahren werden diverse Initiativen und Modellversuche im Kontext des Übergangs zwischen Kita und Grundschule durchgeführt (Völkerling, 2012). Bei der Betrachtung der verschiedenen Projekte wird deutlich, dass es allerdings sehr unterschiedliche Definitionen für das Gelingen des Prozesses gibt und dass dementsprechend an unterschiedlichen Stellschrauben angesetzt wird, um die Kooperation zu verbessern. Zum Beispiel konzentrieren sich Initiativen auf die Ebene der professionellen Pädagogen; hier nehmen Fachkräfte beider Professionen an gemeinsamen Fortbildungen und moderierten Austauschrunden teil, wie z.B. in den Projekten *TransKiGs – Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen – Gestaltung des Übergangs*

(Lenkungsgruppe TransKiGs, 2009) und *Ponte* (Preissing, Zimmer, Dreier & Ramseger, 2004). Andere Projekte setzen den Fokus auf die Ebene der Kinder; hier werden beispielsweise gezielte und oftmals bereichsspezifische Förderinitiativen durchgeführt, z. B. im Projekt *KiDZ – Kindergarten der Zukunft* (Freund & Roßbach, 2011) oder im *Schulreifes Kind* (Hasselhorn, Schneider & Schöler, 2012). Während also die einen Maßnahmen stärker bei der Professionalisierung und dem Austausch der Pädagogen ansetzen, zielen andere stärker auf die gezielte Förderung von Kindern, um diese besser auf den Übertritt in die Schule vorzubereiten. Darüber hinaus gibt es Projekte wie das baden-württembergische Modell *Bildungshaus 3–10* (Sambanis, Arndt & Hille, 2011) oder das Paderborner *Kinderbildungshaus* (Büker, Bührmann & Kordulla, 2013), welche sowohl die Ebene der Pädagogen als auch die Ebene der Kinder in den Blick nehmen und eine Verzahnung der pädagogischen Arbeit von Kita und Grundschule als Ziel formulieren, welche sowohl die intensive Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams als auch die Durchführung regelmäßiger gemeinsamer Bildungsaktivitäten beinhaltet.

Die Initiativen im Kontext einer wachsenden gesellschaftlichen Aufmerksamkeit auf das Themenfeld ‚Übergangsgestaltung‘ tragen Früchte. So lässt sich in einem Vergleich der Ergebnisse zweier repräsentativen Befragungen zur Kooperationsgestaltung in den Jahren 2007 (Liebers & Kowalski) und 2013 (Hanke, Backhaus & Bogatz) feststellen, dass Kooperationsprozesse zwischen Kita und Grundschule im Jahr 2013 häufiger stattfinden als 2007. Es gibt demnach im Jahr 2013 weniger Einrichtungen, die überhaupt keinen Kontakt zum Kooperationspartner im Verlauf eines Jahres haben, dagegen steigt die Zahl der Einrichtungen, die mehr Kontakt im Jahr zueinander haben. Allerdings stellt sich die Frage, ob „mehr Kontakt“ tatsächlich gleichbedeutend mit „mehr Kooperation“ ist. Bestandteile von Kooperation sind wechselseitige Interaktionsprozesse, das Feststellen gemeinsamer Ziele und Aufgaben, gegenseitiges Vertrauen und gleichzeitige Autonomie der einzelnen Institution (Hanke et al., 2013, S. 13). Je nach Ausgestaltung des Kontakts können diese Kernelemente unterschiedlich intensiv gefüllt werden. Beispielsweise erfordert die gegenseitige Einladung zu institutionsinternen Festen wie Einschulungsfeier, Weihnachtssingen, Sommerfest etc. weniger intensiven Austausch und Zusammenarbeit als die Durchführung gemeinsamer Bildungsaktivitäten für Kita- und Schulkinder, obwohl beide Kooperationsverbünde in der Kategorie „Einrichtungen haben mehrmals im Jahr Kontakt“ zusammengefasst sind. Neben der Häufigkeit des Kontakts braucht es daher auch einen Blick auf die Aktivitäten, die tatsächlich von den Einrichtungen im Sinne der Kooperation durchgeführt werden, um Kooperation zu beschreiben.

Die unterschiedlichen Kooperationsaktivitäten, die von den befragten Einrichtungen 2013 benannt wurden, lassen sich in zwei Richtungen systematisieren. Zum einen gibt es Aktivitäten, die das Ziel haben, bei den zukünftigen Schulkindern ein Vertrautwerden mit der Schule zu erreichen. Darunter fallen Aktionen wie Besuche der Vorschulkinder in der Schule, die Ausrichtung eines Tags der offenen Tür und gemeinsame Feste und Veranstaltungen. Zum anderen

gibt es Aktivitäten, die sich stärker auf die Entwicklung der Kinder und die pädagogische Arbeit beziehen. Dazu gehört zum Beispiel der fachliche Austausch zwischen den Einrichtungen über pädagogische Konzepte und Haltungen oder auch der Austausch von Entwicklungsdokumentationen. Wenn man die Angaben zur Häufigkeit hinzuzieht, fällt auf, dass Kooperationsaktivitäten mit dem Ziel des Vertrautwerdens der Kinder insgesamt häufiger von den Einrichtungen durchgeführt werden, ein fachlicher Austausch dagegen eher selten der Fall ist. Empirische Untersuchungen weisen allerdings darauf hin, dass ein Erfolg im Sinne positiver Effekte auf die kognitive kindliche Entwicklung ausschließlich bei den Maßnahmen erzielt wird, die fachlichen Austausch und Entwicklungsbezogenheit ausdrücklich beinhalten. In den Untersuchungen von Chan (2010) und Loizou (2011) wird deutlich, dass es für Kinder nach der Einschulung eine Herausforderung ist, sich der schulischen Zeit- und Raumstruktur anzupassen und sie beispielsweise Schwierigkeiten haben, still zu sein und sitzen zu bleiben. In einer Untersuchung aus Finnland (Ahtola et al., 2011) konnte dagegen gezeigt werden, dass die Durchführung entwicklungsbezogener Kooperationsaktivitäten auch positive Effekte auf die mathematischen und schriftsprachlichen Fähigkeiten von Kindern hat. Im Projekt *Wirkungen von Formen und Niveaus der Kooperation von Kita und Grundschule auf Erzieher/innen, Grundschullehrkräfte, Eltern und Kinder* (WirKt) wurden in diesem Zusammenhang drei Niveaustufen entwickelt, die eine Beschreibung und Einordnung unterschiedlicher Qualität der Kooperation ermöglichen. Niveaustufe 1 beinhaltet dabei Austausch und Weitergabe von Informationen wie z. B. Termine von Elternabenden und Festen. Niveaustufe 2 beschreibt die Zusammenarbeit in Form von Arbeitsteilung, z. B. wenn ein Elternabend gemeinsam angeboten wird, der arbeitsteilig vorbereitet wird oder Feste gemeinsam gestaltet werden. Niveaustufe 3 dagegen zielt auf tatsächliche Ko-Konstruktion im Sinne eines fachlichen Austauschs und multiprofessionellen Arbeitstreffen, in denen pädagogische Konzepte, Haltungen und Entwicklungsbeobachtungen ausgetauscht werden und an einer gemeinsamen Perspektive gearbeitet wird (Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006; Hanke et. al., 2013, S. 13). Vor dem Hintergrund der genannten nationalen und internationalen Forschungsergebnisse des Projekts *WirKt* und aus Finnland zum Einfluss von Kooperationsmaßnahmen auf die kognitive Entwicklung von Kindern wird deutlich, dass Niveaustufe 3 (und dabei insbesondere der Austausch von Entwicklungsbeobachtungen) die angestrebte Stufe sein muss, damit sich der Aufwand zur Realisierung von Kooperationsmaßnahmen lohnt, wenn das Hauptziel der Kooperation die Förderung kognitiver Entwicklungsprozesse von Kindern ist. Diese Aussage wird zudem unterstrichen durch Untersuchungsergebnisse von Faust, Wehner und Kratzmann (2011), die darauf hindeuten, dass der Übergang und seine erfolgreiche Bewältigung nicht zwangsläufig selbst eine zentrale Schwierigkeit für Kinder darstellen, sondern vielmehr im Prozess des Übergangs Probleme deutlich zu Tage treten, die bereits vorher vorhanden waren und nicht erkannt wurden, so dass in einer langfristiger angelegten Kooperation mit dem Schwerpunkt auf der gemeinsamen Entwicklungsbegleitung von Kindern Schwierigkeiten evtl. früher erkannt werden können. Zudem muss be-

rücksichtigt werden, dass in Übergängen für Kinder auch Entwicklungsanreize liegen (Niesel & Griebel, 2002, S. 12). Eine Kooperation auf Niveaustufe 3 kann ermöglichen, dass von beiden Institutionen nicht nur die Schnittstelle ‚Übergang‘ in den Blick genommen wird, insbesondere in Form einer „Überproblematisierung“. Stattdessen wird das pädagogische Handeln in Kita und Grundschule bezogen auf eine größere Alterspanne der Kinder insgesamt kritisch reflektiert hinsichtlich der Frage, inwieweit Kinder in ihren Kompetenzen für eine aktive Übergangsbewältigung gestärkt werden.

Daraus resultiert ein hoher Anspruch an pädagogische Fachkräfte in Kita und Grundschule, Kooperationsprozesse zu gestalten. Besondere Hilfestellungen jenseits einer allgemeinen Verpflichtung zu Kooperationsmaßnahmen von bildungspolitischer Seite oder auch vorbereitend im Rahmen der Ausbildung gibt es flächendeckend dabei nicht (Henkel & Neuß, 2015): Erzieherinnen, Erzieher und Lehrkräfte stehen so oftmals ganz persönlich vor der Herausforderung, die Systemgrenzen bzw. -unterschiede zwischen Kita und Grundschule zu überwinden und eine gemeinsame pädagogische Arbeit zum Wohl der Kinder zu gestalten. Professionstheoretische Perspektiven wie z.B. das symbol-interaktionistische Modell von Schütze (1996) und die Theorie des professionellen Habitus von Rabekleberg (2007; Ruppig, 2010) deuten zudem darauf hin, dass sich professionstypische Handlungsstrukturen, Interaktionen und Haltungen nicht selbstverständlich auf professionsübergreifende Handlungskontexte übertragen lassen, sondern einen gemeinsamen Annäherungs- und Aushandlungsprozess erfordern. In einer Untersuchung von Vogt, Zumwald, Urech und Abt (2010) im Rahmen der formativen Evaluation der Grund- und Basisstufen in der Schweiz, in denen Kinder von vier bis acht Jahren gemeinsam von Elementar- und Primarpädagogen im *Team-Teaching* unterrichtet werden, zeigte sich, dass beide Professionen vom gegenseitigen Austausch profitieren und sich ein gemeinsamer Blick auf Kinder entwickelt. Das durchgeführte *Team-Teaching* führt zu einer höheren Individualisierung im Unterricht, gleichzeitig wird die geteilte Verantwortung als Entlastung erlebt. Negativ beschreiben die befragten Pädagogen den höheren Zeitaufwand bzgl. Vor- und Nachbereitung (Vogt et al., 2010, S. 108). Die Ergebnisse deuten also darauf hin, dass pädagogische Fachkräfte unterschiedlicher Professionen von einer engen Zusammenarbeit profitieren. Allerdings muss bei einer Übertragung auf Deutschland beachtet werden, dass die Arbeit in den Schweizer Grund- und Basisstufen zwar in multiprofessionellen Teams erfolgt, allerdings nicht institutionsübergreifend angelegt ist, da diese eine Neustrukturierung der Schuleingangsstufe sind. Auch die professionsspezifischen Unterschiede zwischen den Pädagoginnen und Pädagogen mit Kindergarten- oder Schuldiplom in der Schweiz sind aufgrund gleicher Ausbildungsstruktur, Anstellungsverhältnis und Bezahlung nicht so groß wie im deutschen System.

