

Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und
Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) an der
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Nr. 13

Herausgegeben von Ina Grieb, Rudolf Leiprecht,
Rolf Meinhardt, Hans-Peter Schmidtke

Dieser Band wurde vorbereitet von Rolf Meinhardt.

Iris Gereke / Rolf Meinhardt /
Wilm Renneberg

**„Sprachförderung in
Kindertagesstätten und
Grundschulen –
ein integrierendes
Fortbildungskonzept“**

- Abschlussbericht des Pilotprojekts -



Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg
2005

Diese Untersuchung wurde durchgeführt von zwei Einrichtungen der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg:



Interdisziplinäres Zentrum für
Bildung und Kommunikation
in Migrationsprozessen



Oldenburger Fortbildungszentrum
im Didaktischen Zentrum der
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg



Diese Studie entstand im Rahmen eines vom
Niedersächsischen Kultusministerium geförderten
Projekts.

Verlag/Druck/
Vertrieb:

Bibliotheks- und Informationssystem
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
(BIS) - Verlag -
Postfach 25 41, 26015 Oldenburg
Tel.: 0441/798 2261, Telefax: 0441/798 4040
E-Mail: verlag@bis.uni-oldenburg.de

ISBN 3-8142-0946-X

Inhalt

Vorwort	15
Einleitung	17
1 Kooperations von Elementar- und Primarbereich .	19
1.1 Frühkindliche Bildung als gemeinsame Aufgabe	19
1.2 Voraussetzungen für die Zusammenarbeit von Kindertagesstätten und Grundschulen.....	20
1.3 Normativer Rahmen der Kooperation in Niedersachsen	22
2 Sprachfördermaßnahmen im Elementar- und Primarbereich in Niedersachsen	27
2.1 Bildungspolitische Ausgangslage.....	27
2.2 Bestandteile der niedersächsischen Sprachfördermaßnahmen	29
2.3 Begleitende Fortbildung	33
2.4 Kooperation in der Sprachförderung vor der Einschulung ..	34
3 Das Pilotprojekt „Sprachförderung in Kindertagesstätten und Grundschulen – ein integrierendes Fortbildungskonzept“	37
3.1 Genese	37
3.2 Intention des Pilotprojekts	39
3.2.1 Grundsätze	39
3.2.2 Ziele.....	39
3.2.3 Zielgruppen	40
3.3 Struktur der Grundlagenfortbildung	41
3.3.1 Konzeptionelle Rahmendaten	41
3.3.2 Fortbildungscurriculum.....	41

3.4	Erweiterung des Pilotprojekts.....	49
3.4.1	Vertiefungsworkshops.....	49
3.4.2	Arbeitskreise der Fortbildungsgruppen.....	51
3.5	Zeitliche Übersicht des Projektverlaufs.....	51
3.6	Begleitung und prozessorientierte Optimierung des Pilotprojekts.....	53
4	Realisation und Zielerreichung	55
4.1	Akquirierung und Erreichung der Zielgruppen	56
4.1.1	Resonanz auf das Fortbildungsangebot	56
4.1.2	Beteiligung spezifischer Zielgruppen	60
4.1.3	Berufsabschlussniveau und Kontextwissen der Teilnehmer/innen vor Maßnahmebeginn	62
4.2	Einschätzung und Beurteilung der Fortbildungsinhalte durch die Teilnehmer/innen	64
4.2.1	Erwartungen an die Grundlagenfortbildung	65
4.2.2	Bilanz der Erwartungen am Ende der Veranstaltung.....	67
4.2.3	Bewertung der Fortbildungsinhalte	68
4.2.4	Zwischenbilanz.....	77
4.3	Erreichung der didaktisch-methodischen Projektziele	80
4.3.1	Qualifizierung zur Durchführung von Sprachfördermaßnahmen in den Einrichtungen	81
4.3.2	Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen	89
4.4	Erreichung der strukturellen Projektziele	92
4.4.1	Entwicklung eines nachhaltigen Sprachförderprogramms..	93
4.4.1.1	Zusammenarbeit in der Sprachförderung vor der Einschulung.....	93
4.4.1.2	Implementierung der Sprachförderung als ein zentraler gemeinsamer Arbeitsbereich	102
4.4.1.3	Einbeziehung der „zusätzlichen Fachkräfte für Sprachförderung“ und der „herkunftssprachlichen Lehrkräfte“ in ein Gesamtkonzept zur Sprachförderung...	107
4.4.2	Intensivierung der Zusammenarbeit mit den Eltern	108

4.4.3	Entwicklung von Modellen zur engen Zusammenarbeit von Kindertagesstätten und Grundschulen.....	113
4.4.3.1	Stand der Kooperation aus Sicht der Teilnehmer/innen vor Beginn der Vertiefungsworkshops	114
4.4.3.2	Weiterentwicklung der Zusammenarbeit von Kindertagesstätten und Grundschulen im Rahmen des Vertiefungsworkshops.....	122
4.4.3.3	Erweiterung und Verstetigung der Kooperationsstrukturen im Einzugsbereich der Fortbildungsgruppen	130
5	Impulse für weitere Aktivitäten und deren Einbindung in landesweite Maßnahmen	132
6	Fazit und Empfehlungen	139
	Literaturverzeichnis.....	149
	Anhang	155
Anhang 1:	Fragebogen zur Beurteilung der Grundlagenfortbildung	156
Anhang 2:	Fragebogen von Kerstin Tröschel (2004): Untersuchung der Fortbildungen zur Zusammenarbeit in der Sprachfrühhförderung.....	158
Anhang 3:	Ergebnisse der Arbeitsgruppen im Rahmen der Vertiefungsworkshops.....	170
Anhang 4:	Kooperationsprozesse und -strukturen in den Einzugsbereichen der Fortbildungsgruppen.....	187
	Autor/innen	199

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Strukturunterschiede zwischen Elementar- und Primarbereich.....	20
Abb. 2:	Normativer Rahmen der Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen in Niedersachsen	23
Abb. 3:	Landesweite Fortbildungen zur Sprachfrühförderung in Niedersachsen	33
Abb. 4:	Beteiligte des Pilotprojekts	38
Abb. 5:	Zielsetzungen des Fortbildungskonzepts.....	40
Abb. 6:	Curriculum der Grundlagenfortbildung.....	42
Abb. 7:	Erweiterung des Fortbildungskonzepts durch drei Module im Rahmen des Vertiefungswshops	50
Abb. 8:	Übersicht über den Projektverlauf.....	52
Abb. 9:	Gesamtzahl der beteiligten Einrichtungen und Teilnehmer/innen	56
Abb. 10:	Teilnahme nach Fortbildungsgruppen	57
Abb. 11:	Berufsabschlussniveau der Teilnehmer/innen.....	62
Abb. 12:	Kontextwissen der Teilnehmer/innen zur Sprachförderung	63
Abb. 13:	Erwartungen der Teilnehmer/innen an die Grundlagenfortbildung.....	65
Abb. 14:	Bilanz der Erwartungen der Teilnehmer/innen am Ende der Grundlagenfortbildung.....	67
Abb. 15:	Allgemeine Beurteilung der Inhalte der Grundlagenfortbildung.....	69
Abb. 16:	Einschätzung der Einheiten zum Einstiegsmodul „Kontexte der Sprachförderung“	70
Abb. 17:	Beurteilung der Moduleinheiten zu den Grundlagen der Sprachentwicklung.....	72

Abb. 18:	Bewertungen der Einheiten des Moduls zur Sprachbeobachtung	73
Abb. 19:	Modulbeurteilung „Anforderungen beim Erlernen von Deutsch als Zweitsprache“	74
Abb. 20:	Bewertung des Moduls „Methoden-Bazar“	74
Abb. 21:	Beurteilung des Moduls „Beobachten und Fördern“	75
Abb. 22:	Bewertung des Moduls „Kooperation“	76
Abb. 23:	Bedarf an weiteren Materialien und Methoden	85
Abb. 24:	Bedarf an weiteren Fachkenntnissen aus der Sicht der Teilnehmer/innen	86
Abb. 25:	Einschätzung der Teilnehmer/innen zu den Auswirkungen der Grundlagenfortbildung auf die Arbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund	90
Abb. 26:	Einschätzung der Zusammenarbeit mit Eltern	91
Abb. 27:	Direkte Beteiligung der Kindertagesstätten an der Durchführung des Sprachstandsfeststellungsverfahrens	94
Abb. 28:	Formen des Austauschs zwischen Erzieher/innen und Lehrer/innen über die Durchführung der Sprachförderung vor der Einschulung	98
Abb. 29:	Inhaltlicher Austausch von Erzieher/innen und Lehrer/innen über Sprachförderung im Allgemeinen	104
Abb. 30:	Einschätzung der Teilnehmer/innen zur Zusammenarbeit mit Eltern in der Sprachförderung	109
Abb. 31:	Beurteilung der Kooperation mit den Bezugseinrichtungen	114
Abb. 32:	Einschätzung der Auswirkungen der Grundlagenfortbildung auf die Kooperation mit den Bezugseinrichtungen	115
Abb. 33:	Verbesserung der Kooperation durch die Sprachförderung vor der Einschulung	116
Abb. 34:	Interesse der Teilnehmer/innen an einer engen Kooperation mit den Bezugseinrichtungen	118

Abb. 35: Einschätzung der Bereitschaft zur Kooperation in den Einrichtungen	119
Abb. 36: Kenntnisse über die Bildungskonzepte der Bezugseinrichtungen.....	120
Abb. 37: Beurteilung des Vertiefungswrkshops aus der Sicht der Teilnehmer/innen	127
Abb. 38: Einbindung der Projekte des IBKM und OFZ in die landesweiten Fortbildungsmaßnahmen zur frühen Sprachförderung	133
Abb. 39: Entwicklung der Beteiligung der eingeladenen Einrichtungen aus OL-Nord an den integrierenden Fortbildungsveranstaltungen.....	187
Abb. 40: Entwicklung der Beteiligung der eingeladenen Einrichtungen aus OL-Ost/ Osternburg an den integrierenden Fortbildungsveranstaltungen	190
Abb. 41: Entwicklung der Beteiligung der eingeladenen Einrichtungen aus OL-Süd an den integrierenden Fortbildungsveranstaltungen.....	193
Abb. 42: Entwicklung der Beteiligung der eingeladenen Einrichtungen aus DEL an den integrierenden Fortbildungsveranstaltungen.....	195
Abb. 43: Entwicklung der Beteiligung der eingeladenen Einrichtungen aus OL-West an den integrierenden Fortbildungsveranstaltungen.....	197

Abkürzungsverzeichnis

BBS	Berufsbildende Schulen
BLK	Bund-Länder-Kommission
BV	Bezirksverband
DB	Dienstbesprechung
DEL	Delmenhorst
EA	Elternabend
Fk.	Fakultät
FS	Fachschule
GS	Grundschule
IBKM	Interdisziplinäres Zentrum für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen, Universität Oldenburg
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
JMK	Jugendministerkonferenz
Kiga/ Kita	Kindergarten bzw. Kindertagesstätte
KMK	Kultusministerkonferenz
KMN	Kooperative Migrationsarbeit Niedersachsen
LRS	Lese-Rechtschreib-Schwäche
MFAS	Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales
MI	Niedersächsisches Ministerium für Inneres und Sport
MK	Niedersächsisches Kultusministerium
NiLS	Niedersächsisches Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung
NLJA	Niedersächsisches Landesjugendamt
NSchG	Niedersächsisches Schulgesetz
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
OFZ	Oldenburger Fortbildungszentrum, Universität Oldenburg
OL	Oldenburg
PISA	Programme for International Student Assessment
RdErl.	Runderlass
TN	Teilnehmer/innen
WÜT	Würzburger Trainingsprogramm
ZWW	Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung, Universität Oldenburg

Vorwort



Die Bildungschancen von Kindern können entscheidend erhöht werden, wenn ihre Sprachentwicklung und ihr Sprechen von Anfang an beachtet und gefördert werden. Dies gilt besonders für Kinder aus zugewanderten Familien, die neben ihrer Muttersprache auch lernen müssen, die deutsche Sprache soweit zu beherrschen, dass sie sich bereits im Kindergarten auf deutsch verständigen und später in der Schule dem Unterricht folgen können.

Das Land Niedersachsen hatte aufgrund der Ergebnisse der ersten Pisa-Studie vom Dezember 2001 ein Programm entwickelt, welches seit dem Jahre 2003 von der CDU/FDP-geführten Landesregierung mit rund 17 Millionen Euro jährlich finanziert und umgesetzt wird.

Es umfasst eine halbjährige sprachliche Bildung unmittelbar vor der Einschulung durch Lehrkräfte der Grundschule, an der nach der Regelung des Niedersächsischen Schulgesetzes alle Kinder teilnehmen, die aufgrund einer Sprachstandsfeststellung Förderbedarf in Deutsch erkennen lassen. Auch eine Reihe von Kindern aus einheimischen Familien, deren sprachliche Kompetenzen gering sind, wird durch das Programm erreicht. Gleichzeitig habe ich ein Förderprogramm für Kindertagesstätten mit hohem Anteil an Migrantenkindern aufgelegt, um die Kinder bereits mit ihrem Eintritt in den Kindergarten intensiv beim Erlernen der deutschen Sprache zu unterstützen.

Deutsch als Zweitsprache zu erlernen ist ein längerer Prozess, der nicht früh genug beginnen kann und sich über die ganze Grundschulzeit erstreckt. Nicht zuletzt deshalb erfordert die gesamte vorschulische Sprachförderung eine enge Abstimmung zwischen Kindergarten und Grundschule. Die Kooperation zwischen Elementar- und Primarbereich zu verbessern ist eine meiner wichtigen bildungspolitischen Zielsetzungen. Sie wurde deshalb im Schulgesetz und im Erlass „Die Arbeit in der Grundschule“ ebenso wie im „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich“ festgeschrieben.

Es hat sich inzwischen gezeigt, dass wesentliche Impulse für die (weitere) Zusammenarbeit von sozialpädagogischen Fachkräften und Lehrkräften durch gemeinsame Fortbildungen entstehen. Daher hat mein Haus das Interdisziplinäre Zentrum für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) und das Oldenburger Fortbildungszentrum – beide an der Universität Oldenburg – beauftragt, gemeinsam ein integrierendes Fortbildungskonzept für die genannte Zielgruppe zu entwickeln und zu erproben. ‚Integrierend‘ deshalb, weil es gelingen sollte, beide Berufsgruppen gleichermaßen für die theoretischen Aspekte der frühen sprachlichen Förderung zu interessieren, in Fragen der Methodik und Didaktik des Deutschen als Zweitsprache fortzubilden und zum wechselseitigen Austausch anzuregen. In dem Abschlussbericht ist der Verlauf ausführlich dokumentiert. Aufgrund der positiven Erfahrungen konnten nachhaltige Strukturen für die Organisation der weiteren Zusammenarbeit aufgebaut werden. Die große Akzeptanz des Angebots fand darin unmittelbar Ausdruck.

Die Verstetigung der Kooperation konnte so gut gelingen, weil die Projektverantwortlichen von Anfang an sowohl die Träger von Kindertageseinrichtungen wie die zu der Zeit zuständige Bezirksregierung mit eingebunden hatten und durch intensive Ansprache beide Berufsgruppen für die Teilnahme gewinnen konnten. Somit weist der Ertrag des Pilotprojektes über das regionale Umfeld und das gewählte Thema „Sprachförderung“ hinaus und kann als Modell für gemeinsame Fortbildungen in anderen Regionen Niedersachsen oder auch zu anderen Inhalten betrachtet werden.

Dafür danke ich den Verantwortlichen der genannten Einrichtungen der Universität Oldenburg. Ich hoffe, dass der Projektansatz zur Nachahmung anregt.

Bernd Busemann

Niedersächsischer Kultusminister

Einleitung

Der vorliegende Bericht gibt die Ergebnisse des Pilotprojekts zur „Sprachförderung in Kindertagesstätten und Grundschulen – ein integrierendes Fortbildungskonzept“ wieder. Das Vorhaben wurde im Rahmen des von der Landesregierung im Juni 2002 verabschiedeten „Konzepts zur Förderung des Erwerbs der deutschen Sprache im Elementarbereich unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Migrationshintergrund“ mit Mitteln des Niedersächsischen Kultusministeriums gefördert und in einer Laufzeit von zehn Monaten (September 2003 – Juni 2004) von der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg durchgeführt.

Aufgabe des Pilotprojekts war die gemeinsame Fortbildung von Fach- und Lehrkräften aus Kindertagesstätten und Grundschulen. Die Maßnahme verfolgte das Ziel, die Sprachförderung im Elementar- und Primarbereich möglichst punktgenau aufeinander abzustimmen, adäquate Kooperationsformen zwischen den Bildungsinstitutionen aufzubauen und damit kontinuierliche Sprachlernprozesse nachhaltig sicherzustellen.

Das Projekt ging in Umfang und Wirksamkeit weit über seinen originären Auftrag hinaus. Die ab Herbst 2003 durchgeführte *Grundlagenfortbildung*, in der Erzieher/innen und Lehrer/innen aus Oldenburg und Delmenhorst in fünf Gruppen Kenntnisse über die Sprachfrühförderung vermittelt wurden, konnte durch die Akquirierung zusätzlicher Mittel um *Vertiefungsworkshops* ergänzt werden. Als weiteres Instrument zur Verstärkung der Kooperationsprozesse zwischen den beteiligten Einrichtungen wurden *Arbeitskreise* gebildet, in denen sich die Fortbildungsgruppen in regelmäßigen Abständen zum Austausch und zur Optimierung ihrer Zusammenarbeit in ihren regionalen Einzugsbereichen trafen und treffen.

Im vorliegenden Bericht werden die Entwicklungslinien und Bedingungsfaktoren des Projekts nachgezeichnet. Nach einer kurzen Darstellung des inhaltlichen Kontextes zur Kooperation von Elementar- und Primarbereich sowie des niedersächsischen Sprachförderprogramms wird zunächst das Pilotprojekt in seiner Genese, Intention und Struktur beschrieben. Der analytische Teil des Berichts richtet

sich vornehmlich auf die Beurteilung der Grundlagenfortbildung durch die Teilnehmer/innen und auf die Erreichung der Zielgruppen sowie der Zielsetzungen des Projekts. Auf der Basis dieser Ergebnisse werden abschließend Handlungsempfehlungen ausgesprochen.

Die Auswertung beruht im Wesentlichen auf Daten, die durch teilnehmende Beobachtung der Grundlagenfortbildungen und Vertiefungsworkshops sowie durch die ausführliche Befragung der Teilnehmer/innen gewonnen wurden. Einbezogen wurden auch Daten, die im Rahmen einer Diplomarbeit über die Auswirkungen der gemeinsamen Fortbildung auf die Kooperation der beteiligten Einrichtungen erhoben worden sind.

Wir danken Nadya Srur und Inga Henn für die kritische Durchsicht und Korrektur des Berichts.

Iris Gereke

Rolf Meinhardt

Wilm Renneberg

Oldenburg im Januar 2005

1 Kooperation von Elementar- und Primarbereich

1.1 Frühkindliche Bildung als gemeinsame Aufgabe

Seit der Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001) ist der Elementar- und Primarbereich verstärkt in das bildungspolitische Blickfeld gerückt. Ausdruck dieser Entwicklung sind die Bemühungen der einzelnen Bundesländer, mit neuen Rahmenplänen die Arbeit in den Kindertagesstätten zu konkretisieren.¹ Diese Bestrebungen mündeten in einen Beschluss der Jugendministerkonferenz (JMK), der von der Kultusministerkonferenz (KMK) wörtlich übernommen wurde. Mit dem Beschluss ist eine breite Verständigung über die Grundsätze der Bildungsarbeit im Elementarbereich erzielt worden.²

Im Rahmen der frühpädagogischen Arbeit nimmt der Bildungsauftrag in dem Beschluss der JMK/ KMK eine zentrale Stellung ein. Unter Wahrung des Prinzips der ganzheitlichen Förderung soll es hierbei vornehmlich um die „frühzeitige Stärkung individueller Kompetenzen und Lerndispositionen, die Erweiterung, Unterstützung sowie Herausforderung des kindlichen Forschungsdranges, die Werteerziehung, die Förderung, das Lernen zu lernen und die Weltaneignung in sozialen Kontexten“ gehen (JMK/ KMK 2004, S. 2).