Dennoch belegen die Ergebnisse der Grund- und Basisstufen, dass Kooperation aktiv von allen Beteiligten in Kommunikations- und Aushandlungsprozessen gestaltet wird. Das kann nur in Interaktion und damit Beziehung zueinander geschehen. Schon bei institutionsinternen Kooperationen in Schulen gibt es Hinweise

darauf, dass die Beziehung zwischen den jeweiligen Partnern eine wichtige Komponente für die Qualität von Kooperationsprozessen ist (Grunder, 2002). Lehrkräfte und Erzieherinnen und Erzieher stehen bei der Gestaltung der institutionenübergreifenden Zusammenarbeit vor der Herausforderung, strukturelle, organisatorische und inhaltliche Widrigkeiten zu überwinden und anstelle dieser die Gemeinsamkeiten beider Institutionen in den Blick zu nehmen. Ohne die eigene Institutionszugehörigkeit und die damit verbundenen Anforderungen aufzugeben, sollen sie im Sinne einer Kooperation auf Niveaustufe 3 gemeinsame pädagogische Handlungsweisen und Konzepte aushandeln, in denen sowohl die Bedürfnisse von Kita- als auch von Schulkindern berücksichtigt werden. Unter welchen Bedingungen kann eine solche gemeinsame Arbeit gelingen? Wenn man diese Frage an Einrichtungen, die auf hohem Niveau miteinander kooperieren, heranträgt, können die Beteiligten oftmals gar nicht sofort konkrete Gründe benennen. Auch wenn gute Rahmenbedingungen wie z. B. räumliche Nähe der Einrichtungen, zeitliche Ressourcen und die Unterstützung der Träger sicher ein Faktor für den Erfolg sind, zeigt ein Blick in die Praxis, dass es durchaus auch Einrichtungen mit guten Voraussetzungen und Rahmenbedingungen gibt, bei denen die Kooperation trotzdem auf einem niedrigen Niveau verbleibt. Professionsspezifisch relevant ist darüber hinaus, dass es anscheinend unterschiedliche Bewertungen gibt, je nachdem welche Einrichtung befragt wird. So schätzen befragte Erzieherinnen und Erzieher die Kooperation tendenziell schlechter ein als ihre Kolleginnen und Kollegen in der Grundschule (Hanke et al., 2013, S. 40).

Ein weiterer wichtiger Faktor scheint die Beziehung zwischen den Kooperationspartnern zu sein. Allerdings stellt sich die Frage, ob hier vor allem persönliche Dinge eine Rolle spielen, wie z. B. eine gegenseitige Sympathie zwischen den Kooperationspartnern. Vor dem Hintergrund des Anspruchs, dass Kindergärten und Grundschulen eine tragfähige, langfristige Kooperation aufbauen sollen, die weitgehend personenunabhängig stabil sein soll, gewinnt diese Frage an Brisanz. Sollten wesentliche Gelingensbedingungen für eine Kooperation auf Niveaustufe 3 wechselseitige Sympathien und idealerweise freundschaftliche Beziehungen sein, wäre das aus professionstheoretischer und struktureller Sicht bedenklich, da Kooperationsprozesse und ihre Qualität dann sehr von der Eingebundenheit einzelner Personen in die jeweiligen Prozesse abhängig wären. Dies soll im Folgenden genauer untersucht werden.

2. Forschungsdesign

2.1 Kontext der Untersuchung

Die vorliegende Untersuchung ist im Kontext der wissenschaftlichen Begleitung des baden-württembergischen Projekts *Bildungshaus 3–10* entstanden. Ziel des Projekts ist die Realisierung einer „bruchlosen Bildungsbiographie“ für das einzelne Kind, Kernpunkte dieser sind eine hohe Kontinuität in den Bezugspersonen und

eine Individualisierung in der Bildungsbegleitung (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2007). Das Modellprojekt mit einer Laufzeit von sieben Jahren wird wissenschaftlich begleitet durch das ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen Ulm. Die wissenschaftliche Begleitung – gefördert mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union unter dem Förderkennzeichen 01NVB85031 – umfasst sowohl die Prozessbegleitung von 32 der Modellstandorte in ihrer Entwicklung als auch eine Evaluation mit Fragestellungen auf Kind- und Einrichtungsebene (Sambanis et al., 2011).

Alle 32 Modellstandorte (Grundschulen und ihre Kooperationskindergärten) sind dazu verpflichtet, regelmäßige, dauerhafte institutionsübergreifende Bildungshausaktivitäten anzubieten, die multiprofessionell begleitet werden. Zielgruppe der Bildungshausaktivitäten sind in jedem Fall die Kinder im letzten Kindergartenjahr und die Kinder der ersten Klasse, wobei die Standorte dazu aufgefordert sind, die Altersspanne kontinuierlich zu erweitern. Wenngleich der Übergang in den Bildungshäusern sicherlich eine besondere Aufmerksamkeit erfährt, ist das Projekt so angelegt, dass die Bildungsbiographie der Kinder von drei bis zehn Jahren in den Blick genommen wird. Die ganz konkrete Ausgestaltung ist den einzelnen Modellstandorten freigestellt. Bildungshausaktivitäten können also je nach Ausrichtung des Einrichtungsverbands gemeinsame Projektwochen für Kita- und Grundschulkinder, wechselseitige Angebote wie gemeinsame Wochenplanzeit in der Grundschule und Experimentier- oder Lesezeiten in der Kita sein, bis hin zu einer täglichen verzahnten Arbeit. Da die Bildungshausaktivitäten aufgrund der Projektanlage nicht arbeitsteilig erfolgen durften, sondern eine enge Absprache und gemeinsame Planung, Durchführung und Reflexion wesentliche Bestandteile der Bildungshausarbeit sein sollten, wird in den Vorgaben durch das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport zur Modellteilnahme eine Kooperation auf Niveaustufe 3 vorausgesetzt, welche an den einzelnen Modellstandorten nochmals individuell gestaltet wurde.

2.2 Zentrale Forschungsfragen und Ziele der Untersuchung

Im Kontext des Modellprojekts *Bildungshaus 3–10* ergibt sich die Chance, die Gestaltung von Kooperationsprozessen auf hohem Niveau genauer zu betrachten. Vor dem Hintergrund der Herausforderungen institutionsübergreifender Zusammenarbeit interessiert besonders, wie die beteiligten Erzieherinnen und Erzieher und Lehrkräfte die Arbeit mit dem jeweiligen Kooperationspartner erleben und bewerten, um so die Beziehungsebene inhaltlich zu analysieren (Höke, 2013). Dabei stellt sich die Frage, wie eine positive Beziehung in diesem Zusammenhang aussieht, z. B. ob es dabei vor allem um gegenseitige Sympathie geht und damit sehr eng an bestimmte Personen gekoppelt ist oder ob es auch personenunabhängige Elemente der Beziehungsgestaltung gibt, die sich als Gelingensbedingungen für Kooperationsprozesse beschreiben lassen. Zudem gilt es herauszuarbeiten, durch

was die Beziehungsgestaltung positiv beeinflusst wird bzw. was die Kooperationspartner selbst als förderlich/hinderlich für die Beziehungsgestaltung erleben. Folgende Forschungsfragen werden formuliert:

1. Was sind Kernelemente für das Gelingen einer positiv erlebten Beziehung zwischen den Kooperationspartnern aus Kita und Grundschule?
2. Zeigen sich bzgl. dieser herauszufilternden Kernelemente professionsspezifische Unterschiede?
3. Durch was können diese Kernelemente unterstützt bzw. behindert werden?

2.3 Beschreibung der Stichprobe

2.3.1 Auswahl der Modellstandorte

Da für die geplante Analyse das subjektive Erleben der Zusammenarbeit der Erzieherinnen und Erzieher und Lehrkräfte erfasst werden soll, wurde ein qualitatives Forschungsdesign im Sinne einer Interviewuntersuchung gewählt. Die Auswahl der Interviewpartner bzw. -partnerinnen erfolgte mit dem Ziel, im Anschluss sowohl professions- als auch standortspezifische Analysen zu ermöglichen. Daher wurden zunächst Kriterien für die Auswahl von Modellstandorten und nachfolgend Kriterien für die Auswahl von Gesprächspartner bzw. -partnerinnen entwickelt. Die Auswahl der Modellstandorte sollte folgende Ansprüche erfüllen:

1. Hohe Qualität in der Gestaltung der Zusammenarbeit: Diese wurde operationalisiert durch die Kriterien, dass mindestens einmal pro Woche eine Bildungshausaktivität stattfindet und dass diese wechselseitig in den Räumen von Kita und Grundschule durchgeführt wird.
2. Abbildung der Heterogenität der Modellstandorte: Die Modellstandorte untereinander unterscheiden sich in ihrer organisatorischen und strukturellen Zusammensetzung. Innerhalb des Projekts gibt es kleine Standorte, die aus einer Grundschule und einer dazugehörigen Kita bestehen und große Standorte, die aus einer Grundschule und bis zu fünf Kitas bestehen. Die Größe des Verbunds und der beteiligten Kooperationspartner hat Einfluss auf die Größe und Zusammensetzung der kooperierenden Teams. Um eine möglichst breite Erfassung von Perspektiven und auch eine Kontrastierung der Standorte zu ermöglichen, wurden unterschiedliche Konstellationen von Kooperationsverbänden in die Untersuchung einbezogen.
3. Beteiligung aller Einzelinstitutionen an der Untersuchung: Aus jeder Einrichtung des ausgewählten Modellstandorts beteiligte sich eine Person an der Untersuchung, damit die Perspektiven der verschiedenen Einrichtungen erfasst werden.

Für die Auswahl der hier untersuchten Standorte wurden zudem die Standorte, in deren Prozessbegleitung die Studiendurchführende intensiv eingebunden war und außerdem diejenigen, die an einem sehr umfassenden zweiten Projekt teilnah-

men (insgesamt acht Standorte) vorab ausgeschlossen. Insgesamt wurden sechs Modellstandorte ausgewählt, die die folgenden Konstellationen aufweisen:

- 3 Modellstandorte als Verbund von einer Grundschule und einer Kita,
- 2 Modellstandorte als Verbund von einer Grundschule und zwei Kitas,
- 1 Modellstandort als Verbund von einer Grundschule und drei Kitas.

Demnach sind an der Untersuchung sechs Grundschulen und zehn Kitas beteiligt.

2.3.2 Auswahl der Gesprächspartnerinnen¹

Ziel der Untersuchung ist die Erfassung des subjektiven Erlebens der Zusammenarbeit mit dem Kooperationspartner. Am Gespräch sollte daher immer jemand teilnehmen, der aktiv in die Gestaltung der Bildungshausaktivitäten eingebunden ist. Die einzelnen Einrichtungen konnten jeweils selbst bestimmen, ob und wer sich am Interview beteiligen möchte. Dadurch, dass sich von den sechs Grundschulen und zehn Kitas jeweils eine Gesprächspartnerin an der Untersuchung beteiligt, ergibt sich ein ungleiches Verhältnis zwischen Erzieherinnen- und Lehrkraftinterviews von 6:10. Dieses Verhältnis verschiebt sich nochmals, da im Zuge der Erhebung eine Kita ihre Teilnahme absagte. In den Daten gibt es daher ein Lehrkraftinterview, welches kein Pendant in der Kita hat. Dieses Interview wurde in die professionsspezifischen Analysen einbezogen, bei den standortspezifischen dagegen ausgeschlossen. Insgesamt ergeben sich so 15 Interviews mit sechs Lehrerinnen (davon eine Leitung) und neun Erzieherinnen (davon drei Leitungen). Die befragten Erzieherinnen haben den „klassischen“ Fachschulabschluss als staatlich anerkannte Erzieherin. Die Gruppe der Interviewpartnerinnen ist darüber hinaus in sich heterogen, sowohl bzgl. des Alters (acht Personen unter 45, sieben Personen über 45) als auch bzgl. der Berufsjahre (von einem Jahr Berufserfahrung bis zu 33 Berufsjahre). Ohne Ergebnisse vorwegnehmen zu wollen, sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass sich in den Analysen keine eindeutigen Hinweise auf die Bedeutung von Alter und Berufsjahren in Bezug auf die Gestaltung und das Erleben der Kooperation finden ließen.

2.4 Gestaltung und Auswertung der Interviews

Die Gespräche mit den Erzieherinnen und Lehrerinnen wurden als teilstrukturierte problemzentrierte Interviews (Witzel, 2000) mit sechs Impulsfragen durchgeführt (siehe Anhang A: Impulsfragen). Die Interviews dauerten durchschnittlich ca. 40 Minuten. Alle Interviews wurden als Audiodaten aufgezeichnet und nach Transkriptionsregeln von Kuckartz, Dresing, Rädiker und Stefer (2007) transkribiert.

¹ Da alle Gespräche mit weiblichen Personen geführt wurden, wird nachfolgend immer die weibliche Form verwendet.

Die Auswertung erfolgte mit Hilfe der strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2008). Zu diesem Zweck wurde das Material in einem ersten Analyseschritt mit einem vorab entwickelten Kategoriensystem ausgewertet (siehe Anhang B: Kategoriensystem). Da die Auswertung mit Hilfe des Kategoriensystems grundlegend ist für alle weiteren Analysen des Materials, erschien es als zentral, die Zuverlässigkeit und Nachvollziehbarkeit zu überprüfen. Zu diesem Zweck wurde sowohl die Interraterreliabilität als auch die Intraraterreliabilität berechnet (siehe Anhang C: Reliabilitätsprüfung).

Für die genaue Analyse des Erlebens der Zusammenarbeit mit dem Schwerpunkt der Gestaltung von Beziehungen wurde auf Basis des Kategoriensystems eine Auswertungsstrategie entwickelt. In die Auswertung wurden zunächst die paraphrasierten Textcodes der Kategorien Beziehung Kita-Grundschule (im Kategoriensystem abgekürzt als Beziehung Kita-GS), Rollenbilder, Systembedingte Verschiedenheit, Persönliches, Handlungskonzepte für den Umgang mit Schwierigkeiten einbezogen und hinsichtlich der Fragen nach Hinweisen auf positive Beziehung bzw. negative Beziehung neu ausgewertet. Im Anschluss daran wurden induktive Kategorien entwickelt, anhand derer die neu zugeordneten paraphrasierten Textcodes neu strukturiert wurden. Folgende induktive Kategorien entstanden in diesem Auswertungsschritt: Vorherige Kooperationserfahrungen, Hinweise auf Wertschätzung, Hinweise auf fehlende Wertschätzung, Sympathie/Antipathie und Unterstützungsmöglichkeiten. Da ein Großteil der vergebenen paraphrasierten Textcodes sich auf die beiden Kategorien zur Wertschätzung verteilte, wurde Wertschätzung als ein zentrales Moment der Beziehungsgestaltung anhand des Materials ausdifferenziert hinsichtlich persönlicher und fachlicher Wertschätzung. Zudem wurde analysiert, welche Bedingungen als besonders förderlich für die Entwicklung von Wertschätzung von den Gesprächspartnerinnen beschrieben werden. Die so gewonnenen Ergebnisse lassen sich im Folgenden allgemein und professionsspezifisch betrachten.

3. Ergebnisse

3.1 Kernelemente für das Gelingen von Beziehungen

Für die Gestaltung von Beziehungen zwischen den befragten Erzieherinnen und Lehrerinnen spielen zunächst Rahmenbedingungen, insbesondere zeitliche Ressourcen eine wichtige Rolle. Dabei geht es vor allem um organisatorische Schwierigkeiten, gemeinsame Termine zu finden, was sich aufgrund unterschiedlicher Öffnungs- und damit verbundener Arbeitszeiten an den Standorten schwierig gestaltet. Die Entfernung zwischen den Einrichtungen dagegen spielt für die Befragten keine Rolle bzw. es deutet nichts auf einen Zusammenhang „je näher, desto enger/besser“ hin, wobei weiter entfernt voneinander liegende Einrichtungen einen solchen Effekt durchaus unterstellen. Eine untergeord-

nete Rolle spielen außerdem die vorherigen Kooperationserfahrungen für die Gesprächspartnerinnen, zumindest werden diese in den Interviews nicht als hilfreich und stützend erwähnt. Allerdings werden in den Interviews auch keine negativen Kooperationserfahrungen erwähnt. Inwieweit diese einen Einfluss auf spätere Bildungshauserfahrungen haben könnten, kann nicht beurteilt werden.

In allen Interviews zeigt sich, dass Wertschätzung für die Gestaltung von Beziehungen ein zentrales Thema ist. Wertschätzung lässt sich innerhalb des Materials dabei deutlich abgrenzen von Sympathie, da nur sehr vereinzelte Aussagen tatsächlich eine beruflich unabhängige, ins Private gehende Sympathie beschreiben. Wertschätzung meint vielmehr eine (gewachsene) Anerkennung aufgrund der Erfahrungen, die man in der gemeinsamen Zusammenarbeit gesammelt hat. Die Anerkennung der Leistung des Kooperationspartners, aber auch die erlebte Wertschätzung des eigenen Engagements spielen für das Erleben eines gelingenden Kooperationsprozesses eine wichtige Rolle. Allerdings lassen sich bei genauer Betrachtung unterschiedliche Ansätze finden, wie sich Wertschätzung für die Befragten darstellt. Wertschätzung kann in diesem Kontext insbesondere entweder konkret auf eine Person bezogen sein (im Sinne einer persönlichen Wertschätzung) oder sich auf fachliche bzw. berufliche Kompetenzen beziehen (im Sinne einer fachlichen Wertschätzung), richtet sich also auf verschiedene Ebenen. Interessant ist, dass sich anhand des Materials professionsspezifische Unterschiede zeigen, wie sich Wertschätzung äußert und im Kontext des Modellprojekts *Bildungshaus 3–10* entwickelt.

3.2 Kernelement Wertschätzung: Professionsspezifische Unterschiede

Bei der Betrachtung der Äußerungen der Erzieherinnen über die Lehrerinnen im Kontext von Wertschätzung fällt auf, dass eine hohe fachliche Wertschätzung gegenüber der Arbeit in der Schule vorhanden ist. Beispielweise beschreibt eine Erzieherin: *„Wir wissen, was die Lehrerinnen leisten“* (Erzieherin 2, Standort D). Dieses Wissen um die Kompetenzen und auch die Herausforderungen, was Lehrer alles leisten müssen, scheint schon vor dem Modellprojekt vorhanden zu sein und entwickelt sich nicht erst in der gemeinsamen Arbeit. Gleichzeitig wird deutlich, dass es einen hohen Bedarf in der Kita gibt, von der Schule fachliche Rückmeldung zu bekommen: *„Die Lehrerin guckt, was wir auch machen, sie sagt auch immer wieder, es ist gut, was wir machen“* (Erzieherin 2, Standort B). Entwicklung von Wertschätzung im Sinne einer Annäherung findet dagegen eher auf der persönlichen Ebene statt. Eine Erzieherin erzählt von ihrer Bildungshausplanung *„da sind manchmal nette Lehrerinnen dabei“* (Erzieherin 2, Standort F) und klingt dabei fast überrascht. Eine weitere Kitaleitung am gleichen Standort stellt darüber hinaus durch die enge Zusammenarbeit fest: *„Lehrer sind auch nur Menschen. Und auch nur Pädagogen“* (Erzieherin 4, Leitung, Standort F). Die persönlichen Bezüge scheinen insgesamt für Erzieherinnen eine wichtige Bezugsquelle

zu sein, um Motivationen und Handlungen zu begründen. Beispielsweise berichtet eine Erzieherin von der erlebten Wertschätzung der eigenen Arbeit durch die Schulleitung und begründet diese dadurch, dass die Leitung auch privat eng mit einer Erzieherin befreundet ist und so anscheinend mehr Einblick in die Tätigkeit in der Kita hat (Erzieherin 2, Standort C). Gleichzeitig werden berufliche Entscheidungen und Haltungen von drei Erzieherinnen mit den persönlichen Erfahrungen als Mutter bzw. Großmutter verknüpft. Diese Bedeutung persönlicher Bezüge wird auch in den Begründungen dazu deutlich, weshalb man sich im *Bildungshaus 3–10* engagiert und welchen Gewinn man persönlich davon hat. Für die Erzieherinnen hat der persönliche Kontakt zu den Kindern eine hohe Bedeutung, insbesondere die Möglichkeit, im Rahmen der Kooperation Kinder nach dem Übertritt in die Grundschule länger begleiten zu können und die weitere Entwicklung mit zu erleben: *„Dass man die immer wieder sieht, regelmäßig sieht. Und auch sieht, wie sie sich entwickeln, dass es ihnen gut geht in der Schule, ist sehr, sehr schön“* (Erzieherin 3, Standort C).