Neben der individuellen Förderung gilt die Sicherstellung der Entwicklungs- und Bildungskontinuität im Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule als weiterer Parameter der frühkindlichen Arbeit. Die Frage der Schulfähigkeit wird hierbei als gemeinsame Aufgabe der beiden Institutionen verstanden, indem „einerseits die Kinder aufnahmefähig sein (sollen) für die Schule und andererseits die Schule aufnahmefähig für die Kinder“³ (vgl. JMK/ KMK 2004,

1 Einen guten Überblick über diese Pläne der einzelnen Bundesländer gibt ein zweiteiliger Artikel von Detlef Diskowski 2004.

2 Vgl. JMK/ KMK 2004 zum „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“.

3 Angesichts der hohen Zurückstellungsquote von 7,3 % der schulpflichtigen Kinder (vgl. Bellenberg u.a. 2004, S. 22), die z.B. in Niedersachsen bei Kindern mit ausländischem Pass noch einmal um das fast Zweieinhalbfache höher liegt (vgl. MK 2004c), hat diese Zielsetzung eine besondere Bedeutung.

S. 2). Voraussetzung für die Umsetzung dieser Aufgabe ist ein gemeinsamer Diskurs über das Verständnis der Schulfähigkeit und dessen Kriterien (vgl. ebd., S. 8; vgl. auch Kammermeyer 2004, S. 57 ff.). Als weitere wesentliche Bestandteile der Gestaltung des Übergangs werden die Abstimmung der Bildungskonzepte von Kindertagesstätten und Grundschulen sowie die Förderung der Erziehungspartnerschaft mit den Eltern benannt. Voraussetzung für die Umsetzung der gemeinsamen Aufgaben ist nach Auffassung der Jugend- und der Kultusministerkonferenz eine Intensivierung der Kooperation (vgl. JMK/ KMK 2004a, S. 3 f.).

1.2 Voraussetzungen für die Zusammenarbeit von Kindertagesstätten und Grundschulen

In der Vergangenheit fehlte es weder an Einsicht über die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit von Elementar- und Primarbereich noch an Festschreibungen in Erlassen und Empfehlungen. Es stellt sich daher die Frage, warum die Kooperation über den Status von Modellprojekten nur selten hinausgekommen und bislang erst in geringem Maße gängige Praxis geworden ist. Gründe für die zögerliche Realisierung der Kooperation liegen zunächst in den strukturellen Unterschieden der beiden Bildungsinstitutionen, die mit folgender Übersicht veranschaulicht werden sollen; partielle Abweichungen von dem generellen Schema in einzelnen Bundesländern sind nicht berücksichtigt.

Abb. 1: Strukturunterschiede zwischen Elementar- und Primarbereich

	Kindertagesstätten	Grundschulen
Ausbildungsort der Fachkräfte	Fachschule	Hochschule
zuständige Dienststelle	Jugendamt	Schulbehörde
Trägerschaft	überwiegend freie, aber auch kommunale Träger	Land/ Kommune
Besuch	freiwillig/ kostenpflichtig	obligatorisch/ gebührenfrei
Arbeitsform/ - setting	zeitliche Flexibilität altersheterogene Gruppen nach dem Konzept der jeweiligen Einrichtung	feste Zeitstruktur Jahrgangsklassen nach Lehrplänen

Darüber hinaus wird die Zusammenarbeit erschwert durch

- die Randständigkeit von Fragen der Kooperation in der grundständigen Ausbildung von Erzieher/innen und Lehrer/innen
- Vorurteile und Berührungängste aufgrund von Statusunterschieden in Ausbildung, Alimentierung und gesellschaftlichem Ansehen
- die häufig fehlende Kongruenz der Einzugsbereiche von Kindertagesstätten und Grundschulen (vgl. Hausmann-Vohl 2003, S. 63 f.).

Die Empfehlungen für den Elementar- und die Erlasse für den Primarbereich haben diese Problematik bisher nur bedingt aufgegriffen und berücksichtigt. Zwar ist die Kooperation als Postulat und Aufgabe seit Jahrzehnten gesetzlich verankert, doch bleibt sie auf der Ebene konkreter Maßnahmen unverbindlich. Kooperation ist in der Praxis durch einen hohen Grad von Beliebigkeit gekennzeichnet und zu meist abhängig vom individuellen Engagement der Erzieher/innen und Lehrer/innen.

Aus dem Gesagten geht deutlich hervor, dass eine nachhaltige Implementierung des Kooperationsgedankens in Kindertagesstätten und Grundschulen nur gelingen kann, wenn über gesetzliche und administrative Vorgaben hinaus konkrete Projekte und finanzielle Mittel bereitgestellt werden, die einen Aufbau und eine Weiterentwicklung institutioneller Kooperationsstrukturen unmittelbar unterstützen. Zu diesen Begleitmaßnahmen könnten nicht nur eine entsprechende Schwerpunktsetzung in Ausbildung und Wissenschaft gehören, sondern auch

- gemeinsame Fortbildungen als Regelangebot
- externe Beratung⁴ und Supervision
- die verbindliche Benennung eines/r Kooperationsbeauftragten für jede Einrichtung bei gleichzeitiger Anrechnung von diesbezüglichen Tätigkeiten als Arbeitszeit

4 In Baden-Württemberg werden beispielsweise Lehrkräfte als Kooperationsbeauftragte des Landes ausgebildet, die Schulen in Fragen der Zusammenarbeit von Elementar- und Primarbereich beratend zur Seite stehen und dazu Fortbildungen – auch für Erzieher/innen offen – anbieten (vgl. Hausmann-Vohl 2003, S. 66).

- die Evaluation der kooperativen Aktivitäten (vgl. JMK/ KMK 2004a, S. 4 f.; Franken 2002, S. 18 ff.; Hausmann-Vohl 2003, S. 68 f.).

1.3 Normativer Rahmen der Kooperation in Niedersachsen

Die gewachsene Aufmerksamkeit für die Frühpädagogik findet ihre Entsprechung in der niedersächsischen Bildungspolitik. Eine Auswirkung dieser Entwicklung war im Zuge des Regierungswechsels (März 2003) die Rückverlagerung des Referats für Kindertagesstätten vom (ehemaligen) Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales zum Kultusministerium.

Außerdem wurden mit dem „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder“ Bildungsziele für den Elementarbereich formuliert (vgl. MK 2004). Für den Primarbereich wurden solche Ziele im Rahmen des Grundsatzerlasses für die Arbeit in der Grundschule vorgegeben (vgl. MK 2004a). Beide Papiere, die im Frühjahr 2004 nahezu gleichzeitig erschienen sind, sehen explizit die individuelle und kontinuierliche Bildungsbegleitung der Kinder sowie die Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen vor. Die folgende Übersicht zeigt in einer Gegenüberstellung des Orientierungsplans mit dem Grundsatz-erlass, in welcher Form kooperative Aspekte dort normativ verankert wurden.

Abb. 2: Normativer Rahmen der Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen in Niedersachsen

	Orientierungsplan	Grundsatz-erlass
Voraussetzungen der Kooperation		
von allen Beteiligten gewollt und bejaht	√ ⁵	–
konkurrenzfreier Prozess auf „gleicher Augenhöhe“	√	–
auf Dauer gestaltet	√	–
kontinuierlich reflektiert und weiterentwickelt	√	–
Kooperationsaufgaben		
Kindertagesstätte: gezielte Vorbereitung und Förderung des Kindes auf die Schule	√	–
Schule: Wissen d. Erzieher/innen über die Kinder eruieren u. Lernprozesse weiterführen	√	√
Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von den Kompetenzen der Vorschulkinder und darauf aufbauender Lernprozesse in der Grundschule	√	√, ohne Einbezug d. Kita bei Förderplanung
Einbeziehung der Bildungsdokumentation der Kita in die schulische Förderplanung	√	√
Vereinbarung gemeinsamer Strukturen und Verfahren für den Schuleintritt d. Kinder	√	–
Einbeziehung der Eltern	√	–
Formen der Kooperation		
regelmäßiger Austausch über pädagogische Konzepte und Fragen des Übergangs	√	√
Übernahme von Anregungen und Fortführung von Projekten aus dem Kindergarten	–	√
Abstimmung über Ausstattung (Materialien)	–	√
gemeinsame Projekte und Veranstaltungen	–	√
gegenseitige Besuche von Kita- u. Schulgruppen	–	√
wechselseitige Hospitationen	√	√
wechselseitige Teilnahme an Gremien/ Veranstaltungen	√	–
gemeinsame Fortbildungen	√	√
Kooperationsbeauftragte	√	–
schriftliche Kooperationsvereinbarungen	√	–
Kooperationskalender	√	–

5 Erläuterungen: √ = Aspekt benannt; – Fehlen des Aspekts im betreffenden Papier; Tabelle erstellt nach den Angaben aus: MK 2004, S. 40 ff.; MK 2004a, S. 12.

Im Vergleich des Orientierungsplans mit dem Grundsatzterlass ist eine weitgehende Kongruenz auf der Ebene der pädagogischen Schwerpunktsetzung festzustellen. So kommen der individuellen Bildungsbegleitung in Form einer kontinuierlichen Dokumentation und Förderplanung, dem Austausch über pädagogische Konzepte sowie der Schulvorbereitung einerseits und dem Anknüpfen an die Lernformen des Elementarbereichs andererseits eine zentrale Bedeutung in der zukünftigen (Zusammen-)Arbeit von Kindertagesstätten und Grundschulen zu.

Unterschiede bestehen hinsichtlich folgender Aspekte:

- Der Orientierungsplan hat empfehlenden Charakter, der Grundsatzterlass ist verbindlich.
- Die Gestaltung der Erziehungspartnerschaft wird im Orientierungsplan als Beziehung zwischen Eltern, Kindertagesstätte und Grundschule, dagegen im Grundsatzterlass als jeweils bilaterales Verhältnis zwischen Eltern und Schule bzw. Kindertagesstätte und Schule beschrieben.⁶
- Alle Formen der Zusammenarbeit mit höherem Verbindlichkeitsgrad (Kooperationsbeauftragte, -vereinbarungen und -kalender, Teilnahme an Gremien) finden sich ausschließlich im Orientierungsplan.

Fragen der gemeinsamen **Umsetzung** werden in den bildungspolitischen Vorgaben nicht thematisiert. So ist es derzeit nicht möglich, dass – wie im Grundsatzterlass vorgesehen (vgl. MK 2004a, S. 16) – Schulen auf die Lerndokumentation der abgebenden Kindertagesstätte für die Feststellung der Lernausgangslage zugreifen können, da die Einrichtungen des Elementarbereichs zu ihrer Erstellung rechtlich nicht verpflichtet sind, und die Dokumentation Eigentum des Kindes bzw. der Eltern ist (vgl. MK 2004, S. 34). Einheitliche Standards der Dokumentationsform, die in beiden Bildungsinstitutionen zu beachten sind, fehlen bisher ebenfalls.

6 Einen anderen Weg hat hier das Land Nordrhein-Westfalen beschritten, das u.a. die gemeinsame Beratung der Eltern von vierjährigen Kindern im Schulgesetz festgeschrieben hat (vgl. BLK 2004, S. 8).

Kommentar

Ob dieser normative Rahmen ohne weitere Begleitmaßnahmen ausreicht, um die strukturell bedingten Unterschiede zwischen den beiden Bildungsinstitutionen mindern und nachhaltige Formen der Kooperation initiieren zu können, wird sich in der Praxis erweisen müssen. Erste Anhaltspunkte für die Wirksamkeit werden sich bei der Durchführung des niedersächsischen Sprachförderprogramms zum Kita-/ Schuljahr 2004/05 ergeben.

2 Sprachfördermaßnahmen im Elementar- und Primarbereich in Niedersachsen

2.1 Bildungspolitische Ausgangslage

In der PISA-Studie wurden u.a. die geringen Lesekompetenzen der Schüler/innen aus Deutschland konstatiert, die weit unter dem internationalen Durchschnitt lagen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 103 ff.). Wenn davon auszugehen ist, dass die wesentlichen Grundlagen des Leseverständnisses und die Fähigkeiten des Umgangs mit Sprache bereits im frühen Kindesalter ausgebildet werden, muss eine Förderung demnach vorrangig im Elementar- und Primarbereich ansetzen.

Als eine Hauptzielgruppe für Förderprogramme wurden Kinder mit Migrationshintergrund ausgemacht, die beim PISA-Leistungsvergleich noch niedrigere Ergebnisse als die Gesamtgruppe aller deutschen Schüler/innen erzielten. So kamen fast 50 % der Jugendlichen aus zugewanderten Familien – gegenüber ca. 23 % ohne Migrationshintergrund – im Lesen über die erste Kompetenzstufe nicht hinaus (vgl. ebd., S. 103, S. 376).⁷

Dass die Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem nicht primär als soziale Frage oder genuines Problem zugewanderter Familien zu betrachten ist, macht ebenfalls die PISA-Studie deutlich:

- Über zwei Drittel dieser Kinder hat die gesamte Schullaufbahn in Deutschland durchlaufen (vgl. ebd., S. 376).
- In anderen europäischen Ländern fällt die Leistungsdifferenz zwischen allochthonen und autochthonen Schüler/innen weit geringer aus (vgl. ebd., S. 396 f.).⁸

Die PISA-Studie ergab, dass der „Beherrschung der deutschen Sprache auf einem dem jeweiligen Bildungsgang angemessenen Niveau“

7 Der Anteil von Jugendlichen, die die Kompetenzstufe II nicht erreichten, liegt im Durchschnitt aller OECD-Mitgliedstaaten bei 18 % (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 113).

8 Der Vergleich fiel bei der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) zwar besser aus, doch war bereits im Primarbereich eine Korrelation zwischen Herkunft und Bildungserfolg deutlich zu erkennen (vgl. Gogolin u.a. 2003, S. 16 f.).

eine maßgebliche Bedeutung zukommt (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 379). Hieraus lässt sich schlussfolgern, dass sich eine Förderung nicht auf alltagssprachliche Kompetenzen reduzieren darf, sondern gezielt auf die Vermittlung der schulspezifischen Sprache setzen sollte. Dies impliziert, dass Sprachförderung bildungsbegleitend angelegt sein muss und sich nicht auf den Elementarbereich beschränken darf (vgl. Gogolin u.a. 2003, S. 51 f.).

Die geringen Bildungserfolge von Kindern mit Migrationshintergrund werden von maßgeblichen Wissenschaftler/innen damit erklärt, dass eine Kontinuität in der Sprachförderung vom Elementar- über den Primar- bis zum Sekundarbereich weitgehend fehlt. Als weiterer Grund wird die unzureichende Berücksichtigung der sprachlichen Ausgangslage von Kindern mit Migrationshintergrund gesehen, die in der Regel von Mehrsprachigkeit gekennzeichnet ist. Internationale Studien haben den unterschiedlichen Verlauf von Spracherwerbsprozessen bei mehrsprachigen Kindern im Vergleich zu einsprachigen analysiert und deutlich gemacht, dass eine Kombination der systematischen Förderung beim Zweitspracherwerb und der Einbeziehung der Herkunftssprache(n) zu besseren Lernerfolgen führt. Für eine optimale Sprachentwicklung ist von Bedeutung, dass der Spracherwerb in Herkunftssprache(n) und Deutsch möglichst koordiniert verläuft und bestehende Sprachpotenziale erkannt und gezielt genutzt werden (vgl. KMK 2002, S. 10 f.; Gogolin 2003, S. 17 f.; Siebert-Ott 2003, S. 166 f.).

Dies setzt in Kindertagesstätten und Schulen pädagogisches Personal voraus, das zumindest über grundlegende Kenntnisse über Entwicklung und Spracherwerbsstrategien mehrsprachiger Kinder verfügt. Es bedeutet außerdem, dass die Wirksamkeit des herkunftssprachlichen Unterrichts in Frage gestellt werden muss, wenn er isoliert vom weiteren Unterricht angeboten wird (vgl. KMK 2002, S. 10 ff.).⁹ Eine Reduzierung (wie in Niedersachsen) oder gar Abschaffung

9 Eine Regionalstudie über die Bildungssituation und Förderbedingungen von Kindern mit Migrationshintergrund an Frankfurter Schulen kommt zu dem Schluss, dass zwar „Herkunftssprachler an vielen Schulen unterrichten, sie jedoch nur peripher in die Konzeption und Durchführung von leistungsbezogenen Förderangeboten einbezogen werden“ (Bender-Szymanski 2003, S. 211).

des herkunftssprachlichen Unterrichts (wie in Hessen) erschwert die Erreichung der angestrebten Ziele der Sprachförderung.¹⁰

Als unverzichtbare Grundlage eines Gesamtkonzepts zur Sprachförderung wird nicht nur die parallele Förderung der Herkunftssprache(n) und Deutsch, sondern auch ihre Verknüpfung mit der Elternarbeit gesehen. Die Förderung sprachlicher Entwicklungsprozesse, die in einer engen Korrelation zur emotionalen, kognitiven und sozialen Entwicklung stehen, beginnt im familiären Kontext und ist unmittelbar mit Elternbildung verbunden. Für den Elementarbereich kann hier als Modell das „Stadtteilmütter“-Projekt stehen, das in vielen Städten Nordrhein-Westfalens umgesetzt wird (vgl. Chati 2004, S. 34 ff.).¹¹

2.2 Bestandteile der niedersächsischen Sprachfördermaßnahmen

Im Kontext der frühkindlichen Bildung kommt der Sprachförderung unter den genannten Voraussetzungen sowohl in den jüngsten Beschlüssen der Jugend- und der Kultusministerkonferenz als auch in den Rahmenplänen der einzelnen Bundesländer eine hohe Bedeutung zu.

Die niedersächsische Landesregierung hat im Juni 2002 ein „Konzept zur Förderung des Erwerbs der deutschen Sprache im Elementarbereich unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Migrationshintergrund“ verabschiedet. Es beinhaltet zum einen Sprachfördermaßnahmen in Kindertagesstätten, zum anderen mit „Fit in Deutsch“ ein Programm für die Sprachförderung vor der Einschulung, das zum Schuljahr 2003/04 erstmals flächendeckend umgesetzt wurde.

10 Länder wie Schweden, Norwegen und Finnland, in denen die Förderung der Herkunftssprache(n) von Kindern mit Migrationshintergrund integraler Bestandteil der Bildungspläne ist, können als Vorbild für den Aufbau einer mehrsprachig ausgerichteten Schulstruktur fungieren (vgl. Ratzki 2003, S. 23 ff.).

11 Die Projektkonzeption stammt aus den Niederlanden, wo für den Elementar- und Primarbereich bereits Sprachförderprogramme mit integrativem Elternansatz entwickelt wurden (vgl. Reich u.a. 2002, S. 39 f.).

Ziel der Maßnahmen ist

- „die allgemeine Sprachbildung im Kindergarten zu verbessern,
- dem spezifischen Sprachförderbedarf bei Kindern mit Migrationshintergrund und aus besonders benachteiligten Bevölkerungsgruppen mit zusätzlichem Einsatz von Fachkräften zu begegnen und
- Zurückstellungen vom Schulbesuch durch verpflichtende Sprachkurse vor der Einschulung zu vermeiden“ (MI 2003, S. 14).

Die **Maßnahmen** teilen sich in zwei Bereiche auf:

a) *Sprachförderung in Kindertagesstätten*

Sie soll forciert werden durch:

- Einstellung zusätzlicher Fachkräfte in Kindertagesstätten, in denen der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund und besonders benachteiligter Bevölkerungsgruppen mindestens 40 % beträgt¹² (gemäß RdErl. d. MFAS v. 03.02.2003)
- gezielte Werbung für den Kindergartenbesuch ab drei Jahren
- Fortbildungen für Erzieher/innen.

b) *Sprachförderung im letzten Halbjahr vor der Einschulung*¹³

Sie sieht im Einzelnen vor:

- Sprachstandsfeststellungsverfahren zehn Monate vor der Einschulung¹⁴
- sechsmonatige Sprachförderung ab 1. Februar des Einschulungsjahres für Kinder, deren Deutschkenntnisse nicht aus-

12 Zum Kita-Jahr 2004/05 wurde der erforderliche Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund aufgrund von Einsparmaßnahmen auf 52,58 % erhöht (mit Fortschreibung des RdErl. d. MFAS v. 03.02.2003).

13 Diese Maßnahme wurde zunächst an 20 Pilotschulen im Schuljahr 2002/03 erprobt. Zu den Ergebnissen dieser Pilotphase, die von der Universität Göttingen wissenschaftlich begleitet wurde, vgl. Koch 2003.