Für die Lehrerinnen spielt der frühere Kontakt zu Kindern im Sinne einer Chance für eine bessere und längerfristige Bindung keine Rolle – wenn es überhaupt Aussagen in diesem Kontext gibt, dann beziehen sich diese ausschließlich darauf, dass die Kinder durch eine größere Vertrautheit mit schulischen Abläufen den Übergang als einfacher erleben. Auch der Blick auf die Arbeit der Erzieherinnen stellt sich aus Sicht der Lehrerinnen anders dar. Hier überwiegen Aussagen, dass sich im Verlauf des Modellprojekts die Wahrnehmung der Erzieherinnen auf fachlicher Ebene verändert habe, zum Beispiel durch ein besseres Verständnis und mehr Wissen darüber, wie die Alltagspraxis in der Kita aussieht: *„Warum machen die es so oder was wollen die. Ja, also die, die Arbeit, und dann damit verbunden auch die Wertschätzung der Arbeit eines Erziehers, einer Erzieherin, hat sich zumindest bei mir gesteigert“* (Lehrerin 1, Leitung, Standort A). Deutlich wird in den Aussagen der Lehrerinnen, dass fachliche Wertschätzung vor allem durch die gemeinsame intensive Arbeit entsteht bzw. sich steigert, sie ist laut Aussage der Lehrerinnen nicht von Beginn an vorhanden:

Und jetzt diese intensiven Treffen, die wir haben und die intensiven Gespräche. Hat also jetzt auch für mich diese positive Wirkung, dass ich immer wieder sagen muss alle Achtung vor den Erzieherinnen, vor der Arbeit der Erzieherinnen und wir haben wirklich ein ganz, ganz partnerschaftliches Verhältnis. (Lehrerin 1, Standort C)

Dass sich bei den Lehrerinnen in diesem Zusammenhang etwas entwickelt, nehmen die Erzieherinnen teilweise selbst auch ganz bewusst wahr:

Ich glaube, das war manchen Lehrerinnen auch nicht so bewusst, dass wir das so gezielt machen. Aber auch einfach zu sehen, weil es die Lehrerinnen sagen, auch was wir für Material im Haus haben. Sie hätten nie gedacht, dass wir auch so viel Bücher haben oder Material für die Bewegung. Einfach die

ganzen Abläufe in einem Kinderhaus mal so ein bisschen mitzubekommen.
(Erzieherin 2, Standort D)

Insgesamt fällt auf, dass die fachliche Wertschätzung der Lehrerinnen gegenüber den Erzieherinnen, die sich im Zuge des Projekts steigert, als etwas Besonderes und Modellspezifisches von den Lehrerinnen selbst wahrgenommen wird. Zum Beispiel berichtet die Lehrerin an Standort G, dass eine geringere Wertschätzung der Erzieherinnen im eigenen Bildungshausstandort kein Thema sei, aber dass allgemein ja schon eher so gedacht werden würde:

Es war nie so, dass irgendwie Erzieherinnen weniger wert waren oder die Arbeit weniger wert war, was man ja allgemein eher so ne so kennt oder so denkt, dass Lehrerinnen Erzieherinnen für nicht so wichtig halten wie sich selber oder so, das war hier nie. (Lehrerin 1, Standort G)

Die Lehrerin an Modellstandort B berichtet parallel dazu, wie sie die Diskussion um den sog. „Pisa-Schock“ und den Umgang damit wahrgenommen hat und zeigt dabei wenig fachliche Wertschätzung gegenüber der Arbeit in der Kita:

Und alles Mögliche ist schuld, nur nicht das Schulsystem, ne und dann hat man auch Schuldige gesucht woanders. Und irgendwie waren die Lehrer dann ganz erleichtert, dass die Erzieherinnen dann auch mal was abgekriegt haben, ja. Plötzlich so ganz langsam, es ging jahrelang so, das Schulsystem ist schuld und irgendwann ist mal durchgesickert, vielleicht liegt es ja auch an der Frühförderung. (Lehrerin 1, Standort B)

Zusammengefasst lässt sich auf professionsspezifischer Ebene feststellen, dass die Erzieherinnen gegenüber den Lehrerinnen eine stärkere persönliche Wertschätzung entwickeln und sich das Bild der Lehrkraft bei den Erzieherinnen dahingehend verändert, dass auf persönlicher Ebene Annäherungsprozesse stattfinden, welche sich positiv auf die erlebte Zusammenarbeit auswirken. Eine fachliche Wertschätzung der Arbeit einer Lehrkraft ist dagegen bereits vor Beginn der engen Zusammenarbeit bei den Erzieherinnen vorhanden. Die Lehrerinnen dagegen entwickeln im Verlauf des Modellprojekts mehr fachliche Wertschätzung gegenüber den Erzieherinnen, sie erkennen, dass auch in der Kita Bildungsarbeit stattfindet und schätzen die pädagogische Arbeit. Insgesamt wird die enge pädagogische Arbeit von den Beteiligten dann als bereichernd und angenehm erlebt, wenn gegenseitige Wertschätzung vorhanden ist.

3.3 Kernelement Wertschätzung: Förderliches und Hinderliches

Wenn Wertschätzung für den Verlauf des Kooperationsprozesses eine besondere Bedeutung hat, stellt sich die Frage, unter welchen Bedingungen diese entsteht und sich positiv entwickelt. In den 15 Gesprächen werden insbesondere zwei Faktoren genannt, die von den Beteiligten professionsübergreifend als wichtig beschrieben werden. Der erste Faktor, der sich begünstigend auf die Entwicklung von Wertschätzung auswirkt, ist der gegenseitige Einblick in die jeweils andere Institution. Das Wissen und konkrete Erleben pädagogischer Handlungsroutinen, beruflicher Anforderungen und die Gestaltung des Alltags des Kooperationspartners wird von acht Gesprächspartnerinnen als bereichernd beschrieben. Eine Erzieherin erzählt beispielsweise im Interview: *„Die machen ja auch verschiedene Methoden, also Stuhlkreis, oder Unterricht am Tisch oder freie Arbeit. Also, dass da auch so Methodenwechsel stattfindet. Das ist für uns auch interessant zu wissen“* (Erzieherin 2, Standort D). Die Erzieherinnen interessieren sich insgesamt besonders dafür, was auf die Kinder im Anfangsunterricht zukommt und was von ihnen erwartet wird. Die Lehrerinnen dagegen erleben, was in der Kita bereits mit den Kindern erarbeitet wurde:

Was können die Kinder eigentlich schon. Das weiß ich noch, das war so ein Aha-Erlebnis, ganz am Anfang, dass wir eigentlich gesagt haben oder dann erlebt haben wie die Kinder da unten aufräumen, z. B. ihre Sachen und wir haben uns da immer so viel Mühe gegeben, mit Jacke und Schuhe aufräumen und wo kommt was hin. Aber eigentlich kennen sie das und haben das ja gelernt im Kindergarten. (Lehrerin 1, Standort D)

Die Möglichkeit, im Rahmen der Bildungshausarbeit die Arbeitsweisen von Kita und Schule intensiv kennenzulernen, wird ausdrücklich begrüßt: Der gegenseitige Einblick führt laut Aussage der Erzieherinnen und Lehrerinnen zum Abbau veralteter und unstimmgiger Bilder über den Kooperationspartner, zu mehr Verständnis und Wertschätzung für das Gegenüber und damit auch zu einer verbesserten Kooperationsgestaltung.

Der zweite zentrale Faktor für das Entstehen oder Verhindern von Wertschätzung ist das erlebte Handeln der eigenen, institutionsinternen Leitung. An vier der sechs Standorte wird das Leitungshandeln als zentral für die Entwicklung einer kooperativen Zusammenarbeit beschrieben (Standorte A, D, F, G). Die Lehrerin von Standort G begründet ihre eigenen positiven Erlebnisse in der Zusammenarbeit über die Kooperation auf Leitungsebene: *„Wir haben halt zwei starke Frauen, Kindergarten und Schule, die das toll machen, aber ich denke das ist das A und O, dass es da stimmt“* (Lehrerin 1, Standort G), während an Standort F das in diesem Fall ungünstige bzw. dominante Handeln der Schulleitung als Begründung für Unzufriedenheit im Kooperationsprozess angeführt wird:

Schulleitung hat sich da irgendwie so Gedanken gemacht, wie es gehen könnte und das dann entsprechend eingebracht. Und weil man eh so ein bisschen hörig ist auf Schule, das ist einfach halt mal so, dann am Anfang hat es auch nicht viel Kritik gegeben. Das ist einfach so hingenommen worden. (Erzieherin 3, Leitung, Standort F)

Ein sehr harmonisches Bild zeigt sich dagegen an Standort A, bei dem die Schulleitung die Kooperation auf Leitungsebene als gemeinsame Aufgabe beschreibt:

Wir sind uns zumindest, aus meiner Sicht zumindest, sehr gute Partner. Und wir sehen uns auch so. Und ich mache es auch in der Bildungshausarbeit und sie macht es auch so, wenn wir Anfragen haben, wenn es um irgendetwas geht. Es gibt keine Alleingänge. Sondern es gibt uns nur im Duo. (Lehrerin 1, Leitung, Standort A)

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass das Verhalten der Leitungen, ob negativ oder positiv, eine wichtige Rolle spielt für das Verhalten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Wenn z.B. eine Schulleitung die Arbeit der Kita wertschätzt und würdigt, hat dieses eine Vorbildwirkung für die Mitarbeiterinnen. Wenn die Arbeit der Erzieherinnen allerdings von Leitungsseite kritisiert und herabgesetzt wird, schließen sich die befragten Lehrerinnen dieser Haltung an bzw. lehnen sich gegen diese Sichtweise nicht auf. Umgekehrt gilt dieses für das Agieren der Kitaleitung ebenso. Neben der vertretenen Haltung zum Kooperationspartner spielt auch die Gestaltung der Kooperation auf Leitungsebene eine wichtige Rolle. Das gilt sowohl für die Wahrnehmung der Mitarbeiterinnen, die das gemeinsame Handeln der Leitungen wahrnehmen als auch für das subjektive eigene Erleben der Zusammenarbeit als Leitung.

Wenn auf Leitungsebene nicht wertschätzend miteinander kooperiert und gleichzeitig der Prozess stark durch eine Institution dominiert wird, hat dies auch Einfluss auf die Haltung der Mitarbeiter. Die Lehrerin an Standort F beschreibt das Handeln der Schulleitung folgendermaßen: *„Ja, ich weiß auch nicht, ja das ist dann auch dieses Machtproblem auch. Dass die Schulleitung meint halt auch, es geht von ihr aus“* und berichtet dann über die direkte Zusammenarbeit mit den Erzieherinnen *„weil es ist schon sehr auf Schule bezogen und die fühlen sich schon als Chefs, die Lehrerinnen“* (Lehrerin 1, Standort F). Das dominante Verhalten erzeugt bei den befragten Kooperationspartnern ein negatives Erleben des Kooperationsprozesses – sowohl bei der befragten Lehrerin als auch bei den Erzieherinnen. Insbesondere der dominierte Kooperationspartner fühlt sich in seinen Bedürfnissen, aber auch Kompetenzen nicht ernst genommen und demzufolge auch nicht wertgeschätzt.

Kontraproduktiv auf das Erleben eines gelingenden Kooperationsprozesses wirkt neben einem dominierenden bzw. wenig wertschätzenden Verhalten auf Leitungsebene auch dominantes Verhalten im Umgang der Erzieherinnen und Lehrerinnen direkt miteinander. Deutlich wird dies an Standort B. Die Lehrerin be-

schreibt zwar eine Wertschätzung gegenüber den Erzieherinnen und ein Bemühen um ein positives persönliches Miteinander, allerdings spielt sich alles auf einer persönlichen Ebene ab. Für das Gelingen des Kooperationsprozesses empfiehlt sie potentiellen Lehrerkolleginnen folgendes Vorgehen: *„Wenn ihr einen ganz großen Blumenstrauß nehmt und auf die Erzieherinnen zugeht und sagt, wir brauchen euch. Und ich habe sie auch mal eingeladen zu mir nach Hause“* (Lehrerin, Standort B), gleichzeitig agiert sie bei Schwierigkeiten aber sehr dominant und lässt den Erzieherinnen wenig Handlungsspielraum. Die Erzieherinnen können sich weder fachlich noch persönlich aktiv in den Prozess einbringen. Deutlich wird dies zum Beispiel an folgender Erzählung, in der es um ihren Umgang mit sprach-auffälligen Kitakindern geht:

Denn wir haben ein paar Kinder gehabt, die beim Sprachtest des Gesundheitsamts durchgefallen sind, und da bin ich dann spontan [...] rübergesaut und habe alles Mögliche zusammengesucht, was ich so in meinem Fundus im Arbeitszimmer gefunden habe und habe da also sprachlich unterstützt und das hat auch viel gebracht, muss ich sagen, ja. (Lehrerin 1, Standort B)

Sie hätte mit den Erzieherinnen auch gemeinsam überlegen können, wie man mit dem Problem umgeht, aber eine solche Rückkopplung an die Kita findet nicht statt. Die Erzieherin dagegen erzählt über die enge Zusammenarbeit: *„Man passt sich halt immer mehr an“* (Erzieherin 2, Standort B) und äußert sich insgesamt sachlich beschreibend und kaum wertend über die erlebte Zusammenarbeit.

Insgesamt zeigt sich, dass Wertschätzung positiv beeinflusst werden kann durch die Möglichkeit eines gegenseitigen Einblicks und damit einhergehend eine Erhöhung des gegenseitigen Verständnisses zwischen den Professionen. Nicht unterschätzt werden darf die Vorbildfunktion der Leitungen in der Gestaltung des Kooperationsprozesses – je nachdem, wie diese agieren, können sie die Gestaltung des Kooperationsprozesses sowohl positiv (im Sinne eines wertschätzenden Verhaltens) als auch negativ (im Sinne eines nicht wertschätzenden, dominierenden Verhaltens) beeinflussen.

4. Diskussion

4.1 Professionspezifische Unterschiede

In den Ergebnissen zeigt sich, dass Wertschätzung ein Kernelement für das Gelingen von Beziehungen zwischen Kooperationspartnern ist, welches jenseits von Sympathie den Kooperationsprozess befördert. Auf welchen Ebenen sich Wertschätzung allerdings entwickelt bzw. von den einzelnen Professionen wahrgenommen wird, stellt sich für Erzieherinnen und Lehrerinnen sehr unterschiedlich dar. Es wird deutlich, dass eine fachliche Wertschätzung der Erzieherinnentätigkeit bei den Lehrerinnen sich laut Aussage der Lehrkräfte im

Verlauf des Modellprojekts entwickelt und vorher nur in geringem Maß vorhanden war. Die Lehrerinnen äußerten sich teilweise sogar überrascht, was in der Kita tatsächlich alles geleistet wird und wie viel Bildungsarbeit stattfindet. In diesem Kontext gaben zwei Lehrerinnen (Lehrerin B und G) an, sich gerade im Bereich der Wertschätzung gegenüber der Kita von anderen, nicht am Modellprojekt beteiligten Lehrerinnen, zu unterscheiden. Die Entwicklungen, die im Kitabereich im Kontext von vorschulischer Bildung, Akademisierung und insbesondere der Einführung der Bildungspläne geschehen, scheinen demnach in der schulischen Praxis kaum wahrgenommen zu werden. Kitakonzepte, Aufgaben und Rollen der pädagogischen Fachkräfte und praktische Einblicke scheinen im normalen Grundschulalltag wenig präsent. Ein Grund für die geringe Wertschätzung der Erzieherintätigkeit hängt dabei sicherlich mit den Rahmenbedingungen wie der geringen Bezahlung oder auch der (zumindest größtenteils) unterschiedlichen Ausbildungswege zusammen. Trotz der Einführung elementarpädagogischer Studiengänge arbeiten in der Kitapraxis aktuell zumeist Absolventinnen und Absolventen von Fachschulen. Die unterschiedliche Ausbildung und daraus resultierende geringe Wertschätzung wird auch in den Interviews von zwei Lehrerinnen (Lehrerin B und F) selbst angesprochen. Allerdings könnte es auch sein, dass sich durch die enge Zusammenarbeit mit der Kita auch Erwartungshaltungen der Lehrerinnen relativieren, z. B. wenn sie konkrete Vorstellungen davon haben, was Kinder bei Schuleintritt können sollen bzw. was die Kita bis zur Einschulung vermitteln sollte. Zu dieser Vermutung würde passen, dass es drei Lehrerinnen (Lehrerin C, F und D) im Kontext der Zusammenarbeit sehr begrüßen, dass sie der Kita direkt rückmelden können, worauf die Erzieherinnen bei den Kindern achten sollen. Dennoch kann man das Modellprojekt durch die Möglichkeiten des gegenseitigen intensiven Einblicks und die damit verknüpfte Entwicklung von fachlicher Wertschätzung als Gewinn für die Lehrerinnen beschreiben.

Die Ergebnisse der Gespräche mit den Erzieherinnen deuten darauf hin, dass diese zwar fachlich bereits vor Beginn des Modellprojekts eine hohe Wertschätzung gegenüber der Arbeit von Lehrerinnen haben, gleichzeitig aber rückblickend auf persönlicher Ebene Bedenken haben, wenn sie retrospektiv von der Zeit vor dem Modellprojekt berichten. Für die Erzieherinnen spielen das Wohlbefinden des einzelnen Kindes, das Verstehen und Berücksichtigen seiner Bedürfnisse und ein ganzheitlicher Blick auf das Kind und seine Lebenswelt eine sehr wichtige Rolle. Vermutlich haben die Erzieherinnen in ihrer Vorstellung von Schule die Erwartung bzw. Befürchtung, dass sich mit dem Schuleintritt diese Schwerpunkte zugunsten von Leistung und einer Perspektive auf fachspezifische Kompetenzen verschieben. Dazu passt, dass die Bindung und Beziehung zu den Kindern für die Lehrerinnen im Vergleich mit den Erzieherinnen eine geringe Rolle spielt. In den Gesprächen beschreiben aber alle Erzieherinnen als positiv, dass sie bei den Lehrerinnen erleben, dass die Bedürfnisse des einzelnen Kindes nach wie vor eine wichtige Rolle spielen und es für die Lehrerinnen sehr wichtig ist, dass die Kinder sich in der Schule wohl fühlen und es ihnen gut geht. Das scheint eine Erfahrung zu sein, die auf die Haltung der Erzieherinnen gegenüber der Schule einen wichtigen

Einfluss hat und zeigt sich in einer Steigerung der persönlichen Wertschätzung. Dieses Ergebnis deckt sich mit anderen Forschungsbefunden, die ähnliche pädagogische Haltungen und Einstellungen zwischen Erzieherinnen und Erziehern und Lehrkräften beschreiben (von Bülow, 2011; Sahin et al., 2013).

Bei der Betrachtung der Ergebnisse muss berücksichtigt werden, dass es sich um eine qualitative Untersuchung mit dementsprechend kleiner Stichprobe handelt und eine Generalisierbarkeit so nicht möglich ist. Die im Forschungsdesign angestrebte Kontrastierung der Standorte legt aber die Vermutung nahe, dass die Ergebnisse in sehr unterschiedlichen Kooperationsverbänden eine gewisse Relevanz haben. Zudem decken sich die Ergebnisse mit den Ergebnissen der Befragung des Projekts *WirKt*, sowohl was die Zunahme eines gegenseitigen Verständnisses und Vertrauens im Sinne persönlicher Wertschätzung betrifft als auch eine professionsspezifische Wahrnehmung im Kontext von Anerkennung (im Sinne fachlicher Wertschätzung) (Hanke et al., 2013, S. 54). Für die Gestaltung der Zusammenarbeit von Kita und Schule allgemein legen die Ergebnisse nahe, dass es konkret umsetzbare und kostengünstige Möglichkeiten gibt, den Kooperationsprozess zwischen Erzieherinnen und Erziehern und Lehrkräften zu befördern. Ein Einblick in die jeweils andere Institution könnte beispielsweise durch Hospitationen „im laufenden Betrieb“ unterstützt werden, so dass die Nutzung der vorhandenen Räumlichkeiten und die Zeitstrukturen erlebt werden. Sinnvoll könnte auch ein Wissen um eingesetzte Materialien und deren Auswahlkriterien sein. Darüber hinaus kann sich die Durchführung von gemeinsamen Fortbildungsveranstaltungen, welche die professionsspezifisch unterschiedlichen Bedürfnisse und Wahrnehmungen berücksichtigt, positiv auswirken und den wertschätzenden Dialog unterstützen. Insbesondere bei Fortbildungen für Leitungen müsste auf die Vorbildwirkung des eigenen Handelns und deren mögliche positive und negative Wirkungen ausdrücklich hingewiesen werden.