14 Zur Übersicht über dieses Screeningverfahren vgl. Heine 2003, S. 48 f.; zu einer kritischen Betrachtung von Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger/innen vgl. Fried 2004.

reichen, um erfolgreich am Unterricht teilnehmen zu können (gemäß § 54 a NSchG i.d.F. v. 25.06.2002)

- Fortbildung der Lehrkräfte.

Die **Durchführung** des Sprachstandsfeststellungsverfahrens und der Sprachförderung vor der Einschulung obliegt der Grundschule. Für jedes Kind, das an der Sprachförderung teilnimmt, erhält die Schule 1,5 Lehrer/innenstunden. Die Gestaltung der Gruppengröße (max. zehn Kinder) sowie die Einteilung der Stunden hinsichtlich Tageszeit und wöchentlicher Förderfrequenz sind aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen vor Ort flexibel handhabbar. Zu welchen Zeiten, aber auch an welchem Ort die Förderung stattfindet, kann die Grundschule zusammen mit der betreffenden Kindertagesstätte selbst entscheiden (vgl. Behrens u.a. 2002, S. 493).

Der ersten landesweit durchgeführten Sprachstandserhebung im Herbst 2003 zufolge haben 11,8 % von insgesamt 84.430 Kindern, die für das Schuljahr 2004/05 angemeldet wurden, zum 01.02.2004 an der Sprachförderung teilgenommen (vgl. Heine 2004, S. 18).

Nach den Vorstellungen des Kultusministeriums soll die **Sprachförderung in der Grundschule** fortgesetzt werden. Hierbei kann auf bereits bestehende Fördermaßnahmen in „Deutsch als Zweitsprache“ zurückgegriffen werden (gemäß Erlass des MK v. 03.02.1993). Zu ihnen gehören u.a.

- Förderklassen für Seiteneinsteiger/innen ohne Deutschkenntnisse
- Förderkurse/ Förderunterricht in Deutsch als Zweitsprache
- besondere Förderkonzepte an Schulen mit hohem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund (vgl. Heine 2003, S. 47).

Für die Förderung der deutschen Sprache hat das Niedersächsische Kultusministerium zum einen „Didaktisch-methodischen Empfehlungen für die Sprachförderung vor der Einschulung“ (MK 2004b), zum anderen „Rahmenrichtlinien Deutsch als Zweitsprache“ (MK 2002) erarbeitet. In beiden Fällen beruht das Curriculum auf dem bayerischen Lehrplan Deutsch als Zweitsprache, das vom Bayerischen Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung entwickelt wurde (vgl. MK 2002, S. 11; MK 2004b, S. 24).

Angebote zur **Förderung der Herkunftssprache** werden vom Land Niedersachsen ab der ersten Klasse der Grundschule bereitgestellt. Derzeit ist jedoch nicht absehbar, welche Bedeutung der herkunftssprachliche Unterricht in Zukunft haben soll: Die Stellen für diesen Unterricht wurden um 34 auf nunmehr 263 reduziert (vgl. Voß 2004, S. 10), gleichzeitig werden herkunftssprachlichen Lehrkräften neue Aufgabenfelder zugeschrieben. So wird im „Handlungsprogramm Integration“ eine interkulturelle Neuorientierung des Unterrichts angekündigt, dessen Ziel die Förderung der Mehrsprachigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund und ihrer Integration sein soll (vgl. MI 2003, S. 17). Außerdem empfiehlt das Kultusministerium, herkunftssprachliche Lehrkräfte in die Sprachförderung vor der Einschulung einzubeziehen. Mögliche Tätigkeitsfelder werden darin gesehen,

- bei sprachlichen Verständigungsschwierigkeiten mit zugewanderten Erziehungsberechtigten unterstützend zu wirken (vgl. MK 2004b, S. 7, S. 13)
- die Sprachstandsfeststellung in der jeweiligen Herkunftssprache der Kinder zu Beginn der Förderung durchzuführen (vgl. ebd., S. 8).

Katja Koch geht in ihrem Abschlussbericht über die Pilotphase einen Schritt weiter. Sie schlägt den Einsatz dieser Lehrkräfte bei der Durchführung der Sprachförderung vor der Einschulung vor – sofern die Rahmenbedingungen dies zulassen (vgl. Koch 2003, S. 27).

Kommentar

Insgesamt fällt im Zusammenhang mit den Sprachfördermaßnahmen auf, dass zwar die Bedeutung der Herkunftssprache(n) hervorgehoben wird, es gleichzeitig aber an systematisch und kontinuierlich angelegten Maßnahmen und Programmen des Landes zur parallelen Förderung mit der Zweitsprache Deutsch – vom Eintritt in den Kindergarten an – fehlt. Das Fehlen eines Gesamtkonzepts zur Förderung der Mehrsprachigkeit von Kindern (mit und ohne Migrationshintergrund) kommt auch im Grundsatzterlass deutlich zum Ausdruck: Bei den dort aufgeführten Querschnittsthemen, die jede Grundschule in ihrem Schulprogramm zu berücksichtigen hat, findet der Aspekt Mehrsprachigkeit keinerlei Erwähnung (vgl. MK 2004a, S. 11 f.).

2.3 Begleitende Fortbildung

Die Umsetzung der Sprachfrühförderung wird durch umfangreiche Fortbildungsmaßnahmen begleitet, welche im Kultusministerium entwickelt wurden. Das Niedersächsische Landesjugendamt (NLJA) ist hierbei primär für die Fortbildung der Erzieher/innen und das Niedersächsische Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung (NiLS) für die der Lehrer/innen zuständig.

Die Struktur der Fortbildungsmaßnahmen ist so angelegt, dass alle Einrichtungen und Fachkräfte insbesondere im Elementarbereich sukzessiv mit dem Thema Sprachförderung erreicht werden. Die nachstehende Abbildung soll dies verdeutlichen.

Abb. 3: Landesweite Fortbildungen zur Sprachfrühförderung in Niedersachsen

	Kindertagesstätten	Grundschulen
	Multiplikator/innen-Fortbildung	Informationsveranstaltung
Zielgruppe	<ul style="list-style-type: none"> für Personen, die bei Trägern von Kitas in übergeordneter Funktion f. d. fachliche Arbeit im Elementarbereich zuständig sind (wie Fachberater/innen) 	<ul style="list-style-type: none"> für Schulleitungen
Anzahl der TN/ Kurse	<ul style="list-style-type: none"> 50 Personen zwei Kurse à 3 x 3 Tage 	<ul style="list-style-type: none"> halbtägige Veranstaltungen ohne TN-Begrenzung
Zeitpunkt	<ul style="list-style-type: none"> Frühjahr 2003 	<ul style="list-style-type: none"> Sommer 2003
	Kompaktkurse	Moderator/innen-Fortbildung
Zielgruppe	<ul style="list-style-type: none"> für Leiter/innen und Gruppen-erzieher/innen 	<ul style="list-style-type: none"> für Lehrer/innen, die Förderlehrkräfte auf d. Sprachförderung vor d. Einschulung vorbereiten u. darin begleiten sollen
Anzahl der TN/ Kurse	<ul style="list-style-type: none"> ca. 100 dreitägige Kurse 	<ul style="list-style-type: none"> 32 Personen
Zeitpunkt	<ul style="list-style-type: none"> Herbst 2003 	<ul style="list-style-type: none"> ab Herbst 2003
	In-house-Kurse	regionale Fortbildungen
Zielgruppe	<ul style="list-style-type: none"> für Kita-Teams, möglichst zusammen mit Lehrer/innen der Bezugsschule 	<ul style="list-style-type: none"> für Lehrkräfte der Sprachförderung vor der Einschulung
Anzahl der Kurse	<ul style="list-style-type: none"> 100 eintägige Kurse 	<ul style="list-style-type: none"> ohne Angabe
Zeitpunkt	<ul style="list-style-type: none"> Herbst 2004 	<ul style="list-style-type: none"> ab November 2003

Die gemeinsame Fortbildung von Erzieher/innen und Lehrkräften zum Thema Sprachförderung findet im „Handlungsprogramm Integration“ (MI 2003, S. 15) sowie in den Publikationen zum Sprachförderprogramm ausdrücklich Erwähnung. Sie wird als wünschenswert angesehen bzw. empfohlen (vgl. Behrens u.a. 2002, S. 491; Koch 2003, S. 11). Im landesweiten Fortbildungsprogramm spiegelt sich dieser Ansatz bisher jedoch nur in der Ausschreibung der In-house-Kurse wider.

2.4 Kooperation in der Sprachförderung vor der Einschulung

Im Erlass „Sprachfördermaßnahmen vor der Einschulung“ (RdErl. d. MK v. 26.06.2003) wird festgelegt, dass die Durchführung der Sprachförderung mit den Kindertagesstätten abzustimmen sei. Weitere Hinweise, wie diese Kooperation zu gestalten ist, sind in den „Didaktisch-methodischen Empfehlungen für die Sprachförderung vor der Einschulung“ (MK 2004b) enthalten.

Dort wird zunächst konstatiert, dass „die vorschulische Sprachförderung die Kooperation zweier Systeme fordert, die in ihrer pädagogischen Praxis und in ihrem beruflichen Selbstverständnis unterschiedlich strukturiert sind“ (ebd., S. 10). Es wird auf die Bringschuld der Schulen hingewiesen, deren verpflichtende Aufgabe es sei, „die Sprachfördermaßnahmen und die Kooperation mit den Kindertagesstätten zu initiieren“ (ebd.). Die auf Partnerschaft basierende Kooperation soll hierbei einen Austausch über organisatorische wie auch didaktisch-methodische Fragen umfassen. In den anschließenden Ausführungen werden Hinweise gegeben, an welchen Stellen bei der Sprachförderung Probleme in der Kooperation auftreten könnten und wie diesen durch eine frühzeitige Planung begegnet werden kann (vgl. ebd., S. 10 ff.). Als wesentlich wird die Frage nach dem Ort der Sprachförderung gesehen. Dabei ist „der Durchführung in der Kindertagesstätte nach Möglichkeit der Vorrang zu geben“ (ebd., S. 6).

Als weiterer Bestandteil der Kooperation wird die Elternarbeit genannt. Dabei sollen Kindertagesstätte und Grundschule sich gegenüber den Eltern als kooperierende Partner darstellen und diese auch „als aktiv Beteiligte in den Erziehungs- und Lernprozess“ ihrer Kinder einbeziehen (ebd., S. 15).

Für die Pilotphase der Sprachförderung vor der Einschulung machte Koch hinsichtlich der Zusammenarbeit folgende wesentliche Feststellungen:

- Die Zusammenarbeit verlief nicht immer spannungsfrei.
- Den Einrichtungen, die auf vorhandene Kooperationsstrukturen zurückgreifen konnten, fiel die Zusammenarbeit in der Sprachförderung zumeist leichter.
- Eine Zusammenarbeit auf der inhaltlichen Ebene fand zwischen Schule und Kindertagesstätte kaum statt. Zumeist verlief die Sprachförderung parallel zum Alltag in der Kindertagesstätte.
- Aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen vor Ort sollte eine weitgehende Autonomie in der Gestaltung der Zusammenarbeit belassen werden.
- Gemeinsame Fortbildungen von Erzieher/innen und Lehrkräften werden als sinnvoll erachtet (vgl. Koch 2003, S. 11).

3 Das Pilotprojekt „Sprachförderung in Kindertagesstätten und Grundschulen – ein integrierendes Fortbildungskonzept“

3.1 Genese

Im Rahmen der niedersächsischen Fortbildungsmaßnahmen zur Sprachfrühförderung waren die Träger von Kindertagesstätten gehalten, Fortbildungskonzepte für Kompaktkurse (vgl. Kap. 2.3) zu entwickeln. Aus diesem Grund trat die Sozialdezernentin der Stadt Oldenburg im Herbst 2002 an das Interdisziplinäre Zentrum für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg heran, um gemeinsam ein derartiges Konzept für die städtischen Kindertagesstätten zu erstellen. Ihre Intention war es, die Kompetenzen dieser fakultätsübergreifenden Einrichtung, die sich in Lehre, Forschung und Weiterbildung mit sprachwissenschaftlichen, interkulturellen wie auch integrationspolitischen Themen beschäftigt, mit den Erfahrungen des Jugendamts im Elementarbereich zusammenzubringen.

Auf einem ersten Treffen wurde allen Teilnehmenden sehr schnell deutlich, dass die Struktur der Sprachförderung vor der Einschulung eine gemeinsame Fortbildung von Erzieher/innen und Lehrer/innen erforderlich macht. Da integrative Ansätze in den Konzepten des Kultusministeriums zum damaligen Zeitpunkt nicht enthalten waren, sollte mit dem eigenen Angebot diese Lücke modellhaft geschlossen werden.

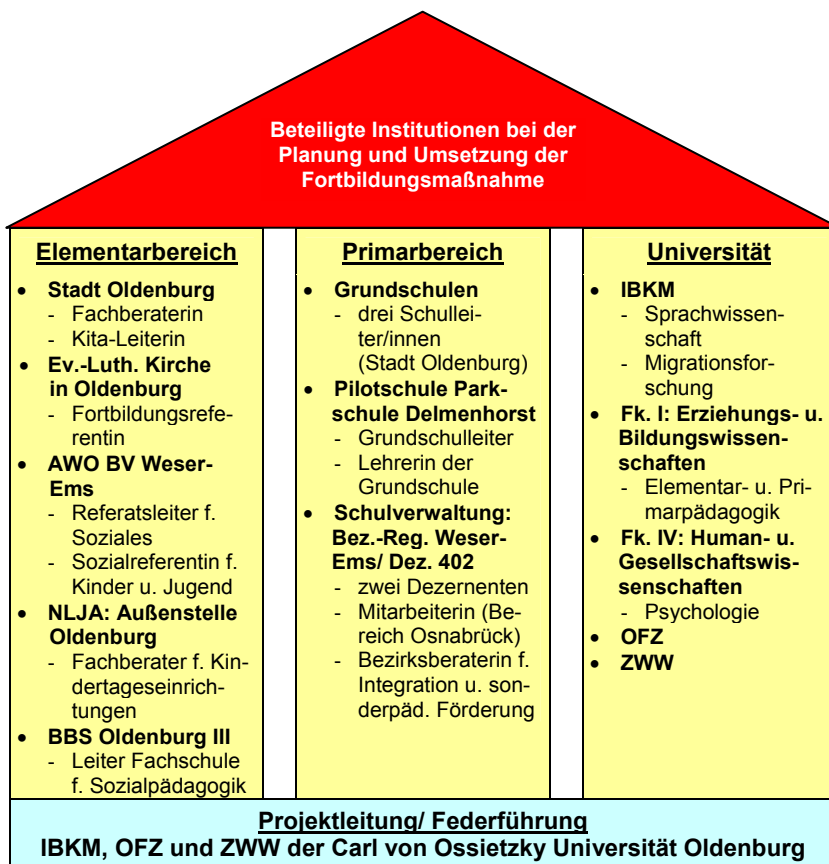
Als Grundpfeiler bei der Entwicklung eines solchen Fortbildungsvorhabens wurde die enge Verzahnung von Theorie und Praxis gesehen. Es herrschte Einigkeit darüber, dass dies nur durch eine ausgewogene Beteiligung von Personen zu realisieren sei, die sich im Elementar- oder Primarbereich bzw. in der Hochschule mit Fragen der Sprachförderung und Zusammenarbeit aus unterschiedlichen Perspektiven beschäftigen. Deshalb wurde verabredet, weitere Expert/innen aus allen drei Arbeitsfeldern hinzuzuziehen.

Ein weiterer Schritt innerhalb der Hochschule bestand daher darin, als Partner für die Projektleitung zum einen das Zentrum für wissen-

schaftliche Weiterbildung (ZWW) zu gewinnen, das bereits über vielfältige Erfahrungen mit Fort- und Weiterbildungsangeboten für Erzieher/innen verfügt. Zum anderen wurde das Oldenburger Fortbildungszentrum (OFZ) beteiligt, das seine Angebote primär an alle Schulen und Lehrkräfte aus der Region richtet.

Vor diesem Hintergrund bildete sich eine Konzeptgruppe aus mehr als 20 Personen, die aus allen relevanten Bildungseinrichtungen kamen. Die Grafik zeigt, wer an der Konzeption des Projekts mitgearbeitet hat.

Abb. 4: *Beteiligte des Pilotprojekts*



Die Zusammensetzung der Konzeptgruppe spiegelt die große Bereitschaft verschiedener Einrichtungen aus der Region wider, institutionelle Abgrenzungen und Partikularinteressen zu überwinden und miteinander zu kooperieren. Zudem zeigte sich sehr früh – auch dies keineswegs selbstverständlich –, dass über Inhalte und Struktur der Grundlagenfortbildung bei den Beteiligten ein breiter Konsens bestand. So gehörte es von Anfang an zum Selbstverständnis dieser Gruppe, nicht nur das Fortbildungscurriculum zu entwickeln, sondern dessen Umsetzung auch zu begleiten.

3.2 Intention des Pilotprojekts

3.2.1 Grundsätze

Die Konzeptgruppe verständigte sich zunächst auf Grundsätze, die im gesamten Curriculum der Grundlagenfortbildung ihre Entsprechung finden sollten:

- angemessene Berücksichtigung des hohen Stellenwerts der Sprachförderung für die Herstellung gleicher Bildungschancen (insbesondere, aber nicht nur für Kinder mit Migrationshintergrund)
- interkulturelle Orientierung
- stärkere Einbeziehung der Eltern bei der Sprachförderung
- Reflexion der Alltagspraxis und kontinuierliche Rückbeziehung auf die Praxis
- enge Verzahnung von Praxis und Wissenschaft.

3.2.2 Ziele

In einem nächsten gemeinsamen Arbeitsschritt wurden dem Fortbildungskonzept folgende Ziele zugrunde gelegt:

Abb. 5: Zielsetzungen des Fortbildungskonzepts

<p><u>Leitziel</u></p> <p>Entwicklung eines grundlegenden, stringenten und nachhaltigen Sprachförderprogramms durch die Intensivierung der Zusammenarbeit von Fach- und Lehrkräften aus dem Elementar- und Primarbereich</p>
<p style="text-align: center;"><u>Didaktisch-methodische Ziele</u></p> <p>⇒ Reflexion der Alltagspraxis</p> <p>⇒ handlungsorientierte Vermittlung von sprachwissenschaftlichen und -didaktischen Grundkenntnissen</p> <p>⇒ Qualifizierung zur Durchführung von Sprachfördermaßnahmen in den Einrichtungen</p> <p>⇒ Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen</p> <p style="text-align: center;"><u>Strukturelle Ziele</u></p> <p>⇒ Implementierung der Sprachförderung als ein zentraler gemeinsamer Arbeitsbereich</p> <p>⇒ Einbeziehung der zusätzlichen Fachkräfte für Sprachförderung und der herkunftssprachlichen Lehrkräfte in die Entwicklung eines Gesamtkonzepts zur Förderung von Mehrsprachigkeit</p> <p>⇒ Intensivierung der Zusammenarbeit mit den Eltern zur systematischen Förderung der Herkunftssprache(n) und Deutsch</p> <p>⇒ Entwicklung von Modellen zur engen Zusammenarbeit von Kindertagesstätten und Grundschulen</p>

3.2.3 Zielgruppen

Entsprechend der strukturellen Ziele des Konzepts ergaben sich nachstehende Zielgruppen, die mit den Grundlagenfortbildungen angesprochen werden sollten:

- Erzieher/innen aus Kindertagesstätten
- zusätzliche Fachkräfte zur Sprachförderung in Kindertagesstätten
- Lehrer/innen aus Grundschulen
- Lehrkräfte für den herkunftssprachlichen Unterricht.

3.3 Struktur der Grundlagenfortbildung

3.3.1 Konzeptionelle Rahmendaten

Ursprünglich bestand von Seiten der Hochschulvertreter/innen in der Konzeptgruppe die Vorstellung, eine Langzeitfortbildung für Erzieher/innen und Lehrer/innen zur Sprachfrühförderung zu entwickeln. Die Beteiligten aus dem Elementar- und Primarbereich verwiesen jedoch auf den hohen Handlungsbedarf der Praxis, der aus dem relativ kurzen Zeitraum zur inhaltlichen und organisatorischen Vorbereitung der Sprachförderung vor der Einschulung bis zu ihrem Beginn (02.02.2004) resultiere und der solche Pläne nicht zuließe.