4.2 Bildungshausentwicklung und Kooperationsniveaus

Die Bildungshausentwicklung, welche nicht nur in Baden-Württemberg, sondern auch in Nordrhein-Westfalen in der Region Paderborn unter den Schlagworten Kinderbildungshaus/Netzwerkpartner und in vielen regional verorteten Projekten in Deutschland stattfindet, nimmt für sich in Anspruch, aufgrund der engen Zusammenarbeit per se ein Kooperationsniveau auf Stufe 3 zu erreichen (Koslowski, 2015). Dieser Anspruch begründet sich vor allem durch die hohe Kontakthäufigkeit und über die gemeinsamen Bildungsaktivitäten als ein Kernelement, die als entwicklungsbezogene Maßnahmen angelegt sind und sowohl wechselseitige Interaktionen als auch die Festlegung gemeinsamer Ziele und Aufgaben erfordern. Gerade in Bezug auf die kleine Stichprobe von fünf standortspezifischen Analysen fällt in den Ergebnissen allerdings auf, dass es bereits in zwei Modellstandorten (B und F) Hinweise darauf gibt, dass die Zusammenarbeit geprägt ist durch ein dominantes Verhalten gegenüber der Kita. Inwieweit also

der Anspruch, Bildungshausarbeit sei automatisch immer Kooperation auf hohem Niveau, gerechtfertigt ist, lässt sich hinsichtlich der Aspekte Vertrauen und Autonomie als wesentliche Aspekte von Kooperation in Frage stellen. Daraus ergeben sich Impulse für weitere Untersuchungen in diesem Themenfeld, die neben der praktischen Umsetzung von Kooperationsmaßnahmen auch das Verhältnis der beiden Institutionen zueinander verstärkt in den Blick nehmen. Die in der vorliegenden Untersuchung gewonnenen Ergebnisse deuten zum einen darauf hin, dass eine Dominanz der Schule den gemeinsamen Kooperationsprozess eher behindert, zum anderen erscheint eine Verschulung der Kita weder aus bildungspolitischer noch aus wissenschaftlicher oder praktischer Sicht erwünscht. Inwieweit hier Annäherungsprozesse durch die Bildungspläne von 0–10 Jahren als verbindende beständige Rahmung beider Institutionen stattfinden, wie sie international belegt sind (McTurk et al., 2011), muss sich noch zeigen. Allerdings sei an dieser Stelle kritisch angemerkt, dass es in diesem Bereich auch noch Diskussionsbedarf innerhalb der wissenschaftlichen Disziplin gibt, anhand welcher Kriterien sich der „Erfolg von Kooperationsmaßnahmen“ bemisst. Wenn dieser Erfolg ausschließlich nach (kognitiven) Entwicklungszuwächsen der Kinder bemessen wird, kann das dazu beitragen, dass Kooperationsmaßnahmen stärker wieder als schulvorbereitende Aktivitäten mit Übungscharakter angelegt und die Kita auf eine Zulieferfunktion für die Grundschule reduziert wird. Dieses Risiko besteht nicht nur für schulvorbereitende kognitive Aktivitäten, sondern im Zusammenhang mit den Befunden zu Gewöhnungsprozessen der Kinder an schulische Strukturen (Chan, 2010) auch in methodischer und didaktischer Hinsicht. Die Erzählungen der Lehrerinnen in der vorliegenden Untersuchung beschreiben den Aspekt der frühen Gewöhnung der Kinder an Unterrichts- und Schulstrukturen positiv im Sinne einer Entlastung des Anfangsunterrichts, da die Kinder sich leichter an- und einpassen. Diese Anpassung lässt sich vor dem Hintergrund von Diskussionen um Heterogenität und dem Umgang mit individuellen Entwicklungsverläufen im Sinne einer Vereinfachung bzw. Verhinderung individueller Bemühungen auch kritisch interpretieren. Eine Schwerpunktsetzung ausschließlich auf Kind-Ebene greift daher sehr kurz, da Chancen in der Zusammenarbeit auf der Ebene der pädagogischen Fachkräfte und Einrichtungen so kaum in den Blick geraten. Ein weiter gefasster Blick auf die Wirkung von Kooperationsmaßnahmen zur Sicherung der Anschlussfähigkeit kindlicher Bildungsprozesse kann auch in Bezug auf die Arbeitszufriedenheit der beteiligten Kooperationspartner, die Qualität der Elternarbeit und die Professionalisierung im Elementar- und Primarbereich fruchtbar sein.

Außerdem erscheint es in Bezug auf die Bildungshausentwicklung vor dem Hintergrund der Heterogenität der praktischen Umsetzung sowohl innerhalb des Modellprojekts *Bildungshaus 3–10* als auch insgesamt wünschenswert, Kriterien festzuhalten, die festlegen, unter welchen Bedingungen sich Kooperationsverbünde als Bildungshäuser bezeichnen dürfen. Diese sollten nicht nur inhaltliche Schwerpunkte und Häufigkeiten der Zusammenarbeit, sondern insbesondere

auch die Aspekte Vertrauen und Autonomie aufgreifen, die für die Qualität des Kooperationsprozesses bedeutsam sind.

4.3 Bildungshaus – quo vadis?

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zur Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Lehrerinnen zeigen, dass die Arbeit im multiprofessionellen Team aktiv gestaltet werden muss und nicht automatisch durch die Teilnahme an einem Modellversuch gelingt. Von fünf Standorten zeigen bereits zwei Tendenzen zu einem Missverhältnis der beiden Einrichtungen und dominantem Verhalten der Schule gegenüber der Kita auf. Dieses Ergebnis gewinnt an zusätzlicher Brisanz, wenn berücksichtigt wird, dass die Modellstandorte bei der Entwicklung zum *Bildungshaus 3–10* nicht auf sich allein gestellt waren, sondern in der wissenschaftlichen Begleitung eine intensive Prozessbegleitung mit festem Ansprechpartner vorortet war, die sowohl als Moderation als auch für fachliche Impulse genutzt werden konnte, allerdings weniger regulierend eingreifen sollte und zudem bedarfsorientiert angefordert wurde. Zentrale Themen der Bildungshausarbeit wie die Einigung auf gemeinsame Ziele und die Beziehungsgestaltung im multiprofessionellen Team (Koslowski, 2015), aber auch konkrete Umsetzungsmöglichkeiten und die Fragen nach Leistungsmessung und -bewertung, Beobachtung und Dokumentation (Höke & Schneider, 2013) erscheinen bedeutsam für Kooperationsverbünde insgesamt und könnten daher im Sinne einer Verpflichtung, sich als Bildungshaus mit diesen Themen auseinandergesetzt zu haben, eher als verbindliche Fort- und Weiterbildung angeboten werden. Eventuell könnte eine solche Entwicklung der Qualität der Bildungshausarbeit dienen.

Abschließend soll jedoch nochmals betont werden, dass die Unterschiedlichkeit von Kita und Grundschule sowohl in der inhaltlich-pädagogischen Ausrichtung als auch bzgl. der Struktur und Organisation für die konkrete Realisierung der Bildungshausarbeit kaum eine Rolle spielt – ebenso wenig wie Sympathie oder die vorherigen Kooperationserfahrungen. Sowohl den hier untersuchten Bildungshäusern als auch der Gesamtgruppe der Modellstandorte in der wissenschaftlichen Begleitung gelingt es, eine intensive pädagogische Zusammenarbeit zu realisieren. Die eingangs beschriebenen Annäherungsprozesse der Institutionen scheinen in der Praxis wirksam zu sein, was sich vor allem für den inhaltlich-pädagogischen Bereich auch mit anderen Forschungsergebnissen wie z.B. der Untersuchung von von Bülow (2011) deckt. Diese Ergebnisse machen deutlich, dass es sich lohnt, in die aktuell bestehende „Verdichtungszone“ von Kita und Grundschule sowohl aus bildungspolitischer als auch aus wissenschaftlicher und praktischer Sicht zu investieren, bevor ein neuerlicher Abgrenzungsprozess beginnt.

Literatur

- Ahtola, A., Sinlinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 295–302.
- Arbeitskreis Einschulungsuntersuchung (2005). *Neukonzeption Einschulungsuntersuchung*. Stuttgart: Regierungspräsidium Stuttgart, Landesgesundheitsamt. Zugriff am 22.11.2015 unter https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Downloads_Gesundheits%C3%B6rderung/Bericht_Neukonzeption_Einschulungsuntersuchung.pdf
- Appel, S. (2009). *Handbuch Ganztagschule. Praxis, Konzepte, Handreichungen*. Schwalbach: Wochenschau.
- Bauer-Lachenmaier, A. & Batura, S. (2012). Voneinander lernen – Übergänge erleichtern – Kooperation vertiefen. *Frühe Bildung*, 1(1), 45–46.
- Bohl, T. & Kucharz, D. (2010). *Offener Unterricht heute – Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Büker, P., Bührmann, T. & Kordulla, A. (2013). *Die wissenschaftliche Begleitung des Modellprojektes*. Zugriff am 22.11.2015 unter https://www.paderborn.de/microsite/kindundko/broschueren/index.php.media/141511/Hand_in_Hand_durch_den_Uebergang__Kinderbildungshaus_Paderborn.pdf
- Chan, W. L. (2010). The transition from kindergarten to primary school, as experienced by teachers, parents and children in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 180(7), 973–993.
- Combe, A. & Helsper, W. (1996). *Pädagogische Professionalität – Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M.: suhrkamp taschenbuch wissenschaft.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992). *Erziehen als Profession – Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske + Budrich.
- Drexel, D., Höke, J., Rehm, A., Schumann, I. & Sturmhöfel, N. (2012). Kindergarten und Grundschule gemeinsam denken? Didaktische Ansätze und systembedingte Verschiedenheit. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 7(4), 443–455.
- Einsiedler, W. (2012). *Grundschule im historischen Prozess. Zur Entwicklung von Bildungsprogramm, Institution und Disziplin in Deutschland*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Erkan, S. & Kirca, A. (2010). A study on the effects of preschool education on primary first graders' school preparedness. *Hacettepe University Journal of Education*, 38, 94–106.
- Faust, G., Wehner, F. & Kratzmann, J. (2011). Zum Stand der Kooperation von Kindergarten und Grundschule. Maßnahmen und Einstellungen der Beteiligten. *Journal for Educational Research Online*, 3(2), 38–61.
- Faust-Siehl, G. & Speck-Hamdan, A. (2001). *Schulanfang ohne Umwege*. Frankfurt a. M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Freund, U. & Roßbach, H.-G. (2011). Das Projekt KiDZ – Kindergarten der Zukunft in Bayern. In S. Oehlmann, Y. Manning-Chlechowitz & M. Sitter (Hrsg.), *Frühpädagogische Übergangsforschung: Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule* (S. 79–92). Weinheim: Juventa.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Griebel, W. & Niesel, G. (2002). *Abschied vom Kindergarten Start in die Schule*. München.
- Grunder, H.-U. (2002). *Schulentwicklung durch Kooperation und Vernetzung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Hanke, P., Backhaus, J. & Bogatz, A. (2013). *Den Übergang gemeinsam gestalten. Kooperation und Bildungsdokumentation im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*. Münster: Waxmann.
- Hasselhorn, M., Schneider, W. & Schöler, H. (2012). Schwerpunkt: Schulreifes Kind. *Frühe Bildung*, 1(1), 1–2.
- Henkel, J. & Neuß, N. (2015). Die Verankerung der Transitionsthematik in Studium und Ausbildung. *Frühe Bildung*, 4(1), 25–31.
- Höke, J. (2013). *Professionalisierung durch Kooperation*. Münster: Waxmann.
- Höke, J. & Schneider, A. (2013). Dokumentieren als gemeinsames Thema von Kindergarten und Grundschule. Erfahrungen aus dem Modellprojekt „Bildungshaus 3–10“. *TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* (10), 36–39.
- Kelle, H. & Tervooren, A. (2008). *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung*. Weinheim: Juventa.
- Knauf, T. & Schubert, E. (2006). Den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule neu gestalten. In D. Diskowski, E. Hammes-Di Bernando, S. Hebenstreit-Müller & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Übergänge gestalten – wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden* (S. 150–174). Weimar: verlag das netz.
- Koslowski, C. (2015). KOOPERATION im „Bildungshaus 3–10“ ist MEHR als Zusammenarbeit „auf Augenhöhe“. *Frühe Bildung*, 4(1), 3–11.
- Kucharz, D. (2012, März). Grundschulpädagogische Unterrichtsforschung und ihr Anregungspotential für die Kindheitspädagogik. Wissenschaftliche Fachtagung Kindheit und Profession, Frankfurt a. M.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2007). *Qualitative Evaluation – Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS.
- Laewen, H.-J. & Andres, B. (2002). *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit – Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Weinheim: Beltz.
- Lenkungsgruppe TransKiGs. (2009). *Übergang KiTa – Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung*. Weimar: verlag das netz.
- Liebers, K. & Kowalski, D. (2007). *Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen beim Übergang. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung im Land Brandenburg zur Umsetzung des § 15 der Grundschulverordnung zur Kooperation von Kita und Schule beim Übergang. Ludwigsfelde: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)*. Zugriff am 20.11.2015 unter http://www.bildung-brandenburg.de/transkigs/fileadmin/user/redakteur/Brandenburg/Befragung_übergang_BB.pdf
- Loizou, E. (2011). Empowering aspects of transition from kindergarten to first grade through children’s voices. *Early Years*, 31(1), 43–45.
- Magnuson, K. A., Meyers, M. K., Ruhm, C. J. & Waldfogel, J. (2004). Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research Journal*, 41(1), 115–157.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- McTurk, N., Lea, T., Robinson, G., Nutton, G. & Carapetis, J. R. (2011). Defining and assessing the school readiness of indigenous Australian children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(1), 69–76.
- Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2007). *Bildungshaus 3–10. Pädagogischer Verbund von Kindergarten und Grundschule – Ausschreibung*. Stuttgart.
- Preissing, C., Zimmer, J., Dreier, A. & Ramseger, J. (2004). *PONTE – Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen*. Berlin: INA gGmbH & Deutsche Kinder- und Jugendstiftung DKJS.
- Rabe-Kleberg, U. (2007). Die Fenster sind offen, um den Muff hinaus zu jagen! Der professionelle Habitus muss noch gestärkt werden. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS*, 7(4), 8–11.