Vor diesem Hintergrund gestalteten sich Terminierung und Struktur der Grundlagenfortbildung wie folgt:

- Fortbildungszeitraum von September bis Dezember 2003
- Umfang eines Kurses von 32 Unterrichtsstunden
- Blockveranstaltungen in 2 x 2 Fortbildungstagen
- gemeinsame Fortbildung von Grundschulen mit den Kindertagesstätten des jeweiligen Einzugsbereichs
- vorrangige Berücksichtigung „sozialer Brennpunktlagen“
- fünf Durchläufe (entsprechend der finanziellen Rahmenvorgaben):
 - vier Gruppen aus der Stadt Oldenburg
 - eine Gruppe aus der Stadt Delmenhorst.

3.3.2 Fortbildungscurriculum

Nach der Verständigung über die inhaltliche Struktur der Grundlagenfortbildung mit fünf Schwerpunktthemen ordneten sich die Beteiligten der Konzeptgruppe einzelnen Modulen des Curriculums zu. In gesonderten Treffen entwickelten diese Gruppen die Inhalte sowie didaktisch-methodischen Vorgehensweisen für ihr jeweiliges Modul und stellten die Arbeitsergebnisse in regelmäßigen Abständen im Plenum allen Beteiligten zur Feinabstimmung des Gesamtcurriculums vor. Aus den Modulgruppen wurden größtenteils auch die Referent/innen für die Grundlagenfortbildung gewonnen.

Das Curriculum, das im folgenden Schaubild dargestellt wird, kann inhaltlich wie zeitlich in zwei Blöcke unterteilt werden. So liegt an den ersten beiden Fortbildungstagen (Block I) der Fokus auf *Grundlagen der Sprachförderung*. Hinsichtlich der Module des dritten und vierten Tages (Block II) stehen mit der Vermittlung von Möglichkeiten der Sprachförderung und Kooperation demgegenüber vor allem Fragen der *Umsetzung in die Praxis* im Blickpunkt.

Abb. 6: Curriculum der Grundlagenfortbildung

Zeit	U.-Std.	Modul	Themen
Block I			
1. Tag	01. - 04.	Kontexte der Sprachförderung	Reflexion der Alltagspraxis mit Mitteln des Szenischen Spiels
	05. - 08.		Ursachen d. Sprachförderbedarfs und Formen der interkulturellen Arbeit
2. Tag	09. - 12.	Sprachentwicklung	Grundlagen des Erst- und Zweitspracherwerbs
	13. - 16.	Beobachten	Sprachstandsfeststellungsverfahren u. Sprachbeobachtungen anhand von Praxisbeispielen
Block II			
3. Tag	17. - 20.	Sprachentwicklung	Anforderungen beim Erlernen von Deutsch als Zweitsprache
	21. - 24.	Methodik	a) theaterpäd. Mittel der Sprachförderung b) Einsatz von (Bewegungs-)Liedern und Reimen c) Screeningmaterialien u. Förderprogramme zur auditiven Wahrnehmung und Lautbewusstheit d) Sprachanreize in der Interaktion mit Kindern
4. Tag	25. - 28.	Beobachten und Fördern	Beobachtungsbogen, individueller Förderplan und Praxisbeispiele für die Sprachförderung
	29. - 31.	Kooperation	Zusammenarbeit von Kindertagesstätten und Grundschulen in der Sprachförderung
	32.	Feedbackrunde	Veranstaltungsauswertung

Im Folgenden werden die einzelnen Module in Bezug auf ihren inhaltlichen und didaktisch-methodischen Aufbau vorgestellt.

Modul: Kontexte der Sprachförderung

Es wurden zunächst Aspekte aufgegriffen, die den Rahmen verdeutlichen, in dem die Sprachbildung von Kindern und die Zusammenarbeit von Elementar- und Primarbereich stattfinden.

a) Reflexion der Alltagspraxis

Ansatz der ersten vier Einheiten war es, sich den eigenen beruflichen Kontext zu vergegenwärtigen. Die Teilnehmer/innen waren aufgefordert, sich in Kleingruppen zum einen über die Wahrnehmung des beruflichen Alltags, zum anderen über ihre Haltung als Erzieher/in bzw. Lehrer/in zu den niedersächsischen Sprachfördermaßnahmen auszutauschen. In einem nächsten Schritt sollten die Kernaussagen der Gespräche in Standbildern für die anderen Gruppen visualisiert und vertiefend im Plenum diskutiert werden.

b) Ursachen des Sprachförderbedarfs

In den anschließenden zwei Einheiten ging es darum, auf struktureller Ebene bildungs- und migrationspolitische Hintergründe des Förderbedarfs in Deutsch von Kindern (ca. 90% von ihnen haben einen Migrationshintergrund) aufzuzeigen. Hierzu wurden u.a. die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien PISA und IGLU herangezogen und die Bildungspolitik verschiedener europäischer Länder dargestellt. Als Grundlage für die Diskussion des engen Zusammenhangs von Integrationspolitik und der Lebenslage von Migrant/innen wurde eine Differenzierung verschiedener Migrant/innengruppen – begrifflich wie rechtlich – vorgenommen.

c) Formen der interkulturellen Arbeit

Die vorhergehende Einheit zeigte u.a. den hohen Handlungsbedarf an gezielter interkultureller Arbeit in den Einrichtungen auf. Bei den Teilnehmer/innen ansetzend, bestand die Reflexion der Alltagspraxis darin, in Kleingruppen zu folgenden Leitfragen in einen gemeinsamen Austausch zu treten:

- Was zeichnet die eigene Einrichtung bisher als „interkulturelles Haus“ aus?

- An welchen Stellen muss das Haus für eine interkulturelle Orientierung noch „unterkellert bzw. um- oder ausgebaut“ werden?

In der Präsentation der Gruppenergebnisse sollten die Teilnehmer/innen nicht nur neue Ideen zur Verbesserung der eigenen Praxis gewinnen, sondern sich auch gegenseitig darüber informieren, mit welchen interkulturellen Ansätzen in den Kindertagesstätten und Schulen des Einzugsbereichs gearbeitet wird.

Zum Abschluss dieses Moduls wurden als Hilfestellung für die Elternarbeit noch Hinweise zu Bezugsmöglichkeiten von mehrsprachigen Informationsbroschüren und zu migrant/innen-spezifischen Fachdiensten, die im Rahmen der Kooperativen Migrationsarbeit Niedersachsen (KMN) innerhalb des Regionalverbunds Oldenburg tätig sind,¹⁵ gegeben.

Modul: Sprachentwicklung – Grundlagen des Erst- und Zweitspracherwerbs

Als Basis für alle weiteren Module enthielt diese vierstündige Einheit das notwendige sprach-wissenschaftliche Grundwissen

- zur Terminologie (wie Erst-/ Zweit-/ Mutter-/ Familien-/ Fremdsprache, Bilingualität, Mehrsprachigkeit)
- zur Sprachentwicklung von ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern
- zur Rolle der Herkunftssprache(n) für den Zweitspracherwerb
- zu sog. Lernersprachen und Sprachbildungsstrategien von Kindern
- zu Problemen/ Hindernissen (z. B. Interferenzfehlern) und sozialpsychologischen Faktoren (wie Motivation) beim Erlernen einer Zweitsprache

15 Ziel der KMN ist die Vernetzung bestehender Fachdienste der Ausländersozialberatung und Integrationsberatung. In das offen gestaltete Netzwerk sollen auf örtlicher und regionaler Ebene alle Projekte und Programme eingebunden werden, die die Integration von Migrant/innen unterstützen. Die landesweite Zusammenarbeit der KMN ist in zehn Regionalverbänden organisiert und wird von einer Koordinierungsstelle, die im IBKM angesiedelt ist, sichergestellt (vgl. MI 2003, S. 31 ff.).

- zum Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und Schulerfolg
- zur Partizipation von Eltern nichtdeutscher Erstsprache in den Einrichtungen
- zur Bedeutung von Mehrsprachigkeit in der Bildungsarbeit.

Dieses eher theoretisch ausgerichtete Modul wurde durch verschiedene Übungen veranschaulicht, mit denen die Teilnehmer/innen zur Reflexion ihres Umgangs und ihrer Erfahrungen mit einer Fremdsprache angeregt wurden.

Modul: Beobachten

Die ersten beiden Einheiten bezogen sich auf das Screeningverfahren im Rahmen des niedersächsischen Sprachförderprogramms „Fit in Deutsch“. Nach einer Darstellung der rechtlichen Grundlagen und Rahmenbedingungen der Sprachförderung vor der Einschulung wurde der Ablauf des Verfahrens verdeutlicht. Im Anschluss daran wurden in Kleingruppen zwei Gesprächsbestandteile aus dem gesamten Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes ausgewählt, simuliert und ausgewertet.

Wichtig war nicht nur der Austausch über die Einschätzung der Screeningmaterialien, sondern auch die gemeinsame Reflexion der Durchführung des Verfahrens vor Ort in den Einrichtungen. Hierbei war von zentraler Bedeutung, dass alle Erzieher/innen zunächst genaue Kenntnis über das gesamte Verfahren erhielten, um auf gleichem Informationsstand mit den Lehrer/innen diskutieren zu können.

Die dritte und vierte Einheit des Moduls führten zunächst in verschiedene Beobachtungsfelder der Sprache (Wortschatz, Grammatik, Syntax, Phonetik) sowie Kriterien der Auswertung von Sprachbeobachtungen ein. Der Themenschwerpunkt lag auf der Präsentation von Praxisbeispielen zu Beobachtungsmethoden, mit denen die Fach- und Lehrkräfte aus den Kindertagesstätten bzw. Schulen eine Einschätzung über den Sprachstand eines Kindes gewinnen können.

Vorgestellt und mit den Teilnehmer/innen gemeinsam ausgewertet wurden

- eine Audioaufzeichnung von einem Gespräch mit zwei Kindern

- Sprachprotokolle kindlicher Äußerungen zu einer Bildgeschichte
- protokollierte Antworten von Kindern zu sog. W-Fragen, die anhand von vorgelesenen Geschichten ihr Hör- und Sprachverständnis erschließen sollten.

Außerdem wurden den Teilnehmer/innen weitere Materialien zur Überprüfung des Sprachstandes von Kindern vorgestellt (z. B. ein Test zur Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik nach Hobusch u.a. [2002], mit dem im Wortschatzbereich auch andere Sprachen als Deutsch überprüft werden können).

Modul: Sprachentwicklung – Anforderungen beim Erlernen von Deutsch als Zweitsprache

Dieses Modul, das den zweiten Block der Grundlagenfortbildung eröffnete, basierte unmittelbar auf dem Beitrag zu den Grundlagen des Erst- und Zweitspracherwerbs. Es vertiefte die Kenntnisse über Anforderungen beim Erlernen von Deutsch als Zweitsprache in den Bereichen Phonologie, Grammatik und Semantik. Zudem zeigte es Methoden und Materialien auf, mit denen Hindernisse im Spracherwerb systematisch aufgegriffen und bearbeitet werden können. Zu ihnen gehören auch Übungen aus den „Osnabrücker Materialien“ von Doris Tophinke (z. B. Wortbetonungsdomino, Symbolisieren von Wörtern durch Duplosteine, „Wörter verzaubern“ unter Einsatz einer Handpuppe; vgl. Tophinke 2003).

Im zweiten Teil des Moduls wurde nach einer Einführung über die Bedeutung und Notwendigkeit von Sprachförderprogrammen zunächst die Möglichkeit gegeben, nachstehende Materialsammlungen und Programme näher kennen zu lernen und sich in Kleingruppen darüber auszutauschen:

- Christiansen (2002): Fördephon – Förderung der Phonologischen Bewusstheit zur Vorbeugung von LRS-Schwierigkeiten
- Küspert u.a. (1999): Würzburger Trainingsprogramm – Hören, Lauschen, Lernen
- Neumann (2001): Ganzheitliche Sprachförderung

- Penner (2003): Neue Wege der sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern
- Schlösser (2003): Wir verstehen uns gut
- Tophinke (2003): Sprachförderung im Kindergarten („Osnabrücker Materialien“).

Zum Abschluss dieses Moduls stand die Frage im Vordergrund, in welcher Form diese Programme eingesetzt und miteinander kombiniert werden können.

Modul: Methodik

Bei den vier Kurzeinheiten handelte es sich jeweils um eine Mischung aus Übungen und Materialpräsentationen zu verschiedenen Bereichen der Sprachförderung, die gleichzeitig Raum für Fragen und Diskussionen über die Möglichkeiten des Transfers in die Einrichtungen ließen.

- a) Bei der Einheit zu theaterpädagogischen Mitteln der Sprachförderung erhielten die Teilnehmer/innen zunächst eine kurze Einführung zur Salutogenese, zur Sprache in Spiel und Dialog sowie zum experimentellen Animations- und Clownstheater. Auf dieser theoretischen Basis erprobten sie verschiedene Übungsformen für die Aufwärm-, Spiel- und Feedbackphase des experimentellen Theaters, die für Kinder im Vor- und Grundschulalter geeignet sind.
- b) Eine weitere Einheit widmete sich dem Erproben verschiedener (Bewegungs-)Lieder und Reime, die sowohl das Einprägen sprachlicher Strukturen als auch die sinnliche Erfahrung vom Rhythmus und Klang einer Sprache unterstützen. Anhand des Themenfeldes „Obst und Gemüse“ wurde zudem beispielhaft verdeutlicht, wie Lieder und Reime in das breite Spektrum der Sprachförderung systematisch eingebettet werden können.
- c) Im Zentrum der nächsten Moduleinheit standen Screeningmaterialien und Förderprogramme zur auditiven Wahrnehmung und Lautbewusstheit, die Fertigkeiten für das Lesen- und Schreibenlernen fördern. Darüber hinaus präsentierte die Referentin neueste wissenschaftliche Ergebnisse zu den akustischen Rahmenbedingungen der Arbeit in Kindertagesstätten und Grundschulen sowie de-

ren Auswirkungen auf das Lernen und Lehren (vgl. Klatte u.a. 2004, S. 38 ff.).

- d) In der vierten Einheit zu Sprachanreizen in der Interaktion mit Kindern wurden vornehmlich Formen der Modellierung kindlicher Äußerungen erprobt und reflektiert.

Modul: Beobachten und Fördern

Nach dem Auftakt mit einem interkulturellen Begrüßungsspiel legten die Referentinnen – die Leiterin einer Kindertagesstätte und die Lehrerin einer Pilotschule – ihren Schwerpunkt zunächst auf die Vorstellung von Materialien, die ein dokumentiertes und systematisches Arbeiten in der Sprachförderung unterstützen können. Im Mittelpunkt der Betrachtung standen zum einen die Sprachbeobachtungsbogen nach Elke Schlösser (2003) bzw. Michaela Ulich u.a. („sismik“, 2003) und zum anderen der „Individuelle Förderplan“ nach Birgit Lütje-Klose (2003) sowie die „Didaktisch-methodischen Empfehlungen für die Sprachförderung vor der Einschulung“ (MK 2003).

Hierbei ging es nicht nur darum, die Teilnehmer/innen mit den Materialien vertraut zu machen, sondern die Fach- und Lehrkräfte aus den Kindertagesstätten und Grundschulen auf den gleichen Kenntnisstand zu bringen. Auf dieser Grundlage war es im Weiteren möglich, miteinander zu überlegen, an welchen Stellen sich Kooperationsmöglichkeiten beim Einsatz dieser Materialien bieten bzw. eine enge Zusammenarbeit erforderlich ist.

Ein weiterer Schwerpunkt dieses Moduls lag auf der Präsentation von Fördermaterialien u.a. zur Mundmotorik sowie zum Erlernen und richtigen Gebrauch von Präpositionen und Artikeln. Darüber hinaus wurden verschiedene Bilderbücher und ihre Einsatzmöglichkeiten für die Sprachförderung vorgestellt. Die Auswahl fiel hierbei sowohl auf neu auf den Markt gekommene als auch auf althergebrachte Materialien. Anhand des „Lottospiels“ wurden die vielfältigen sprachanregenden Potenziale, die aus einem Material gezogen werden können, veranschaulicht.

Modul: Kooperation

Als Referentinnen für dieses Modul konnten jeweils eine Leiterin einer Kindertagesstätte und einer Grundschule gewonnen werden, die bereits über reichhaltige Kooperationserfahrungen (auch in der Sprachförderung) verfügen. Neben einer Einführung über die bildungspolitischen Rahmenrichtlinien zur Zusammenarbeit sowie Möglichkeiten und Schwierigkeiten in der Kooperation bezog sich die erste Einheit dieses Moduls auf die Darstellung ihrer gemeinsamen Arbeit. So zeigte eine Videosequenz z. B. Schüler/innen, die Kindern aus der benachbarten Kindertagesstätte Geschichten vorlesen oder mit Handpuppen Tätigkeiten aus den „Osnabrücker Materialien“ vorspielen, die diese erraten und als Satz mit Duplosteinen legen sollen.

Mit Hilfe dieser Impulse und angeregt durch eine Phantasiereise waren die Teilnehmer/innen in den nächsten beiden Einheiten aufgefordert, sich über ihre Erwartungen und Wünsche im Hinblick auf eine Kooperation auszutauschen und möglichst konkrete Schritte der Zusammenarbeit zu vereinbaren.

3.4 Erweiterung des Pilotprojekts

3.4.1 Vertiefungsworkshops

Auf ausdrücklichen Wunsch der Fortbildungsgruppen und im Sinne der Nachhaltigkeit wurde ein Konzept für ein vertiefendes Angebot zur „Sprachförderung in Kindertagesstätten und Grundschulen – ein moderierter Workshop zur Zusammenarbeit“ entwickelt. Da dies jedoch finanziell nicht in der Projektplanung einberechnet war, musste für die Umsetzung des Vorhabens ein Sponsor akquiriert werden. Aufgrund gleicher Interessenlagen hinsichtlich der Inhalte und Zielgruppe hatte sich das Europa-Zentrum Nordwest e.V. bereit erklärt, die Vertiefungsworkshops über das Projekt „XENOS – Identität in Vielfalt“, ein interkulturelles Informations- und Fortbildungsprogramm, zu unterstützen.¹⁶ Mit Hilfe dieser Mittel konnte für alle fünf Gruppen eine Folgeveranstaltung zum Frühjahr 2004 angeboten werden, deren Grundstruktur die nachstehende Abbildung wiedergibt.

¹⁶ Informationen zum XENOS-Programm, das aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds finanziert wird, sind im Internet unter www.xenos-de.de zu finden.

Abb. 7: Erweiterung des Fortbildungskonzepts durch drei Module im Rahmen des Vertiefungsworkshops

Curriculum der Vertiefungsworkshops – Frühjahr 2004 (finanziert über das Programm „XENOS – Identität in Vielfalt“)			
Zeit	U.-Std.	Modul	Themen
5. Tag	33. - 36.	Reflexion der Sprachförderung	Reflexion d. bisherigen Arbeit im Hinblick auf Ziele, Organisation, Methoden, Materialien, Inhalte u. Elternarbeit: - Was hat sich bisher (nicht) bewährt? - Wo gibt es Probleme oder Fragen? - Welche Wünsche bestehen für die weitere Arbeit?
	37. - 40.	Das Beispiel „Wortwerkstatt“ im Elementarbereich ¹⁷	<ul style="list-style-type: none"> • pädagogisches Verständnis und Elemente der Wortwerkstatt • Impuls oder Hindernis für die Zusammenarbeit? • Zielsetzung/ Leitbild für eine gemeinsame Arbeit
6. Tag	41. - 44.	Kooperationsplanungen	<ul style="list-style-type: none"> • Einschätzung des Ist-Stands der Kooperation • Erarbeitung der Schwerpunkte in der Zusammenarbeit
	45. - 47.		<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung von Kooperationskalendern • Rolle und Gestalt d. Arbeitskreises
	48.	Feedbackrunde	Veranstaltungsauswertung

Im Mittelpunkt des zweitägigen Vertiefungsworkshops standen der Austausch über die bisherige Sprachförderarbeit sowie die (Weiter-) Entwicklung von tragbaren Strukturen der Zusammenarbeit. Die Planung der Kooperation erfolgte größtenteils in Kleingruppen, deren Aufteilung sich nach den unmittelbaren Bezügen von Kindertagesstätten und Grundschulen richtete. Aufgabe der Gruppen war es, die Wünsche und Ideen zur Zusammenarbeit möglichst konkret zu entwi-

17 Nach den ersten beiden Durchgängen, die Mitte März bzw. April stattfanden, wurde das Programm durch die Projektleitung insofern geändert, als dass der gerade veröffentlichte Orientierungsplan aufgrund seiner hohen Relevanz für die Zusammenarbeit an die Stelle der „Wortwerkstatt“ trat.

ckeln und zu formulieren sowie auf ihre Durchführbarkeit zu überprüfen. Hierbei sollten Verantwortlichkeiten und Zeitfenster zur Umsetzung einzelner Vorhaben berücksichtigt wie auch Fragen des Ergebnistransfers in das eigene Kollegium und mögliche Barrieren einbezogen werden.