- Reyer, J. (2006). *Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Röhner, C. (2014). Bildungspläne im Elementarbereich. In R. Braches-Chyrek, M. Hopf, C. Röhner & H. Sünker (Hrsg.), *Handbuch frühe Kindheit* (S. 601–613). Opladen: Barbara Budrich.
- Ruppig, I. (2010). Professioneller Habitus in der Elementarpädagogik. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1, 49–53.
- Sahin, I., Sak, R. & Tuncer, N. (2013). A comparison of preschool and first grade teachers' views about school readiness. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1708–1713.
- Sambanis, M., Arndt, P. & Hille, K. (2011). Die wissenschaftliche Begleitung des Modells Bildungshaus 3–10. In D. Kucharz, T. Irion & B. Reinoffer (Hrsg.), *Grundlegende Bildung ohne Brüche* (S. 65–68). Wiesbaden: VS.
- Schäfer, G. (2005). Bildungsprozesse im Kindesalter – Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim: Juventa.
- Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 183–275). Frankfurt a. M.: suhrkamp taschenbuch wissenschaft.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G. & Grenner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren – Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim: Beltz.
- Tillmann, K.-J. (2000). *Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Reinbek: Rowohlt.
- Vogt, F., Zumwald, B., Urech, C. & Abt, N. (2010). *EDK-Ost 4 bis 8. Schlussbericht der formativen Evaluation: Grund-/Basisstufe: Umsetzung, Unterrichtsentwicklung und Akzeptanz bei Eltern und Lehrpersonen*. Bern: Schulverlag.
- von Bülow, K. (2011). *Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule. Rekonstruktion von subjektiven Bildungstheorien von Erzieherinnen und Lehrerinnen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Völkerling, A. (2012). Schulreifes Kind und Übergang Kindergarten – Grundschule im Spiegel des Deutschen Bildungsservers. *Frühe Bildung*, 1(1), 54–56.
- Witzel, A. (2000). *Das problemzentrierte Interview*. Zugriff am 15.07.2010 unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1132/2519>
- Zimpel, F.-A. (2011). *Lasst unsere Kinder spielen!* Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Anhang A: Impulsfragen

Zur Gestaltung der Interviews wurden sechs Impulsfragen entwickelt, die als Gesprächsanreize genutzt wurden. Zu den einzelnen Fragen wurden darüber hinaus Ergänzungsfragen formuliert, die dazu dienen sollten, die eigentliche Impulsfrage weiter zu erläutern, falls es Verständnisprobleme gibt oder auch um nochmal vertieft nachfragen zu können. In den Interviews kamen diese Ergänzungsfragen jedoch nur selten zum Einsatz, da das Anregungspotenzial der Impulsfragen bei fast allen Gesprächspartnerinnen so hoch war, dass nach kurzen Phasen des Überlegens Erfahrungen aus der Praxis und persönliche Einschätzungen erzählt wurden. Folgende Impulsfragen wurden im Verlauf der Interviews gestellt:

- Können Sie beschreiben, wie sich Ihre konkrete Arbeit durch die Teilnahme am Modellprojekt verändert hat?
- Denken Sie, dass Sie in der engen Zusammenarbeit [von der Schule/der Kita] profitieren?
- Wo denken Sie, dass [die Schule/die Kita] von Ihnen profitiert?
- Wo sehen Sie die größten Schwierigkeiten? Gibt es Reibungspunkte?
- Wie versuchen Sie mit diesen Schwierigkeiten umzugehen?
- Was denken Sie über eine flächendeckende Ausweitung der Bildungshäuser?

Anhang B: Kategoriensystem

Das Kategoriensystem für den ersten Auswertungsschritt im Sinne einer inhaltlichen Strukturierung besteht aus 15 Kategorien, die deduktiv entweder theoriegeleitet oder abgeleitet aus den bereits vorhandenen Erfahrungen des Modellprojekts erstellt wurden. Die 15 Kategorien wurden zur besseren Übersichtlichkeit (auch für die Schulungen im Rahmen der Reliabilitätsüberprüfung) in Themenfelder strukturiert, welche für die späteren Auswertungsschritte aber keine Bedeutung mehr haben. Zugunsten der besseren Übersichtlichkeit werden im Folgenden die Kategorien strukturiert in Themenfeldern vorgestellt, wobei eine andere Zuordnung der Kategorien sicherlich möglich wäre. Aufgeführt werden sowohl die Erklärungen, die auch die Reliabilitätsprüfer für die Auswertung erhielten als auch jeweils ein Ankerbeispiel.

Tabelle 1: Überblick Kategoriensystem

Kategorie	Erklärung und Ankerbeispiel
<i>Themenfeld: Zusammenarbeit</i>	
Veränderungen in der konkreten Arbeit	<p>In die Kategorie „Veränderungen in der konkreten Arbeit“ fallen Beschreibungen zur veränderten konkreten Praxis in der Arbeit. Veränderungen in der inhaltlichen Ausgestaltung, den Abläufen und der Zusammenarbeit mit der jeweils anderen Institution werden hier gesammelt. Es werden auch Aussagen gesammelt, in denen ausdrücklich betont wird, Teile der praktischen Arbeit hätten sich nicht verändert.</p> <p><i>„Für mich ist eigentlich das Bildungshaus mittlerweile ein Teil meiner Arbeit im Kindergarten. Auch mit Orientierungsplanarbeit, weil hier überall auch im Orientierungsplan steht, Weiterführung in der Grundschule.“ (F4L)</i></p>
Beziehung Kita-GS	<p>In die Kategorie „Beziehung Kita-GS“ kommen alle Aussagen, wie die Beziehung zwischen Kita und GS erlebt wird. Dazu zählen sowohl positive Beschreibungen als auch erlebte Schwierigkeiten auf der Ebene der Beziehung Kindergarten und Grundschule.</p> <p><i>„Aber nein, die Lehrer sind auch nur Menschen. Und sind auch nur Pädagogen, so wie wir auch.“ (F4L)</i></p>
Organisation und Konzeptgestaltung	<p>In die Kategorie „Organisation und Konzeptgestaltung“ fallen sowohl Aussagen, wie und von wem das Konzept erstellt wurde, als auch Aussagen, wie (un-)zufrieden man mit dem Konzept des eigenen Bildungshauses ist. Ebenfalls werden hier Aussagen gesammelt zu Erfahrungen hinsichtlich</p> <ul style="list-style-type: none"> • zeitlicher Organisation (Bildungshausangebote, Teamtreffen, etc.); • räumlicher Organisation; • finanzieller Organisation (Deckung anfallender Kosten, Fahrtwege, Vertretungskräfte etc.). <p><i>„Und ich denke, wie gesagt, es gibt ja immer auch Möglichkeiten, Gefasstes noch einmal neu zu überdenken oder neu anzugucken. Das kann ja auch eine Bereicherung sein, wenn jemand von außen reinkommt und sagt, ich sehe das aber so und so, dass man sich einfach auch noch mal Gedanken macht.“ (F4L)</i></p>

Kategorie	Erklärung und Ankerbeispiel
Handlungskonzepte für den Umgang mit Schwierigkeiten	<p>Die Kategorie „Handlungskonzepte für den Umgang mit Schwierigkeiten“ umfasst die Dinge, die die Fachkräfte als Schwierigkeiten beschreiben und deren Umgang damit. Der Fokus liegt auf dem Umgang mit der Schwierigkeit, nicht um die Schwierigkeit an sich. Dazu gehören sowohl beschriebene Lösungsansätze, eingesetzte Handlungskonzepte, aber auch offene Probleme.</p> <p><i>„Auf der Leiterinnenebene finde ich das schwierig, die großen Bildungshaus-sitzungen, wo alle die am Bildungshaus beteiligt sind. Die stehen immer schon ein Jahr vorher fest und Frau < Konrektorin > koordiniert das, als Konrektorin, und sie macht das auch wirklich super, dass das geht.“ (F4L)</i></p>
Externe Unterstützungssysteme	<p>Mit „Unterstützungssysteme“ sind alle externen Bereiche, in denen die Fachkräfte Unterstützung erfahren oder erfahren könnten (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Träger, ZNL, eigene Ausbildung, Fort- und Weiterbildung, andere Kollegen an anderen Standorten). Gesammelt werden sowohl Aussagen über erhaltene Unterstützung als auch darüber, was keine Unterstützung bietet.</p> <p><i>„Das kam auch in der Supervision, Und da braucht man schon eine professionelle Hilfe, und da hat das jetzt auch gar nicht ausgereicht, eben. Und da haben wir ja gar kein Geld dafür.“ (F1)</i></p>
<i>Themenfeld: Einzelperson/Einzeleinrichtung</i>	
Rollenbilder	<p>In die Kategorie „Rollenbild“ fallen Beschreibungen, wie die Fachkraft ihre eigene Rolle und die Rolle der Institution, in der sie arbeitet, definiert. Dazu gehören Aussagen wie z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • meine Aufgabe/die Aufgabe von Schule bzw. Kita • meine Ziele/die Ziele von Schule bzw. Kita • Begründungen – wir machen das so, weil die Schule/der Kindergarten ... <p>Ebenfalls in diese Kategorie fallen Beschreibungen, wie die Rolle der jeweils anderen Fachkraft und die Rolle der jeweils anderen Institution gesehen werden.</p> <p><i>„Also ich denke, wir sind jetzt einfach hier an dem Punkt, wo wir sagen, gut, dieser Tag ist in Ordnung, wir finden es sehr wichtig für die Kinder, dass sie rüber [in die Schule] können, aber wir würden es jetzt auch nur bei diesem einen Tag belassen, weil das einfach sonst zu viel wäre, weil wir einfach auch noch viel Arbeit hier mit den Kindern haben, was uns wichtig ist als Einrichtung.“ (F2)</i></p>
Persönliches	<p>In die Kategorie „Persönliches“ fallen Erfahrungen auf der persönlichen Ebene in der Zusammenarbeit, beispielsweise Sympathie vs. Antipathie. Es handelt sich nicht um Aussagen bezüglich der Zusammenarbeit allgemein, sondern um personengebundene Aussagen.</p> <p>Ebenfalls hier gesammelt werden Aussagen, die eine andere Ebene der Persönlichkeit ansprechen, beispielsweise „Ich als Mutter erlebe es so ...“.</p> <p>Innerhalb der Kategorie „Persönliches“ werden ebenfalls Aussagen gesammelt, die auf Überforderung hinweisen.</p> <p><i>„Also, das kommt immer auf die Person drauf an. Auf die Flexibilität des anderen oder vielleicht auch, wie das so zusammenspielt, das sind ja auch so das Zwischenmenschliche.“ (F1)</i></p>
Einrichtungsinernes	<p>Beispielsweise geht es um die Transparenz des Bildungshausprojekts gegenüber nicht-bildungshausbeteiligter Kollegen, den Informationsfluss nach außen, den Umgang mit dem Träger, interne zusätzliche Projekte, die eventuell mit dem Projekt kollidieren.</p> <p><i>„Klar man ist dann eingebunden mit dem Kindergarten oft. Und das wird dann zumindest an anderen Orten wieder mehr beklagt, dass dann weniger Kooperation zwischen den Klassen stattfindet.“ (D1)</i></p>

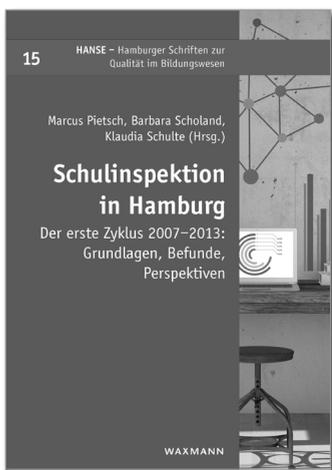
Kategorie	Erklärung und Ankerbeispiel
Systembedingte Verschiedenheit	<p>In die Kategorie „Systembedingte Verschiedenheit“ fallen Aussagen, in denen die systembedingte Verschiedenheit angesprochen wird. Unter systembedingter Verschiedenheit werden beispielsweise folgende Aspekte verstanden: unterschiedlicher Auftrag von Kindergarten und Grundschule, Arbeitszeiten, Trägerschaften, unterschiedliche Ausbildung und Bezahlung. Teilweise dienen die Aussagen als Begründungen, wieso etwas besonders gut oder auch besonders schlecht funktioniert.</p> <p><i>„Darum ist viel auch für Schule selbstverständlich. Ich habe halt am Montag meinen Bürotag und da rufe ich meine E-Mails ab und wenn ich Glück habe dann kann ich noch ein, zwei Mal in der Woche rein. Aber nur wenn ich Glück habe. Und da denke ich, dass es für Schule halt oft schwierig ist. Sie möchten gerne direkte Rückmeldung. Aber das funktioniert halt oft einfach nicht.“ (F4L)</i></p>
Leitungsspezifisches	<p>In die Kategorie „Leitungsspezifisches“ fallen Aussagen, die die Gesprächspartner über die Leitungen machen (oder auch über sich selbst in der Rolle der Leitung). Interviewtranskriptionen von Leitungen sind mit einem L im Dateinamen gekennzeichnet. Zu den leitungsspezifischen Themen gehören vor allem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitung als Unterstützung oder Hinderung • Zusatzaufgaben der Leitung <p><i>„Das empfinde ich auch schon als arg schwierig, gerade dann auch wenn neue Personen, mit rein, gerade auf der Leitungsebene [...] wenn neue dazu kommen, ist es oft einfach anstrengend und auch schwierig.“ (F4L)</i></p>
<i>Themenfeld: Profitieren</i>	
Profitieren vom Kooperationspartner	<p>Die Beschreibungen der Fachkräfte, auf welche Art und Weise sie voneinander profitieren, beziehen sich vor allem auf zwei Ebenen, die Ebene der eigenen Fachlichkeit (Lernen voneinander) und die Ebene der Kinder, die vom Projekt profitieren (wodurch indirekt die Fachkräfte auch profitieren).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voneinander lernen auf inhaltlicher, fachlicher Ebene, Weiterbildung durch Lernen voneinander • Kinder profitieren; Kinder sind anders, dadurch profitiert die Fachkraft <p><i>„Also ich persönlich konnte sehr davon profitieren und auch für mich als Pädagogin, mir hat es unheimlich Spaß gemacht, ich habe das unheimlich gerne gemacht, auch mal mit den Großen etwas zu machen. Einfach so dieses Niveau, das einfach auch höher ist, hat mich unheimlich und auch was können die schon, in Klasse 2. Also das war für mich immer so ganz faszinierend, was die schon alles können.“ (F4L)</i></p>
<i>Themenfeld: Perspektivenwechsel</i>	
Vermutetes Profitieren	<p>In der Kategorie „Vermutete Schwierigkeiten bei der jeweils anderen Institution“ werden Aussagen gesammelt, bei denen die Fachkraft die Perspektive wechselt und sich in die Kollegen der anderen Institution hineinversetzt. Gesammelt werden Vermutungen darüber, wovon die andere Institution wohl profitiert.</p> <p><i>„Aber sonst glaube ich auch, auf der inhaltlichen Ebene, glaube ich schon, dass und auch die Zusammenarbeitsebene, dass die da auch profitieren.“ (F4L)</i></p>
Vermutete Schwierigkeiten	<p>In der Kategorie „Vermutete Schwierigkeiten bei der jeweils anderen Institution“ werden Aussagen gesammelt, bei denen die Fachkraft die Perspektive wechselt und sich in die Kollegen der anderen Institution hineinversetzt. Gesammelt werden Vermutungen darüber, was die andere Institution wohl als schwierig erlebt.</p> <p><i>„Vielleicht auch organisatorische Dinge wie Räume, dass man da schauen muss. Und auch Personal, wenn jetzt jemand krank wäre.“ (F2)</i></p>

Kategorie	Erklärung und Ankerbeispiel
<i>Themenfeld: Modellprojekt allgemein</i>	
Einstellung zum Modellprojekt	<p>In die Kategorie „Haltung zum Modellprojekt allgemein“ fallen Aussagen wie beispielsweise Tipps für zukünftige Bildungshäuser, aber auch die Einstellung zur Ausweitung des Modellprojekts, ob die Ausweitung begrüßt wird oder ob die Fachkräfte Bedenken äußern.</p> <p>Teilweise äußern Fachkräfte im Interview Gegenvorschläge zum Bildungshausprojekt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was könnte ein Ersatz für Bildungshausarbeit sein? • Was könnte mehr bringen anstelle des Bildungshauses? <p>Teilweise beschreiben Fachkräfte Dinge, die als Risiken für das Gelingen des Modellprojekts beschrieben werden, im Sinne von: „Wenn man da nicht drauf achtet, dann ...“ Darunter fallen auch Dinge, die man im Nachhinein anders machen/lösen würde, Aussagen zu den Chancen des Modellprojekts/der Ausweitung des Modellprojekts und Aussagen, warum es sich lohnt, dabei zu sein und zu bleiben.</p> <p><i>„Und ich fände es gut, wenn es flächendeckend eingeführt werden würde.“ (D2)</i></p>
<i>Themenfeld: Kontrastierung der Standorte</i>	
Mehrere Kitas am Standort	<p>Falls am Standort mehrere Kitas am Projekt beteiligt sind, werden Aussagen der Fachkräfte gesammelt zu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie sieht die Zusammenarbeit aus? • Welchen Einfluss hat die Teilnahme mehrerer Kitas auf die Durchführung? <p><i>„Ich nehme keinem die Kinder weg, und finde es halt einfach Quatsch, aber ich hab’s im Moment so im Gefühl. Das ist gerade ein bisschen schwierig.“ (F4L)</i></p>

Anhang C: Reliabilitätsüberprüfung

Da diese Materialstrukturierung mit Hilfe des Kategoriensystems grundlegend ist für alle weiteren Analysen des Materials, erschien es als zentral, die Zuverlässigkeit und Nachvollziehbarkeit zu überprüfen. Zu diesem Zweck wurde sowohl die Interraterreliabilität (zwei Rater werten anhand des Hauptkategoriensystems das gleiche Material aus) als auch die Intraraterreliabilität (ein Rater wertet das gleiche Material zu unterschiedlichen Zeiten aus) berechnet. Die Interraterreliabilität wurde in einem dreischrittigen Verfahren bestimmt, wobei im ersten Schritt das Kategoriensystem selbst noch einmal überarbeitet wurde, im zweiten und dritten Schritt ein Auswertungsleitfaden und eine Auswertungsschulung entwickelt wurden. Der Reliabilitätskoeffizient lag am Ende des Verfahrens bei .70 und ist damit auf einem zufriedenstellenden Niveau, allerdings hätte er durch weitere Schulungsmaßnahmen noch verbessert werden können. Die Intraraterreliabilität wurde im Abstand von 12 Monaten unter Verwendung des Auswertungsleitfadens festgestellt, der Reliabilitätskoeffizient lag hier bei .91 und ist damit ein gutes Zeichen dafür, dass trotz leichter Überarbeitungen das Hauptkategoriensystem nicht grundlegend verändert wurde.

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Marcus Pietsch, Barbara Scholand,
Klaudia Schulte (Hrsg.)

Schulinspektion in Hamburg

Der erste Zyklus 2007–2013:
Grundlagen, Befunde,
Perspektiven

*HANSE – Hamburger Schriften zur
Qualität im Bildungswesen, Band 15,
2015, 458 Seiten, br., 39,90 €,
ISBN 978-3-8309-3278-9*

Die Schulinspektion ist seit rund zehn Jahren fester Bestandteil der Bildungsentwicklung in Deutschland. Sie soll schulische Prozesse evaluieren, prozessuale Mindeststandards in Schule und Unterricht sichern und die Schulentwicklung stimulieren.

In Hamburg wurde die Schulinspektion im Jahr 2007 offiziell eingerichtet. Seither bewegt sie sich in einem Spannungsfeld von Administration, Praxis und Wissenschaft. Dieser Band trägt der besonderen Stellung der Schulinspektion insofern Rechnung, als er Akteure aus den verschiedenen Bereichen mit ihren spezifischen Perspektiven zu Wort kommen lässt. Die Autoren stammen aus der Empirischen Bildungs- und Educational-Governance-Forschung, sind in Bildungsadministration und Schulinspektion tätig oder gehören zur Gruppe der schulischen Stakeholder.