3.4.2 Arbeitskreise der Fortbildungsgruppen

Neben den Vertiefungsworkshops bildeten Arbeitskreise eine zweite Säule, auf der die Fortführung und Verstetigung der Kooperationsprozesse basierte. Der Wunsch und die Initiative zur Etablierung derartiger Arbeitskreise entwickelten sich im Rahmen der Grundlagenfortbildung, bei der sich die Teilnehmer/innen zu weiteren gemeinsamen Treffen verabredeten. Ziel war es, die Zusammenarbeit der Kindertagesstätten und Grundschulen des gesamten Einzugsbereichs der Fortbildungsgruppe in regelmäßigen Abständen zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Während in einem Stadtgebiet ein derartiger Arbeitskreis bereits seit längerer Zeit bestand (Oldenburg-West), kamen die Einrichtungen aus drei Fortbildungsgruppen erstmals zu einer gemeinsamen Sitzung jeweils Anfang des Jahres 2004 zusammen. Die Arbeitskreissitzungen dieser Gruppen finden seitdem – auch über das Ende des Pilotprojekts hinaus – kontinuierlich statt (vgl. auch Abb. 8). Bei einer weiteren Gruppe, deren Kindertagesstätten und Grundschulen sich über das Delmenhorster Stadtgebiet verteilen, hat sich noch kein fester Arbeitskreis gebildet. Der von den Teilnehmer/innen gewünschte Austausch wurde bisher im Rahmen einer für Kindertagesstätten geöffneten Schulleiter/innen-Dienstbesprechung sowie in Form eines Treffens von Kooperationsbeauftragten aus den Einrichtungen des Elementar- und Primarbereichs organisiert (vgl. Kap. 4.4.3.3).

3.5 Zeitliche Übersicht des Projektverlaufs

Der zeitliche Umfang des Projekts betrug – werden Vorlauf und Durchführung zusammengerechnet – über 1 ½ Jahre. Entscheidende Leistungen wurden vor dem offiziellen Projektbeginn erbracht; ohne diese wäre das Projekt in dem beschriebenen Rahmen nicht zu realisieren gewesen.

Abb. 8: Übersicht über den Projektverlauf

Vorlaufzeit des Pilotprojekts: Konstituierung der Konzeptgruppe zum 08.01.2003											
<p>Der Bewilligung des Projekts zum 01.09.2003 ging eine <u>neunmonatige Vorlaufzeit</u> voraus, in welche die Konstituierung der Konzeptgruppe, die Entwicklung des Fortbildungskonzepts und die Vorbereitung des Projektantrags fielen. In dieser Zeit wurde in <u>sieben Sitzungen</u> das Konzept der Grundlagenfortbildung ausgearbeitet. Die Einrichtung der Modulgruppen erfolgte im Rahmen der <u>dritten Sitzung</u>.</p>											
Vorlauf nach offiziellem Projektbeginn zum 01.09.2003											
2003						2004					
Konzeptgruppe	09	10	11	12	01	02	03	04	05	06	
		Sitzung					Sitzung			Ab- schluss- sitzung	
Treffen der Fortbildungsgruppen											
Oidenburg-West	¹⁸ FB, Teil 1		FB, Teil 2								WO
Delmenhorst	FB, Teil 1		FB, Teil 2						WO		
Oidenburg-Süd	FB, Teil 1		FB, Teil 2			AK	AK		WO		AK
Oidenburg-Nord	FB, Teil 1		FB, Teil 2			AK	AK				AK
Oidenburg-Ost/ Osternburg		FB, Teil 1		FB, Teil 2						WO	AK

18 Die Abkürzung „FB“ steht für „Grundlagenfortbildung“ und „WO“ für „Vertiefungsworkshop“, während „AK“ die zumeist zweistündigen Treffen der Einrichtungen im Arbeitskreis des Einzugsbereichs der betreffenden Fortbildungsgruppe bezeichnet.

Im Nachgang zum Projekt fand am 12.07.2004 noch ein Gespräch über den Orientierungsplan zwischen Fachkräften der einzelnen Fortbildungsgruppen und der Referatsleiterin im Kultusministerium für den Kindertagesstättenbereich statt. Diese Diskussionsveranstaltung wurde in Erweiterung eines Seminars für Lehramtsstudierende zum Thema „Erziehung und Bildung in Kindergarten und Grundschule – quo vadis?“ (Sigrid Heinze, Dozentin an der Fakultät I der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg) angeboten.

3.6 Begleitung und prozessorientierte Optimierung des Pilotprojekts

Mit finanzieller Förderung durch das Kultusministerium war es möglich, eine halbe Stelle im IBKM für Koordination, wissenschaftliche Begleitung und Auswertung des Projekts einzurichten. Das Aufgabenspektrum der Koordination und Begleitung umfasste im Einzelnen:

- Akquise von Referent/innen und Teilnehmer/innen
- inhaltliche Absprache mit den Referent/innen
- Teilnahme an den Sitzungen der Konzeptgruppe einschließlich der Vor- und Nachbereitung der Treffen
- Moderation und beobachtende Begleitung der Grundlagenfortbildungen sowie der Vertiefungsworkshops
- Sicherstellung der inhaltlichen Kohärenz („Roter Faden“)
- Widerspiegeln der Beobachtungen sowie der Rückmeldungen der Teilnehmer/innen an die Akteure (Referent/innen/ Konzeptgruppe)
- Unterstützung und Begleitung der Arbeitskreise, die sich aus den Fortbildungsgruppen gebildet haben
- Konzipierung und Mittelakquise zur Durchführung der Vertiefungsworkshops
- Dokumentation des Projektverlaufs
- Begleitung von Studierenden der Interkulturellen Pädagogik und des Grundschullehramts, die im Rahmen von Seminar- oder Diplomarbeiten die Umsetzung des niedersächsischen

Sprachförderprogramms bzw. die Kooperation in der Sprachförderung untersuchen.

Die kontinuierliche Begleitung des Projekts wurde zudem durch die Konzeptgruppe sichergestellt, die sich in regelmäßigen Abständen zur vertiefenden Analyse des Projektverlaufs und zur Weiterentwicklung des Fortbildungsmodells traf. Durch diese Begleitmaßnahmen konnte die prozessorientierte Optimierung des Konzepts zum integralen Bestandteil des Projekts werden.

4 Realisation und Zielerreichung

Die Konzeption des Pilotprojekts ist als ein den Elementar- und Primarbereich integrierendes Fortbildungsmodell bei den Teilnehmer/innen auf große Zustimmung gestoßen. Besonders positiv hervorgehoben wurde die enge Theorie-Praxis-Verzahnung, die vor allem auf die ausgewogene Beteiligung von Wissenschaft und Praxis in der Konzeptgruppe zurückzuführen sei.

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse sind im Wesentlichen durch drei Verfahren gewonnen worden:

- die teilnehmende Beobachtung während der Grundlagenfortbildungen und Vertiefungsworkshops
- die Teilnehmer/innen-Befragung zum Abschluss der Grundlagenfortbildung anhand eines kurzen Fragebogens (vgl. Anhang 1) und eines „Blitzlichts“
- die Auswertung in Form einer vertiefenden und abstrahierenden Analyse durch die Konzeptgruppe.

Darüber hinaus werden in die Auswertung Ergebnisse einer sehr umfassenden Erhebung (vgl. Anhang 2) einbezogen, mit der im Rahmen einer Diplomarbeit die Auswirkungen der Fortbildungen auf die Kooperation der beteiligten Kindertagesstätten und Grundschulen untersucht wurden.¹⁹ Der Fragebogen wurde vor Beginn der Vertiefungsworkshops an alle Angemeldeten verschickt und unterschied nicht nur zwischen der Kategorie Erzieher/in und Lehrer/in, sondern auch zwischen Teilnehmenden der Grundlagenfortbildung bzw. Neu-Teilnehmenden.

Diese Differenzierung zwischen der letztgenannten Kategorie, die in Form der teilnehmenden Beobachtung während des Vertiefungs-

19 Die Diplomarbeit von Kerstin Tröschel zum Thema „Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschule – eine Evaluation des integrierenden Oldenburger Fortbildungsmodells“ im Diplom-Studiengang Interkulturelle Pädagogik wird zum Dezember 2004 abgeschlossen sein. In dieser Untersuchung wird der Schwerpunkt der Analyse auf den Ergebnissen der teilnehmenden Beobachtung im Rahmen der Vertiefungsworkshops sowie der Leitfaden gestützten Interviews, die mit acht Teilnehmer/innen geführt worden sind, liegen.

workshops noch erweitert und konkretisiert werden konnte, lässt durch den Vergleich mit den Neu-Teilnehmer/innen sehr genaue Aussagen über die Wirksamkeit der Grundlagenfortbildung zu.

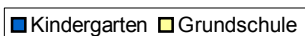
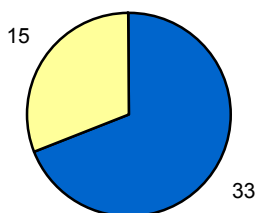
4.1 Akquirierung und Erreichung der Zielgruppen

4.1.1 Resonanz auf das Fortbildungsangebot

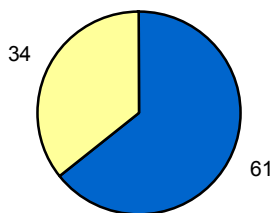
Die Projektkonzeption beruht auf der Annahme, dass bei Kindertagesstätten und Grundschulen ein Bedarf an gemeinsamen Fortbildungen besteht. Die folgende Grafik zur tatsächlichen Beteiligung an der Grundlagenfortbildung macht deutlich, dass sich diese These bestätigt hat.

Abb. 9: Gesamtzahl der beteiligten Einrichtungen und Teilnehmer/innen

Beteiligte Einrichtungen



Anzahl der TN



An jeder der fünf Grundlagenfortbildungen haben durchschnittlich zehn Einrichtungen mit jeweils überwiegend zwei Personen teilgenommen. Die doppelte Anzahl an Kindertagesstätten entspricht dabei weitgehend der Relation von eingeladenen Einrichtungen aus dem Elementar- und Primarbereich. Die Unterschiede in der Beteiligung bei den einzelnen Gruppen werden in der folgenden Tabelle aufgeschlüsselt.

Abb. 10: Teilnahme nach Fortbildungsgruppen

Gruppe	Bezugsgröße	Kindertagesstätte	Grundschule	Gesamt
OL-West	Einrichtungen	6	3	9
	TN	10	8	18
OL-Süd	Einrichtungen	5	4	9
	TN	10	10	20
OL-Ost/ Osternburg	Einrichtungen	7	3	10
	TN	10	6	16
OL-Nord	Einrichtungen ²⁰	6	3	9
	TN	14	4	18
Delmenhorst	Einrichtungen	9	2	11
	TN	17	6	23
Gesamt	Einrichtungen	33	15	48
	TN	61	34	95

Bis auf eine Kindertagesstätte waren alle eingeladenen Einrichtungen der Gruppe Oldenburg-West vertreten. Mit zehn Erzieher/innen und acht Lehrer/innen war ihre Zusammensetzung sehr ausgewogen.

In Oldenburg-Süd ergab sich mit jeweils zehn Teilnehmer/innen aus dem Elementar- und Primarbereich eine paritätische Gruppenkonstellation. Der starke Wille zur Zusammenarbeit drückte sich u.a. darin aus, dass eine Schule zwei fehlende Kindertagesstätten noch zu Beginn der Veranstaltung anrief und sie um ihr Kommen bat.

Die Situation in der Gruppe Oldenburg-Ost/ Osternburg gestaltete sich dagegen weniger ausgewogen. Obwohl lediglich zwei der neun eingeladenen Kindertagesstätten nicht zur Grundlagenfortbildung kamen, gehören gerade diese zu den zentralen Bezugseinrichtungen einer Schule. Die Folge war, dass sich die beiden Teilnehmer/innen der betreffenden Grundschule vom zweiten Block abmeldeten. Darüber hinaus nahmen an dieser Gruppe zwei Kindertagesstätten teil, die in Osternburg verortet sind, aber Kinder aus dem gesamten Stadtgebiet erhalten; unmittelbare Bezüge zu einer bestimmten Schule bestehen nicht. Bei dieser Gruppe fiel zudem ins Gewicht, dass trotz hoher Beteiligung der Einrichtungen die Gruppengröße eher

20 Eine dieser Schulen war lediglich am letzten Fortbildungstag mit einer Person vertreten.

gering blieb, da jede der größtenteils kleineren Kindertagesstätten nur eine Person freistellen konnte.

Das Einzugsgebiet Oldenburg-Nord war sehr großräumig gewählt worden. Es zeigte sich, dass aus seinem westlichen Teil alle eingeladenen Einrichtungen erschienen waren, aber aus dem nordöstlichen Bereich zwei Grundschulen und vier Kindertagesstätten fehlten. Dies führte bei mehreren Teilnehmer/innen zu Enttäuschung und Kritik, da sie hauptsächlich wegen des Aspekts der Zusammenarbeit zur Grundlagenfortbildung gekommen waren.

Ausgangspunkt für die Zusammenstellung der Gruppe Delmenhorst waren zwei Grundschulen mit hohem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund. Ihre jeweiligen Bezugskindertagesstätten kamen vollzählig zur Grundlagenfortbildung, doch vermissten diese durch den schulorientierten Brennpunktansatz (vgl. Kap. 3.3.1) einige ihrer Schulen. Mit nur zwei eingeladenen Schulen ergab sich zwangsläufig numerisch ein deutliches Übergewicht der Erzieher/innen, das durch die Teilnahme von zwei Lehrer/innen ausschließlich an den Nachmittagen der Veranstaltung noch vergrößert wurde.

Die skizzierte Zusammensetzung in den Gruppen spiegelt das hohe Interesse an gemeinsamen Fortbildungen zur Sprachförderung wider, das bei der großen Mehrheit der Einrichtungen vorhanden ist. Das Bedauern bzw. der Unmut über das Fehlen einiger Schulen und Kindertagesstätten weist außerdem darauf hin, dass das Motiv zur Teilnahme an der Grundlagenfortbildung nicht nur in den sprachbezogenen Inhalten, sondern explizit auch in dem Wunsch nach Kooperation lag.

Zu den Gründen, warum nicht alle Einrichtungen des Einzugsbereichs der jeweiligen Fortbildungsgruppe mit dem Angebot erreicht worden sind, gehören:

- Die Auswahl der Einrichtungen erfolgte primär nach dem vermuteten Sprachförderbedarf in den Kindertagesstätten und den unmittelbaren Bezügen zu Schulen in sozial benachteiligten Lagen. Bestimmte Einrichtungen aus dem Einzugsbereich der jeweiligen Gruppen sind bei der Kursauswahl daher zunächst nicht mitbedacht worden.

- Die Gruppeneinteilung korrelierte nicht unbedingt mit den tatsächlichen Arbeitsbezügen von Kindertagesstätten und Grundschulen, da ihr Radius teilweise über den gewählten Einzugsbereich einer Gruppe hinausreicht. Dies gilt z. B. für Einrichtungen, die innerhalb der Stadt als „Sammelbecken“ für Kinder ohne bisherigen Kindergartenplatz fungieren oder sich vorwiegend an eine bestimmte Klientel – wie Kinder katholischen Bekenntnisses – richten. Andere Einrichtungen sind bereits allein aufgrund ihrer Größe mit vielen Kindertagesstätten bzw. Schulen verbunden, die nicht in direkter Nachbarschaft liegen.
- Die geringen personellen Kapazitäten verhinderten eine Teilnahme insbesondere bei kleineren Einrichtungen.
- Neben diesen strukturellen Gründen resultierte das Fehlen in einigen Fällen aus einer bewussten Entscheidung gegen eine Fortbildungsteilnahme. So bestand nach Ansicht einiger Einrichtungen keine Notwendigkeit zur Kooperation bzw. Fortbildung, da bei „ihren“ Kindern derzeit kein Sprachförderbedarf vorhanden sei. Das generelle Interesse an einer Zusammenarbeit mit den Bezugskindertagesstätten bzw. -grundschulen war anscheinend nicht ausreichend groß, um eine Person aus dem Kollegium für die Grundlagenfortbildung freizustellen.
- Zwei Schulen signalisierten eine grundsätzliche Bereitschaft zur Kooperation, lehnten aber das Programm der Sprachförderung vor der Einschulung in seiner jetzigen Konstruktion prinzipiell ab. Ihre Nichtteilnahme wollten sie als ausdrücklichen Widerstand gegen die aus ihrer Sicht zu geringe Stundenzuweisung verstanden wissen.

Das Fehlen von Einrichtungen war – außer bei einer Schule – kein Abbruchkriterium für einen weiteren Fortbildungsbesuch. Dies lässt sich zum einen mit der in den ersten beiden Kapiteln dargestellten Aktualität der Fortbildungsinhalte (Sprachförderung und Kooperation) erklären. Zum anderen gewann die Veranstaltung ihren Reiz aus der besonderen Gruppenkonstellation: Sie bot nicht nur die Möglichkeit, Vertreter/innen fast aller Einrichtungen eines Einzugsbereichs persönlich kennen zu lernen, sondern auch Fragen zur organisatorischen

Umsetzung der Sprachförderung vor der Einschulung mit mehreren relevanten Einrichtungen gleichzeitig diskutieren und klären zu können. Ein weiterer Vorteil der gemeinsamen Fortbildung lag darin, sich mit unterschiedlichen Konzepten und Ansätzen unter den Kindertagesstätten bzw. Grundschulen auseinander setzen zu können. Erläuterungen zu den Arbeitsformen eines Naturkindergartens waren hierbei ebenso von Interesse wie der Vergleich von benachbarten Grundschulen bezüglich der Gestaltung der Schuleingangsphase.

Ohne sofort eine tiefere Kenntnis über Einzelheiten der Konzepte zu erlangen, hieß es zunächst für viele Teilnehmer/innen wahrzunehmen, wie unterschiedlich Kindertagesstätten bzw. Schulen innerhalb eines Einzugsbereichs arbeiten. Vor dem Hintergrund der Forderung nach einer verstärkten konzeptionellen Zusammenarbeit von Elementar- und Primarbereich (vgl. Kap. 1.1) ist diese sehr direkte und konkrete Möglichkeit des Austausches sehr hoch einzuschätzen – eine Chance, die durch bestehende Strukturen von trägerinternen Fortbildungen für Erzieher/innen auf der einen Seite und Angeboten regionaler Fortbildungseinrichtungen für Lehrer/innen auf der anderen Seite bislang noch zu wenig vorhanden ist.²¹

4.1.2 Beteiligung spezifischer Zielgruppen

Ziel des Konzepts war es, nicht nur Erzieher/innen und Lehrer/innen im Allgemeinen anzusprechen, sondern im Sinne eines Gesamtsprachförderkonzepts auch die zusätzlichen Fachkräfte für Sprachförderung in Kindertagesstätten sowie die Lehrkräfte für den herkunftssprachlichen Unterricht einzubeziehen (vgl. Kap. 3.2.3). Dies gelang nur partiell. So bewirkte die späte Mittelbewilligung für die Stellen der zusätzlichen Fachkräfte, dass lange Zeit nicht abzusehen war, wann welche Person in welcher Kindertagesstätte mit ihrer Arbeit beginnen würde. Ein zeitlich paralleler Verlauf der Einstellungs- und Fortbildungsphase dieser Fachkräfte mit der Durchführung des ersten Veranstaltungsblocks der Grundlagenfortbildung ließ sich daher nicht vermeiden. Allerdings konnten vier zusätzliche Fachkräfte zum zweiten Block hinzugezogen werden, die sich entsprechend ihrer

21 Seit Herbst 2003 bietet das OFZ zahlreiche Angebote im Schnittfeld des Elementar- und Primarbereichs für pädagogische Fachkräfte aus Kindertagesstätten und Grundschullehrer/innen an (vgl. Kap. 5).

Einrichtungen auf drei Fortbildungsgruppen aufteilen. Eine weitere Person war als Referentin ohnehin in das Pilotprojekt eingebunden und ließ ihre Erfahrungen aus dieser Tätigkeit in die Grundlagenfortbildung einfließen. Die Einbeziehung der zusätzlichen Fachkräfte konnte damit bei fast der Hälfte dieses Personenkreises zum zweiten Veranstaltungsteil noch realisiert werden.

Hinsichtlich der herkunftssprachlichen Lehrkräfte bestanden strukturelle Zugangsbarrieren. So verteilen sich diese Lehrkräfte in der Stadt Oldenburg auf zwei Schulen. Die eine Schule mit Lehrkräften mehrerer Herkunftssprachen hatte neben zwei Lehrerinnen eine Arabisch-Lehrkraft für die Grundlagenfortbildung freigestellt. Diese Teilnahme wurde von der betreffenden Gruppe sehr positiv aufgenommen und zog intensive Gespräche nach sich. Von der zweiten Schule nahmen ausschließlich Lehrerinnen teil. Welche Gründe im Einzelnen dazu führten, dass diese Zielgruppe trotz ausdrücklicher Hervorhebung in der Kursausschreibung nur in einem Fall erreicht werden konnte, ist nicht bekannt. Es ist jedoch zu vermuten, dass die allgemein schlechte Einbindung der herkunftssprachlichen Lehrkräfte und das mangelnde Bewusstsein für den Stellenwert ihrer Arbeit hier entscheidende Faktoren waren (vgl. Kap. 2.1).

Erste Schlussfolgerungen

Schon an dieser Stelle können für eine Optimierung des Konzepts erste Konsequenzen gezogen werden:

1. Bei der Zusammenstellung der Gruppe sollten nicht Einrichtungen als Ausgangspunkt genommen werden, die in zwei verschiedenen Einzugsbereichen liegen und keine gemeinsame „Schnittmenge“ haben.
2. Es sollten möglichst alle Einrichtungen eines Einzugsbereichs erfasst werden.
3. Bei Fortbildungen mit dem Thema Sprachförderung ist ein gesonderter Verteiler für die zusätzlichen Fachkräfte und herkunftssprachlichen Lehrkräfte zu erstellen. Dieser Personenkreis würde dadurch über die Fortbildungen persönlich informiert, und eine Teilnahme würde erleichtert.

4.1.3 Berufsabschlussniveau und Kontextwissen der Teilnehmer/innen vor Maßnahmebeginn

Eine Kernfrage des Pilotprojekts war, ob und inwieweit unterschiedliche Ausbildungsgänge, Fortbildungsbesuche oder Praxiserfahrungen von Fach- und Lehrkräften aus den Kindertagesstätten und Grundschulen entscheidenden Einfluss auf den Projektverlauf nehmen würden. Zur Beurteilung dieser Frage wurden von den Teilnehmenden der Berufsabschluss sowie deren Vorkenntnisse im Bereich der Sprachförderung in einem kurzen Fragebogen am Ende des zweiten Blocks der Grundlagenfortbildung erhoben. Darüber hinaus sind zur Konkretisierung einiger Aspekte Daten aus dem „Workshop-Fragebogen“ (vgl. Einleitung Kap. 4 und Anhang 2) hinzugezogen worden.

Berufsabschlussniveau

Bisher wurde zur sprachlichen Vereinfachung auf die Termini „Erzieher/in“ bzw. „Lehrer/in“ zurückgegriffen. Die nachstehende Tabelle macht indes deutlich, dass diese Kategorisierung mitunter nicht trennscharf ist.

Abb. 11: Berufsabschlussniveau der Teilnehmer/innen

	Fachschule	FH	Hochschule	ohne Angabe	Gesamt ²²
Fachkräfte aus Kitas	43	4	3	2	52
Lehrkräfte aus Grundschulen	0	3	23	0	26

Während die große Mehrheit der Befragten (83 %) aus den Kindertagesstätten die Ausbildung an einer Fachschule absolvierte, schlossen weitere 14 % der Fachkräfte eine Fachhochschule bzw. Hochschule (mit dem Diplom in Sozialpädagogik) ab. Die Ergebnisse des Workshop-Fragebogens zeigen, dass unter den Fachschulabsolvent/innen bis auf zwei Kinderpflegerinnen alle von Beruf Erzieher/innen sind. Ungefähr jede Siebte aus diesem Personenkreis hat außerdem eine Zusatzausbildung im Bereich der integrativen Arbeit, der Heilpädago-

22 Die Summe differiert von der Gesamtzahl der Teilnehmer/innen in Kap. 4.1.1, da aufgrund dienstlicher oder familiärer Verpflichtungen einige nicht bis zum Abschluss bleiben und den Fragebogen ausfüllen konnten.

gik oder Ergotherapie. Bei den Lehrkräften handelt es sich – bis auf drei Personen mit Fachhochschulabschluss (Diplom-Sozialpädagoginnen) – um ausgebildete Grundschullehrer/innen.

Der sehr geringe Anteil an Kinderpflegerinnen ist zum einen damit zu erklären, dass viele Kindertagesstätten dem Thema „Zusammenarbeit in der Sprachförderung“ einen hohen Stellenwert beimaßen und deshalb oftmals durch die (stellvertretende) Leitung der Einrichtung auf der Grundlagenfortbildung vertreten waren. Zum anderen können sich statusbezogene Zugangsbarrieren (vgl. Kap. 1.2) durch eine Universalität als Veranstalter und die gemeinsame Fortbildung mit formal höher qualifizierten Lehrkräften ergeben haben.

Vorkenntnisse der Teilnehmer/innen

Die Erhebung des theoretischen Vorwissens der Teilnehmer/innen bezog sich auf die sprachfördernden Aspekte der Grundlagenfortbildung zur Sprachentwicklung, zum Zusammenhang von Erst- und Zweitspracherwerb sowie zu Fragen der interkulturellen Bildung.

Abb. 12: Kontextwissen der Teilnehmer/innen zur Sprachförderung

		keine Grundlagen	Kenntnisse durch ²³			ohne Angabe	Gesamt
			Ausbildung	Fortbildung	Selbststudium		
Sprachentwicklung	Erzieher/innen	7	32	20	7	1	67
	Lehrer/innen	2	18	2	10	0	32
Erwerb der Erst- u. Zweitsprache	Erzieher/innen	29	7	14	7	3	60
	Lehrer/innen	16	6	0	3	2	27
Interkulturelle Bildung	Erzieher/innen	21	8	17	9	3	58
	Lehrer/innen	17	4	1	5	2	29

23 Mehrfachantworten waren bei dieser Frage des Workshop-Fragebogens, der von 52 Erzieher/innen und 26 Lehrer/innen beantwortet wurde, möglich.

In Bezug auf die Vorkenntnisse ist insbesondere Folgendes festzustellen:

- Das umfangreichste Hintergrundwissen brachten die Teilnehmer/innen im Bereich der Sprachentwicklung von Kindern mit, das in über die Hälfte der Fälle während der Ausbildung erworben wurde.
- Im Vergleich dazu waren die Kenntnisse über die Relevanz der Herkunftssprache(n) für den Zweitspracherwerb bzw. zu Fragen der interkulturellen Bildung erheblich geringer ausgeprägt; fast zwei Drittel der Lehrkräfte verfügte in diesen Themenfeldern über kein Vorwissen.
- Bei den Fachkräften aus den Kindertagesstätten zeigt sich gegenüber den Lehrer/innen eine deutlich höhere Bereitschaft, Ausbildungsdefizite durch den Besuch entsprechender Fortbildungen auszugleichen.²⁴
- Die Form der Erhebung lässt keine Aussagen über den Umfang theoretischer Grundlagen zu. Aus der teilnehmenden Beobachtung der Veranstaltungen ging jedoch hervor, dass Kenntnisse hinsichtlich der Entwicklung mehrsprachiger Kinder wie auch interkultureller Fragestellungen weitgehend nur rudimentär vorhanden waren.²⁵

4.2 Einschätzung und Beurteilung der Fortbildungsinhalte durch die Teilnehmer/innen

Maßgebliches Kriterium für die Beurteilung des Fortbildungskonzepts ist die Resonanz der Teilnehmer/innen auf die durchgeführten Maßnahmen. Ihre Bewertung der gesamten Grundlagenfortbildung sowie

24 Die bereits erwähnte Regionalstudie weist ebenfalls eine geringe Fortbildungsbereitschaft von Lehrkräften zu Fragen des interkulturellen Lernens und zudem auf fehlende didaktisch-methodische Kompetenzen von Lehrer/innen des Deutsch-Förderunterrichts hin (vgl. Bender-Szymanski 2003, S. 221 f.).

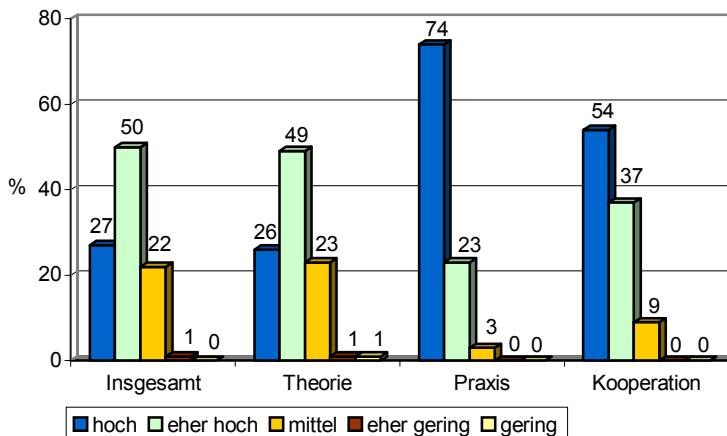
25 Die Ergebnisse des Workshop-Fragebogens zeigen, dass sich die Fortbildungsbesuche in allen drei Themenbereichen auf ein- bis dreitägige Veranstaltungen beschränken. An Langzeitfortbildungen nahmen vier Erzieher/innen teil: eine Person zu Lese-Rechtschreib-Schwächen, eine zur Sprachentwicklung sowie zum Zusammenhang von Erst- und Zweitspracherwerb und zwei Personen zu Fragen der interkulturellen Bildung.

der einzelnen Module des Curriculums wird in diesem Kapitel ausführlich dargestellt und analysiert. Da die Erwartungshaltungen von Teilnehmer/innen an eine Fortbildung von den Projektzielen eines Veranstalters abweichen können, steht eine nähere Betrachtung dieser Ausgangslage zunächst im Vordergrund.

4.2.1 Erwartungen an die Grundlagenfortbildung

Die Erwartungshaltung wurde nach dem Metaplan-Verfahren ermittelt, bei dem auf einer Skala durch Punktaufkleben Einschätzungen bzw. Bewertungen vorgenommen werden. Diese Abfrage erfolgte zu Beginn der Grundlagenfortbildung ohne Differenzierung zwischen Erzieher/innen und Lehrer/innen. Die Wandzeitung mit der Bewertung blieb während der Veranstaltung durchgehend im Raum zur Selbstevaluation hängen. Die Fragen bezogen sich auf die Erwartungen an die Grundlagenfortbildung insgesamt sowie auf das Interesse an theoretischem Hintergrundwissen, am Praxisbezug der Fortbildungsinhalte und an Impulsen für die Zusammenarbeit in der Sprachförderung.

Abb. 13: Erwartungen der Teilnehmer/innen an die Grundlagenfortbildung



Als Hauptmerkmal der Erwartungshaltung der Teilnehmer/innen lässt sich ein hohes Interesse an Hilfestellungen für die Praxis und Zu-

sammenarbeit in der Sprachförderung identifizieren. Im Vergleich dazu bestanden zwar auch Erwartungen an theoretischen Fragestellungen der Sprachförderung bzw. an die Grundlagenfortbildung insgesamt, doch lagen diese Werte deutlich niedriger.

Der starke Akzent auf Fragen der Kooperation weist darauf hin, dass sich die Erzieher/innen und Lehrer/innen nicht nur wegen sprachwissenschaftlicher und -didaktischer Aspekte zur Grundlagenfortbildung anmeldeten, und bestätigt die in Kapitel 4.1.1 formulierte These über ein bestehendes Interesse von Kindertagesstätten und Grundschulen an einer Zusammenarbeit, das gemeinsame Fortbildungen notwendig macht.

Aus der Grafik kann zudem eine Diskrepanz zwischen dem aus Sicht der Fach- und Lehrkräfte selbst eingeschätzten und dem in Kapitel 4.1.3 konstatierten Bedarf an theoretischen Kenntnissen zur Sprachförderung abgelesen werden. Ob hier eine allgemeine Abwehrhaltung gegenüber Theorie oder ein mangelndes Bewusstsein über die Bedeutung sprachwissenschaftlicher Grundlagen zu erkennen ist, wird bei der Beurteilung der Fortbildungsinhalte näher erörtert (vgl. Kap. 4.2.3).

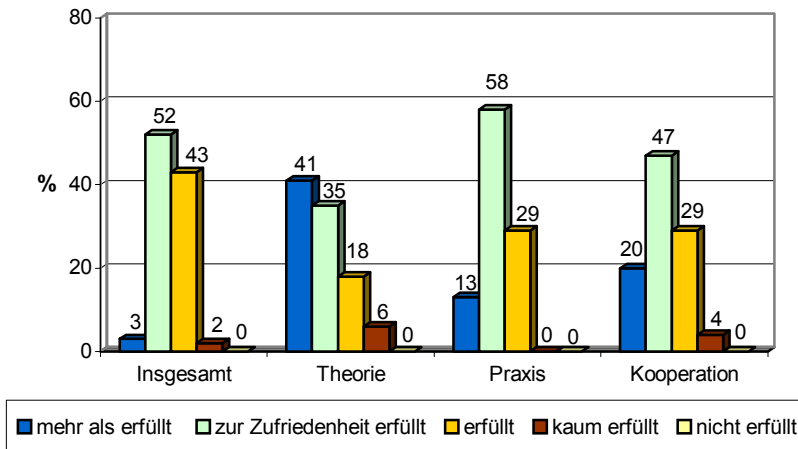
Von einer eingehenden Differenzierung der Daten nach Fortbildungsgruppen wird an dieser Stelle, da sie den Umfang des Berichts übersteigen würde, abgesehen. Festzuhalten ist, dass der Praxisbezug bei allen Teilnehmer/innen die höchste Priorität einnahm. Unterschiede bestanden in der Interessenverteilung innerhalb der Kategorien, deren Gewichtung sich – neben der Zusammensetzung der Gruppe (vgl. Kap. 4.1.1) – als weiterer Faktor für die Entwicklung des Gruppenprozesses erwies. So zeigte die Gruppe, die bei allen Kategorien die höchsten sowie weitgehend identischen Erwartungen an die Grundlagenfortbildung mitbrachte, auch die größte Bereitschaft zur Mitarbeit und Kooperation. Hingegen gestalteten sich der Vermittlungs- und Austauschprozess bei der Gruppe, die stärker voneinander divergierende Erwartungshaltungen aufwies, am schwierigsten.

Einfluss auf das Einstufungsniveau nahm die Freiwilligkeit des Fortbildungsbesuchs. Es gab in jeder Gruppe Erzieher/innen und Lehrer/innen, die nach eigenen Angaben vor allem auf Anweisung der jeweiligen Leitungen erschienen waren und deshalb ihre Erwartungen ausdrücklich im mittleren Bereich einordneten.

4.2.2 Bilanz der Erwartungen am Ende der Veranstaltung

Wie zu Beginn der Grundlagenfortbildung wurden die Teilnehmer/innen zum Abschluss der Veranstaltung darum gebeten, an der Wandzeitung mit einer anderen Farbe zu markieren, ob ihre Erwartungen erfüllt worden sind.

Abb. 14: Bilanz der Erwartungen der Teilnehmer/innen am Ende der Grundlagenfortbildung



Im Schaubild wird sichtbar, dass die große Mehrheit der Teilnehmer/innen ihre Erwartungen an die Grundlagenfortbildung „erfüllt“ bis hin zu „mehr als erfüllt“ sah. Insbesondere in dem Bereich, in dem die Erwartungen vorher nicht so hoch waren (Theorie), und in den Gruppen, in denen die Erwartungshaltung zwischen „mittel“ und „eher hoch“ lag, wurden die Erwartungen übertroffen. Die beiden Gruppen mit sehr hohen Erwartungen betrachteten diese weitgehend als zur Zufriedenheit erfüllt.

Hinsichtlich der Theorie kann die Kategorisierung „Erwartungen mehr als erfüllt“ auch dahingehend interpretiert werden, dass deren Anteile etwas zu hoch gewesen sind (vgl. Kap. 4.2.3). Zutreffen könnte aber auch – um es mit den Worten einer Teilnehmerin auszudrücken –, dass sie auf der Grundlagenfortbildung „mehr erfahren habe, als ich vorher eigentlich wissen wollte.“

Bei der Einschätzung der Erwartungen ist im Hinblick auf den Praxisbezug von Gruppe zu Gruppe eine kontinuierliche Steigerung in der Bewertung festzustellen. Dies war u.a. dadurch bedingt, dass in einigen Modulen die Stofffülle zugunsten von mehr Zeit für Übungen und Austausch reduziert wurde.

Die größte Bewertungsspanne (auch innerhalb der Gruppen) bestand in Bezug auf die Zusammenarbeit. Zwar war durch eine Modifizierung des Moduls zur Kooperation im gesamten Fortbildungsverlauf eine Steigerung der Zufriedenheit zu erkennen, doch blieben die Durchschnittswerte in den Bereichen Theorie und Praxis höher. Die Gründe liegen zum einen in der Struktur des Moduls und zum anderen in den Gruppenprozessen während der Grundlagenfortbildung. Näheres wird hierzu im Folgenden ausgeführt.

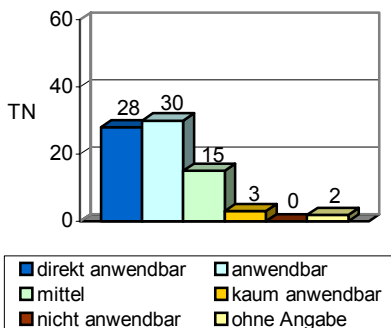
4.2.3 Bewertung der Fortbildungsinhalte

Mit Hilfe eines Fragebogens bewerteten die Teilnehmer/innen am Ende der Veranstaltung die Grundlagenfortbildung noch einmal in differenzierterer Weise. Zunächst wurde um eine Einschätzung der Fortbildungsinhalte hinsichtlich des Praxisbezugs, des Theorieumfangs, der Stofffülle und des Schwierigkeitsgrads gebeten.

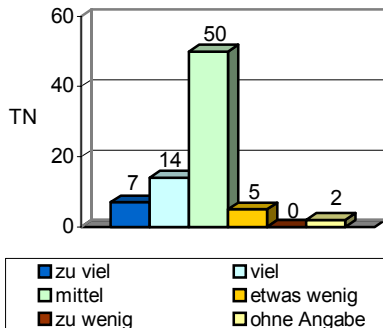
Die Ergebnisse sind aufgrund nur geringer Abweichungen bei der Beurteilung von Erzieher/innen und Lehrer/innen grafisch zusammengefasst worden.

Abb. 15: Allgemeine Beurteilung der Inhalte der Grundlagenfortbildung

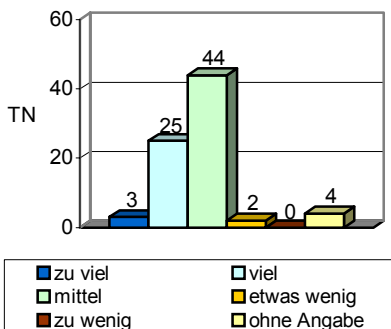
Praxisbezug



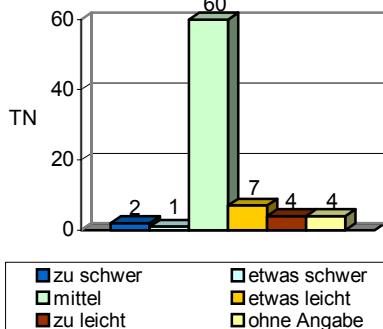
Theorieanteile



Stofffülle



Schwierigkeitsgrad



Die Schaubilder machen deutlich, dass die Fortbildungsinhalte von den Teilnehmer/innen in allen vier Kategorien durchweg positiv beurteilt worden sind. Nachbesserungen sind im Hinblick auf die Stofffülle nötig, die reduziert werden müsste. Entsprechend der Werte ist diese Reduktion bei den Theorieanteilen vorzunehmen.

Bemerkenswert ist, dass der Schwierigkeitsgrad des Bildungsangebots dem Kenntnisstand der Teilnehmer/innen – trotz heterogener Qualifikationsniveaus – überwiegend entsprach. Dies kann einerseits als Verdienst der Konzeptgruppe wie auch der Referent/innen gewer-

tet werden. Andererseits zeigt es, dass eine gemeinsame Fortbildung sowohl für Erzieher/innen als auch Lehrer/innen gleichermaßen gewinnbringend sein kann.

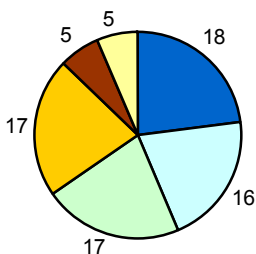
Es fehlt zwar an dieser Stelle eine standardisierte Erfassung, doch war den Rückmeldungen aus Gesprächen mit den Teilnehmer/innen zu entnehmen, dass sich dieser Gewinn nicht nur aus den Beiträgen der Referent/innen, sondern ebenfalls aus dem Austausch unter den Teilnehmer/innen ergab. So erhielt die Diskussion über die Anwendbarkeit einer bestimmten Methode ihre Multiperspektivität gleichsam automatisch durch den voneinander abweichenden Kontextbezug wie auch Erfahrungshintergrund von Kindertagesstätte und Schule.

Einschätzung der einzelnen Module

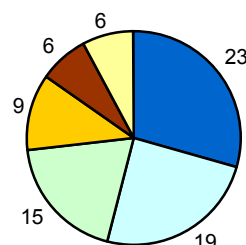
Neben dieser allgemeinen Bewertung der Fortbildungsinhalte beurteilten die Teilnehmer/innen auch jedes einzelne Veranstaltungsmodule.²⁶

Abb. 16: *Einschätzung der Einheiten zum Einstiegsmodul „Kontexte der Sprachförderung“*

Szenisches Spiel



Migrations-/ Bildungspolitik



Die Haltung gegenüber den beiden Einstiegsmodulen des ersten Fortbildungstages stellt sich sehr heterogen dar. So hatten in Bezug

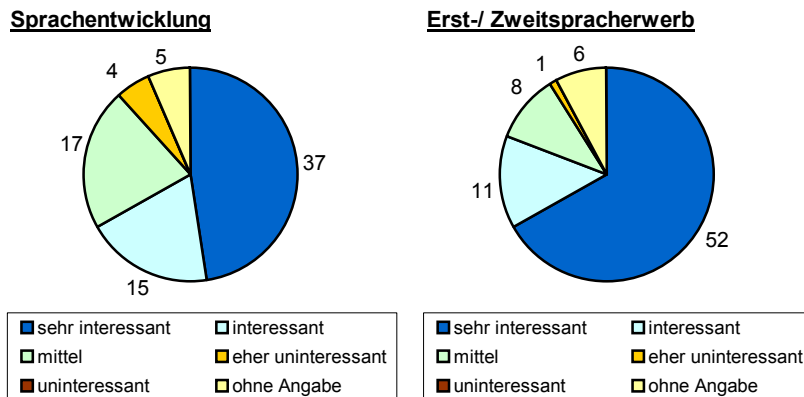
26 Zumeist ohne Angabe blieben die Aspekte, denen Teilnehmer/innen durch einen Einstieg erst zum zweiten Fortbildungsblock bzw. durch die Teilnahme nur an den Nachmittagen nicht beiwohnten.

auf das Szenische Spiel einige Teilnehmer/innen Schwierigkeiten mit dieser Methode. Demgegenüber empfanden andere sie als „Türöffner“ für das offene Gespräch mit den Erzieher/innen bzw. Lehrer/innen. Bei den Teilnehmer/innen rief die Tatsache, dass bei der szenischen Darstellung zur eigenen Wahrnehmung des Berufsalltags sowie Haltung zum Sprachförderprogramm alle Gruppen fast identische Bilder wählten, nahezu einhelliges Erstaunen hervor. Es wurde als wertvolle Erkenntnis bezeichnet, dass in zentralen Punkten viele berufliche Gemeinsamkeiten zwischen Erzieher/innen und Lehrer/innen (Sichtweisen, Anforderungen, Probleme etc.) bestehen. Dadurch konnte gleich zu Beginn der Grundlagenfortbildung ein gegenseitiges Verständnis hergestellt werden. Mehrere Lehrer/innen äußerten sich „neidisch“ über die Teamstrukturen und die als größer empfundene Arbeitsflexibilität in den Kindertagesstätten. Insgesamt wurde das Szenische Spiel als Beitrag zum Abbau von Hemmschwellen und Vorurteilen – wie Teilnehmer/innen freimütig eingestanden – gesehen. Nach der Auffassung der Teilnehmer/innen konnte dies auch daran abgelesen werden, wie selbstverständlich sie miteinander umgegangen seien.

Das Modul Migrations- und Bildungspolitik, das nach den Erfahrungen der ersten Fortbildungsgruppe um zwei Stunden erweitert wurde, traf zwar bei über der Hälfte der Teilnehmer/innen auf Interesse, doch war einigen Erzieher/innen und Lehrer/innen der Bezug zum Thema Sprachförderung bzw. die Relevanz für die Arbeit in Einrichtungen mit nur marginalem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund nicht unmittelbar ersichtlich. Bei einer Minderheit war eine starke Abwehrhaltung gegenüber diesem Thema festzustellen.

Dass dieses Modul seine Berechtigung hat, wird durch die Ergebnisse einer kleinen Umfrage deutlich. So wurden die Teilnehmer/innen zu Beginn dieser Einheit gebeten, den Anteil von Personen mit nicht-deutschem Pass an der Wohnbevölkerung in Deutschland zu nennen. Ausdrücklich wurde darauf hingewiesen, dass Migrant/innen mit Aussiedlerhintergrund nicht zu dieser Kategorie gehören. Es zeigte sich ein eklatantes Informationsdefizit: Die Angaben lagen in einem Bereich von vier bis 80 % und wichen im Durchschnittswert (22 %) um mehr als das Doppelte von der realen Zahl (8,9 %) ab.

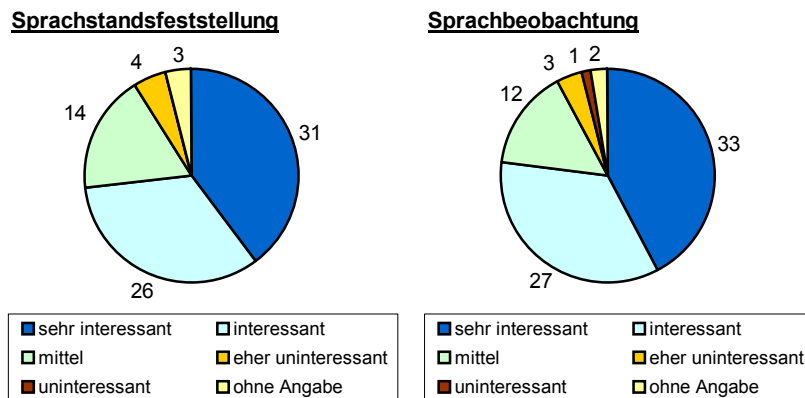
Abb. 17: Beurteilung der Moduleinheiten zu den Grundlagen der Sprachentwicklung



Insgesamt betrachtet stießen alle Module mit direktem Bezug zur Sprachförderung auf sehr positive Resonanz. Aufgrund bereits vorhandener Vorkenntnisse vieler Teilnehmer/innen zur Sprachentwicklung von Kindern könnte diese Einheit zugunsten der Zusammenhänge von Erst- und Zweitspracherwerb kürzer gefasst werden (vgl. Kap. 4.1.3).

Damit würde eine noch stärkere Entsprechung des äußerst hohen und facettenreichen Fragebedürfnisses der Erzieher/innen und Lehrer/innen zu diesem Thema, dessen Bedeutung den meisten vorher kaum bewusst war, möglich. Sie äußerten, dass ihnen während des Beitrags gleich mehrere pädagogische „Sünden“ eingefallen seien und sie nun besser den engen Kontext von Mehrsprachigkeit und Schulerfolg verstanden hätten. Dieser Ausschnitt an Aussagen zeigt, dass von einer „Theoriefeindlichkeit“ der Teilnehmer/innen (vgl. Kap. 4.2.1) in der Tat nicht gesprochen werden kann.

Abb. 18: Bewertungen der Einheiten des Moduls zur Sprachbeobachtung

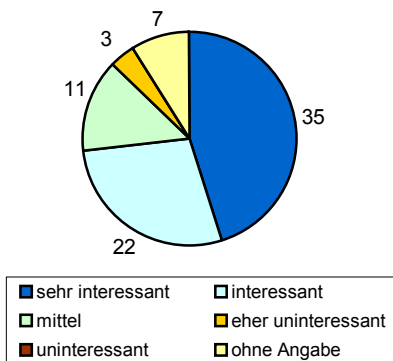


Auch wenn das Sprachstandsfeststellungsverfahren bei vielen Lehrkräften weitgehend bekannt war, so überwog insgesamt das Interesse an dieser Einheit des Moduls zur Sprachbeobachtung deutlich. Wesentlicher Faktor hierfür war die Möglichkeit eines fachlichen Austauschs zwischen Erzieher/innen und Lehrer/innen über Konzeption und Durchführung des Verfahrens. Dennoch gab es einige Stimmen aus dem Kreis der Lehrer/innen, denen das Thema aufgrund ihrer detaillierten Kenntnis des Verfahrens als nicht relevant erschien. An dieser Stelle wurde deutlich, inwieweit bei den Teilnehmer/innen bereits ein Bewusstsein für die kooperativen Aspekte der Grundlagenfortbildung vorhanden war.

Die Themeneinheit zur Sprachbeobachtung anhand von Praxisbeispielen wurde von über drei Viertel der Teilnehmer/innen positiv aufgenommen, da sie wertvolle Anregungen für unterschiedliche Methoden zur Sprachbeobachtung bot, die in Form von Übungen direkt ausprobiert und in Kleingruppen analysiert werden konnten.

Abb. 19: Modulbeurteilung „Anforderungen beim Erlernen von Deutsch als Zweitsprache“

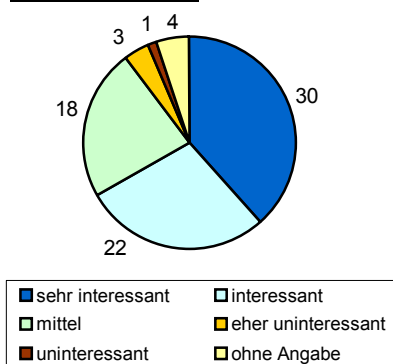
Deutsch als Zweitsprache



Interesse weckte ebenfalls das Modul zu den Anforderungen beim Erlernen von Deutsch als Zweitsprache. Da ein hoher Bedarf am Austausch über einzelne Programme und an einer Diskussion über ihre Notwendigkeit im Allgemeinen bei den Teilnehmer/innen bestand, sollte jedoch mehr Zeit zum vertiefenden Kennenlernen einzelner Sprachförderprogramme eingeräumt werden.

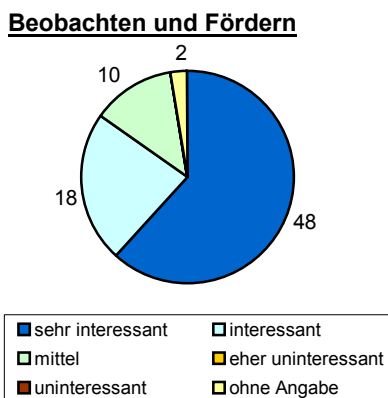
Abb. 20: Bewertung des Moduls „Methoden-Bazar“

Methoden-Bazar



Die Auswertung der Teilnehmer/innen-Sicht zum Methoden-Bazar ist nur eingeschränkt möglich, da sich die Antworten teils auf alle, teils mit Randnotizen auf einen der vier Bausteine bezogen. Mit den mündlichen Rückmeldungen zusammengenommen ergibt sich der Hinweis, statt mehrerer kurzer Einheiten ein bis zwei Methoden zeitintensiver anzubieten.

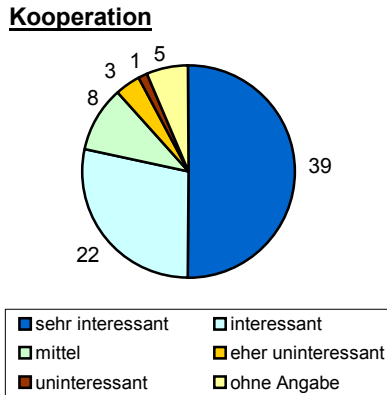
Abb. 21: Beurteilung des Moduls „Beobachten und Fördern“



Das Modul Beobachten und Fördern, das eine große Bandbreite an Materialien und Methoden bot, erfüllte die Erwartungen der Teilnehmer/innen an einen Praxisbezug der Inhalte in hohem Maße. Die großen Zustimmungswerte ergaben sich außerdem daraus, dass Fragen zur Organisation der Sprachförderung vor der Einschulung von den Referentinnen (eine Leiterin einer Kindertagesstätte bzw. eine Lehrerin an einer der 20 Pilotschulen) kenntnisreich und pragmatisch beantwortet werden konnten.

Letzteres kann auch für die Präsentation des Moduls Kooperation durch die Leiterin einer Kindertagesstätte wie die einer Grundschule konstatiert werden.

Abb. 22: Bewertung des Moduls „Kooperation“



Dass diese Einheit zwar eine sehr positive, aber nicht gleich hohe Bewertung wie das vorangehende Modul erfuhr, resultierte daraus, dass die dargestellte Kooperation von einigen Teilnehmer/innen als Idealzustand empfunden wurde, der für sie aufgrund bestimmter Strukturen nicht erreichbar sei. Hierzu zählen

- höhere Gruppen- bzw. Klassengröße
- größere Anzahl an Einrichtungen im Einzugsgebiet
- fehlende räumliche Nähe zur Bezugseinrichtung
- hoher Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund sowie Kindern aus sozial- und bildungsbenachteiligten Familien
- geringe Beteiligung der Elternschaft
- mangelnde Kooperationsbereitschaft von Leitungskräften.

Diese Bedenken standen bei einem Teil der Erzieher/innen und Lehrer/innen derart hemmend im Vordergrund, dass sie weder interessante Aspekte zur Übernahme in die eigene Arbeit identifizieren noch sich auf die nächste Übung zur Erarbeitung von Kooperationsschritten einlassen konnten. Aus den Äußerungen ging hervor, dass durch steigende Arbeitsbelastungen kaum noch ein Blick dafür vorhanden war, wie selbst (vermeintlich) hinderliche Strukturen durch pragmatische Ansätze gelöst werden könnten.

Insgesamt ist für dieses Modul zu konstatieren, dass dem Bedürfnis nach Austausch und Absprache zwischen den Einrichtungen durch eine zeitliche Ausdehnung des Moduls auf einen ganzen Tag bzw. durch eine Folgeveranstaltung Rechnung getragen werden müsste. Wie die Ergebnisse der Vertiefungsworkshops zeigen, ist es dadurch in stärkerem Maße möglich, nicht nur auf der Wunschebene zu verbleiben, sondern gemeinsam nächste Schritte der Zusammenarbeit konkret zu entwickeln (vgl. Kap. 4.4.3).

4.2.4 Zwischenbilanz

Unter Berücksichtigung der Bewertungen der Teilnehmer/innen ist als Zwischenbilanz festzuhalten:

- **Die konzeptionelle Ausrichtung wurde von den Erzieher/innen und Lehrer/innen sehr begrüßt.** Auch wenn an einigen Stellen noch Änderungen struktureller, inhaltlicher oder methodischer Art notwendig sind, trafen die gewählten Schwerpunkte, der integrierende Ansatz sowie die enge Verzahnung von Theorie und Praxis auf breite Zustimmung. Besonders positiv wurde hervorgehoben, dass die Referent/innen aus verschiedenen Fachdisziplinen und Berufsfeldern kamen und dadurch eine interessante Mischung zustande gekommen sei.
- **Das Ziel einer Reflexion der Alltagspraxis wie auch der handlungsorientierten Vermittlung von sprachwissenschaftlichen und -didaktischen Grundkenntnissen** (vgl. Kap. 3.2.2) **konnte erreicht werden.** Dies äußerte sich u.a. in der hohen Akzeptanz der Notwendigkeit von möglichst früh ansetzenden Sprachfördermaßnahmen, die sich durchgängig in den Stellungnahmen der Teilnehmer/innen dokumentierte. Hier scheint sich seit PISA ein Bewusstseinswandel vollzogen zu haben, auch wenn viele betonen, schon seit langem mit „altbewährten Methoden“ frühe Sprachförderung zu betreiben. Allerdings wurden diese Methoden vor dem Hintergrund der in der Grundlagenfortbildung vermittelten bzw. gewonnenen Erkenntnisse neu verortet, gewichtet und bewertet.

Die Einsicht, dass für den Erwerb der Zweitsprache Deutsch gute Kenntnisse in der Herkunftssprache(n) eine wichtige Voraussetzung sind, dass auch die Stärkung des herkunftssprachlichen Unterrichts in der Schule einen grundlegenden Beitrag zur Sprachförderung darstellt, war für nicht wenige Teilnehmende nach ihren Aussagen neu. Im Hinblick auf die Beratung von Eltern nichtdeutscher Erstsprache wurde diese Erkenntnis auch als eindeutig und entlastend empfunden. Eine größere Sachkompetenz führte in diesem Fall zu einer höheren Handlungssicherheit in der Elternarbeit.

- Das hohe Interesse an Fragen der Kooperation, der intensive Austausch untereinander und die gleichermaßen positive Beurteilung der Fortbildungsinhalte machen deutlich, dass **ein den Elementar- und Primarbereich integrierendes Konzept für Erzieher/innen wie Lehrer/innen sehr bereichernd** ist – insbesondere, da beiden Zielgruppen fundamentales Hintergrundwissen im Bereich der Sprachförderung in der grundständigen Ausbildung gar nicht oder nicht ausreichend vermittelt wurde.
- Unter diesen Gegebenheiten ist eine **inhaltliche oder methodische Differenzierung innerhalb der Module bei einer gemeinsamen Fortbildung von Erzieher/innen und Lehrer/innen nicht notwendig**. Allerdings sollte berücksichtigt werden, dass der Bekanntheitsgrad von sprachfördernden Materialien und Methoden auf Seiten der Erzieher/innen zumeist höher ist als bei Lehrer/innen, während letztere auf der inhaltlichen Ebene zum Teil ein größeres Vorwissen mitbringen. Für den Austausch ist dieser unterschiedliche Erfahrungshintergrund eher gewinnbringend denn hinderlich – vorausgesetzt, in der Fortbildung sind genügend Aspekte für beide Gruppen enthalten, die für die Praxis von Nutzen sind.
- Für zukünftige Vorhaben, bei denen – wie hier aus Gründen der Aktualität – das Programm der Sprachförderung vor der Einschulung nicht mehr im Vordergrund steht, son-

dern stärker die **Entwicklung einer gemeinsamen Sprachförderkonzeption** angestrebt wird, müssten mehr Materialien einbezogen werden, die auf die Bedürfnisse von vierjährigen bzw. schulpflichtigen Kindern abgestimmt sind.

- **Die unterschiedlichen Ausbildungsgänge der Zielgruppe wirkten sich auf die Gestaltung und den Verlauf der Grundlagenfortbildung durchweg nicht negativ aus.** Unterschiede zeigten sich insbesondere im Plenum, bei dem in der Regel eine stärkere Beteiligung von Lehrer/innen zu verzeichnen war. Dies äußerte sich darin, dass sie häufiger als die Erzieher/innen die Präsentation der Gruppenergebnisse übernahmen und allgemein schneller Bereitschaft (oder auch Mut) zeigten, sich zu Wort zu melden. Einer lockeren, nicht zu stark themengebundenen Einstiegsphase, in der bestehende Hemmschwellen überwunden werden können, kommt daher eine hohe Bedeutung zu.
- Insgesamt machen die Ergebnisse deutlich, dass im Rahmen einer viertägigen Fortbildung mit theoretischem Schwerpunkt auf Sprachförderung eine **Vereinbarung fester Kooperationsformen zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen kaum erreichbar** ist, und dass **prozessbegleitende Maßnahmen anschließen müssen**.
- Aber als strukturelle Grundlage können diese Veranstaltungen einen Beitrag leisten für
 - a) das Kennenlernen auf der persönlichen Ebene („endlich Namen vom Hörensagen mit Gesichtern verbinden können!“)
 - b) die Entwicklung eines Verständnisses von der Arbeit in den Einrichtungen („Erst durch die Fortbildung habe ich erfahren, dass in Kindertagesstätten bereits mit Sprachförderprogrammen wie dem Würzburger Trainingsprogramm gearbeitet wird.“)
 - c) den Abbau von Hemmschwellen und Vorurteilen

- d) das Erkennen gemeinsamer Anliegen
 - e) die gegenseitige Anerkennung der geleisteten Arbeit
 - f) das Erkennen und Respektieren von Grenzen personeller oder räumlicher Art
 - g) den Aufbau von Vertrauen („Für mich war nur schwer zu akzeptieren, dass Lehrkräfte die Sprachförderung in unserer Einrichtung übernehmen. Durch die Fortbildung habe ich das Gefühl bekommen, dass die Lehrer/innen dies gut umsetzen werden.“).
- Aus der Sicht der Teilnehmer/innen ist ein „Meilenstein“ dadurch gelegt worden, dass Kindertagesstätten und Grundschulen in einer Fortbildung zusammenkamen. Sie fassten es als Chance auf, den Elementar- und Primarbereich gesellschaftspolitisch aufzuwerten.

4.3 Erreichung der didaktisch-methodischen Projektziele

Im letzten Kapitel konnte gezeigt werden, dass die Inhalte und Form der Grundlagenfortbildung von den Teilnehmer/innen sehr positiv aufgenommen worden sind. Darüber hinaus ist für einen Teil der didaktisch-methodischen Projektziele (Reflexion der Alltagspraxis/handlungsorientierte Vermittlung von sprachwissenschaftlichen und -didaktischen Grundkenntnissen) ein hoher Grad der Umsetzung im Rahmen der Fortbildung konstatiert worden.

In diesem Kapitel wird bewertet, inwieweit das Fortbildungsangebot die Teilnehmer/innen zur Durchführung von Sprachfördermaßnahmen in den Einrichtungen motiviert und befähigt hat. Ein weiterer Aspekt der Zielüberprüfung ist die Frage nach einer ausreichenden Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen (vgl. Kap. 3.2.2). In beiden Fällen wird nicht nur die Wirksamkeit der Grundlagenfortbildung untersucht, sondern es werden auch Probleme und noch bestehende Bedarfe offen gelegt.

Die Analyse der Projektziele basiert auf den Rückmeldungen der Teilnehmer/innen während des zweiten Veranstaltungsblocks, der

Arbeitskreissitzungen der einzelnen Gruppen sowie der Vertiefungsworkshops. Anhand des Workshop-Fragebogens besteht zudem eine Vergleichsgröße zwischen den Antworten der Teilnehmer/innen der Grundlagenfortbildung und den Angaben von Personen, die erst zum Vertiefungsworkshop dazukamen („Neu-Teilnehmer/innen“).²⁷

4.3.1 Qualifizierung zur Durchführung von Sprachfördermaßnahmen in den Einrichtungen

Die ersten erzielten Wirkungen bezogen auf die Motivation der Teilnehmer/innen, in den Einrichtungen sprachfördernd zu arbeiten, waren sehr vielfältig. Sie zeigten sich u.a. in

- der verstärkten und gezielteren Beobachtung des Sprachstands der Kinder
- der Reflexion der eigenen Person als Sprachvorbild („Wir reden und kommentieren zwar viel, doch sind wir oft keine guten Sprachvorbilder!“)
- Gesprächen mit Eltern über den Sprachstand des Kindes in der/n Herkunftssprache(n)
- der Bestärkung der Eltern zum häuslichen Gebrauch und zur Förderung der Herkunftssprache(n)
- der Einladung von Eltern zum Vorlesen in der Einrichtung – auch in einer anderen Sprache als Deutsch.

Neben der Bereitschaft der Teilnehmer/innen, die eigene Alltagspraxis zu reflektieren und darin Fragen von Mehrsprachigkeit stärker zu berücksichtigen, waren viele bestrebt, das Kollegium in diese Entwicklung einzubeziehen. Im Rahmen der Weitergabe und Diskussion von Fortbildungsinhalten bei Dienstbesprechungen nahmen sie damit eine Multiplikator/in-Funktion ein. Aus einem breiten Spektrum an rückgemeldeten Auswirkungen der Grundlagenfortbildung auf die Arbeit in den Einrichtungen werden hier drei Beispiele aufgeführt:

27 Auf dieser Datengrundlage können allerdings keine validen Aussagen über eine nachhaltige Implementierung der Fortbildungsinhalte in die Alltagspraxis der Einrichtungen getroffen werden. Hierfür müsste die Sprachförderung vor Ort über einen längeren Zeitraum und in einer breit angelegten Studie untersucht werden.

- Bereits nach dem ersten Veranstaltungsblock der Grundlagenfortbildung fand in einer Grundschule die Umwidmung von Stunden aus einer Doppelsteckung in einer vierten Klasse zugunsten einer intensiven Sprachförderung der Erstklässler/innen statt. Diese wurde von der Lehrerin durchgeführt, die an der Fortbildung teilgenommen hatte.
- Eine Erzieherin bastelte den Sprachbaum, den eine Referentin zur Verdeutlichung der Sprachentwicklung von Kindern präsentiert hatte, für eine Teamsitzung nach und hängte ihn anschließend in der Einrichtung auf. Ziel war es, die Eltern sowohl auf dieses Thema aufmerksam zu machen als auch Gesprächsanlässe über die sprachliche Bildung von Kindern und deren Fördermöglichkeiten zu schaffen.
- Für die Leiterin einer Kindertagesstätte war die Grundlagenfortbildung der Auslöser, sich zu einer Langzeitfortbildung zum Thema Sprachförderung anzumelden.

Im Hinblick auf die in der Grundlagenfortbildung vorgestellten Materialien und Methoden würde es den Rahmen dieses Berichts überschreiten, alle sprachfördernden Spiel- und Lernmaterialien, Bücher sowie Programme aufzulisten, die in den Einrichtungen zum Einsatz kamen. Insgesamt waren bei den Teilnehmer/innen ein großes Interesse und viel Engagement zu konstatieren, sich mit diesen Sprachfördermitteln auseinander zu setzen, eine Auswahl davon – je nach Budget der Einrichtungen und persönlicher Präferenzen – anzuwenden sowie diese zu ergänzen. Die Materialien aus „Fördephon“ (vgl. Christiansen 2002) und „Wir verstehen uns gut“ (vgl. Schlösser 2003) fanden unter Erzieher/innen wie Lehrer/innen einen hohen Verbreitungsgrad. Ihrer Ansicht nach seien diese zielgruppenadäquat gestaltet und ohne längere Vorbereitungszeit gut einsetzbar.

Ein heterogenes Bild zeigte sich in Bezug auf die Anwendung von Förderprogrammen und Materialien zur Sprachbeobachtung. Während einige Teilnehmer/innen bereits Sprachbeobachtungsbogen angelegt hatten und für die Qualitätssteigerung der Arbeit als sehr positiv bewerteten, empfanden andere es als schwierig, diese Form der Sprachstandserfassung in ihre Arbeitsstrukturen zu integrieren. Als Gründe dafür wurden vornehmlich fehlende personelle Kapazitäten genannt. Dieses Argument kann hier weder bestätigt noch wider-

legt werden. Es war jedoch auffällig, dass Beobachtungsbogen insbesondere in den Einrichtungen eingesetzt wurden, die über zusätzliche Fachkräfte für Sprachförderung verfügten (vgl. Kap. 2.2). Einige Teilnehmer/innen befanden sich mit ihrem Team noch im Diskussionsprozess, welcher Bogen für welchen Bereich (wie Sprache, Psychomotorik) in welcher Altersstufe zur Anwendung kommen sollte.

Hinsichtlich des Einbezugs von Sprachförderprogrammen in die Alltagspraxis zeigte sich ein ähnliches Bild. Ein Teil der Erzieher/innen und Lehrer/innen wandte das Würzburger Trainingsprogramm (vgl. Küspert u.a. 1999) oder die Osnabrücker Materialien (vgl. Tophinke 2003) kontinuierlich in vollständiger bzw. modifizierter Form an. Andere hatten Schwierigkeiten, diese systematisch in die eigene Arbeit zu verankern. Als Barrieren wurden vorwiegend strukturelle Rahmenbedingungen in den Einrichtungen gesehen, insbesondere durch

- die hohe Anzahl an Kindern pro Gruppe
- einen als nicht ausreichend empfundenen Personalschlüssel
- viele parallel laufende Programme und Aktivitäten
- Fördermaßnahmen für einzelne Kinder, die zum Teil von externen Fachkräften wie Logopäd/innen und Lehrkräften für die Sprachförderung vor der Einschulung durchgeführt werden („Ich bin mehr Termin- als Bildungsmanagerin der Kinder!“).

Die Integration von Förderprogrammen fiel oftmals denen leichter, die keine Verantwortung für eine ganze Gruppe zu tragen hatten und qua Auftrag in kleinen Lerngruppen tätig waren, d.h. den zusätzlichen Fachkräften für die Sprachförderung in den Kindertagesstätten und den Lehrkräften für die Sprachförderung vor der Einschulung.

Im Verhältnis zu allen anderen Materialien fand der Förderplan nach Lütje-Klose (2003)²⁸ geringere Berücksichtigung, denn nur bei ca. der Hälfte der Lehrkräfte wurde er ein fester Bestandteil der Sprachför-

28 Im Winter 2003/04 schlug das Kultusministerium zwei weitere Förderpläne zum für die Sprachförderung vor der Einschulung vor (vgl. <http://nibis.ni.schule.de/nibis.phtml?menid=1128>, Stand: 29.06.04). Den meisten Teilnehmer/innen waren diese Pläne bis zum Vertiefungsworkshop allerdings nicht bekannt.

derarbeit. Dies hing damit zusammen, dass jeweils ein Teil der Lehrer/innen

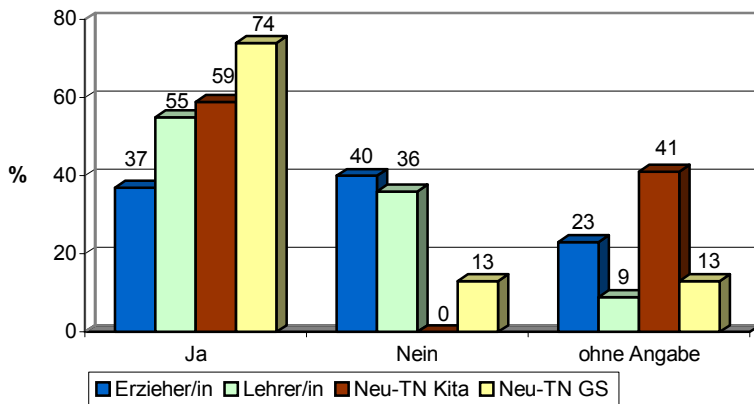
- den Förderplan für unpraktikabel hielt und daher eigene Berichtsformen entwickelte
- Schwierigkeiten mit einer dokumentierten Arbeitsweise hatte und diese Aufgabe – zumindest bis zum Zeitpunkt des Vertiefungsworkshops – immer wieder aufschob
- sich nicht ausreichend qualifiziert fühlte, die Sprachkompetenzen der Kinder adäquat einzuschätzen, Sprachentwicklungsprozesse nachzuvollziehen und schriftlich abzubilden. Dies wurde durch Äußerungen von Erzieher/innen bestätigt. So seien Lehrkräfte mitunter auf die Rückmeldungen der Mitarbeiter/innen aus der jeweiligen Kindertagesstätte angewiesen gewesen, um sprachliche Lernprozesse erkennen zu können.

Darüber hinaus sind die Form und Verbindlichkeit des Förderplans in den Empfehlungen nicht eindeutig definiert, sodass unter diesen Voraussetzungen die Übergabe des Förderplans bei vielen fraglich blieb.

Am Beispiel des Förderplans wird verdeutlicht, dass es bei der Analyse der Zielerreichung nicht nur um die Frage der Motivation, sondern auch um die der Qualifizierung von Teilnehmer/innen zur Durchführung der Sprachförderung geht. Als ein Indikator hierfür kann die Kenntnis und Anwendung von sprachfördernden Materialien und Methoden gelten. Ein Vergleich mit den Neu-Teilnehmer/innen aus den Grundschulen zeigt einen markanten Unterschied zu den obigen Ausführungen. Von den im Workshop-Fragebogen auf anderthalb Seiten aufgeführten Methoden und Materialien gab dieser Personenkreis fast ausschließlich die „Didaktisch-methodischen Empfehlungen für die Sprachförderung vor der Einschulung“ (MK 2003) als Arbeitsmittel an. In der Übung des Vertiefungsworkshops zur Reflexion der Sprachförderung wurde deutlich, dass bei den Neu-Teilnehmer/innen ein sehr grundlegender Bedarf bestand, sprachfördernde Materialien und Methoden kennen zu lernen. Demgegenüber waren die Erzieher/innen und Lehrer/innen, die an der Grundlagenfortbildung teilgenommen hatten, hauptsächlich daran interessiert, ihre Erfahrungen über den

Einsatz von Materialien und Methoden untereinander auszutauschen und weiterführende Literatur- und Materialhinweise zu erhalten. Vor dem Hintergrund dieses unterschiedlichen Erkenntnisinteresses ist auch die nachfolgende Grafik zu betrachten.

Abb. 23: Bedarf an weiteren Materialien und Methoden



Im Hinblick auf sprachfördernde Materialien und Methoden äußerte sich bei den Neu-Teilnehmer/innen²⁹ ein allgemein größerer Bedarf. Er lag jeweils ca. 20 % höher als bei der entsprechenden beruflichen Vergleichsgruppe. Der größte Abstand bestand zwischen den Erzieher/innen und den Neu-Teilnehmer/innen aus den Grundschulen, deren Bedarfsniveau genau das Doppelte beträgt. Die bereits fortgebildeten Teilnehmer/innen signalisierten durch ihre Äußerungen und durch Randnotizen auf dem Workshop-Fragebogen, dass sich ihr Bedarf vor allem auf das Kennenlernen aktueller Neuerscheinungen (bei Erzieher/innen) sowie Materialien und Methoden bezog, die sich für einen Einsatz in der Grundschule eignen (bei Lehrer/innen).

29 Die Kategorien bezeichnen in Kurzform die Gruppen, die an der Grundlagenfortbildung teilgenommen hatten („Erzieher/in“ bzw. „Lehrer/in“) und die aus den Kindertagesstätten und Grundschulen erst zum Vertiefungsworkshop einstiegen („Neu-TN Kita“ bzw. „Neu-TN GS“).

Ein weiterer Indikator für die Qualifizierung zur Sprachförderung ist ein ausreichend vorhandenes Hintergrundwissen. Mit dem Workshop-Fragebogen wurde bei den Teilnehmer/innen der Grundlagenfortbildung erhoben, inwieweit die dort vermittelten Kenntnisse den Anforderungen der Alltagspraxis entsprachen.

Abb. 24: Bedarf an weiteren Fachkenntnissen aus der Sicht der Teilnehmer/innen

(in %)		ausreichend	eher ausreichend	eher nicht ausreichend	nicht ausreichend	ohne Angabe
migrations-/bildungspolitische Kontexte d. Sprachförderung	Erzieher/in	53	23	13	0	10
	Lehrer/in	100	0	0	0	0
	Neu-TN Kita	12	18	24	18	29
	Neu-TN GS	13	6	25	13	44
Sprachentwicklung von Kindern	Erzieher/in	70	20	3	0	7
	Lehrer/in	73	27	0	0	0
	Neu-TN Kita	18	35	35	0	12
	Neu-TN GS	13	31	19	19	19
Zusammenhang von Erst- und Zweitspracherwerb	Erzieher/in	63	17	10	0	10
	Lehrer/in	82	18	0	0	0
	Neu-TN Kita	6	35	24	18	18
	Neu-TN GS	13	19	19	19	31

Anhand der Daten kann konstatiert werden, dass das vermittelte Hintergrundwissen zur Sprachförderung den Erfordernissen der Alltagspraxis weitgehend entsprach. Damit konnte ein weiteres Teilziel des Pilotprojekts erreicht werden. Lediglich ein bis vier Erzieher/innen gaben in der jeweiligen Kategorie an, dass ihnen die erworbenen Kenntnisse eher nicht ausreichen würden. Die Antworten in der Kategorie „eher ausreichend“ bei bis zu 27 % der Teilnehmer/innen können dahingehend gedeutet werden, dass zu den angegebenen Themenfeldern zwar kein grundsätzliches Informationsbedürfnis mehr besteht, aber hinsichtlich bestimmter Teilaspekte die Vermittlung von spezifischen Fachkenntnissen notwendig ist.

Wenn die Ergebnisse aus der vorherigen Abbildung zum Bedarf an weiteren Materialien und Methoden hinzugezogen werden, zeigt sich, dass Erzieher/innen eher eine Vertiefung theoretischer Fragestellun-

gen wünschen, während Lehrer/innen stärker zusätzliche Lernmaterialien etc. kennen lernen möchten.

Hinsichtlich der Anwendung der vorgestellten Materialien und Methoden wurde bereits darauf hingewiesen, dass ein weiterer Fortbildungsbedarf bei der Einschätzung des Sprachstands, der Dokumentation der Lernprozesse sowie der Entwicklung einer darauf abgestimmten systematischen Förderung zu erkennen ist. Im Rahmen der Reflexion der Sprachförderung während des Vertiefungsworkshops wurden diesbezüglich bestehende Unsicherheiten von vielen Erzieher/innen und Lehrer/innen bestätigt.

In einem Vergleich der Einschätzung von Fach- und Lehrkräften, die an der Grundlagenfortbildung teilgenommen hatten, mit den Angaben der Neu-Teilnehmer/innen zeigten sich sehr große Unterschiede. Während beispielsweise über 70 % der Erzieher/innen und Lehrer/innen der Grundlagenfortbildungen ihre Kenntnisse im Bereich der kindlichen Sprachentwicklung als ausreichend ansahen, waren dies bei den Neu-Teilnehmer/innen unter 20 %. Bei diesem Grundlagen-thema für die Sprachförderung hielten 38 % der neu hinzugekommenen Lehrer/innen ihre Kenntnisse für (eher) nicht ausreichend.

Zwischenbilanz

Ohne auf einzelne Werte aus der obigen Abbildung weiter einzugehen, verweist der Vergleich auf drei wesentliche Aspekte:

- Bereits im Rahmen einer viertägigen Fortbildung ist eine umfangreiche Qualifizierung von Erzieher/innen und Lehrer/innen zur Sprachförderung möglich.
- Es werden auch an dieser Stelle Defizite im bestehenden Ausbildungssystem bei Basisthemen für die Arbeit im Elementar- und Primarbereichs sichtbar (vgl. Kap. 4.1.3).
- Es zeigte sich ein Problem im Verfahrensablauf des niedersächsischen Sprachförderprogramms, das Auswirkungen auf die Beteiligung an der Grundlagenfortbildung, vor allem aber auf die Situation der Lehrkräfte für die Sprachförderung vor der Einschulung hatte:

Unter Berücksichtigung der Vorweihnachtszeit und der im Januar anstehenden Elterngespräche zum Übergang in die weiterführenden Schulen fanden sowohl die Grundlagenfortbildungen als auch die ersten regionalen Fortbildungen der Förderlehrkräfte durch die Moderator/innen (vgl. Kap. 2.3) mehrheitlich im Herbst statt. Aufgrund der Verrechnung der 1,5 Lehrer/innenstunden pro Förderkind mit Stunden, die die Schulen bereits am Anfang des Schuljahres zusätzlich erhalten hatten, war oft lange Zeit nicht absehbar, welche Schule mit welchem Stundenkontingent welche Kinder fördert. Die Berechnungen der Schulbehörde führten u.a. dazu, dass Lehrer/innen für die Sprachförderung an eine andere Schule abgeordnet wurden.

Für die Grundlagenfortbildung bedeutete dies, dass zwar eine Qualifizierung der Teilnehmer/innen erreicht werden konnte, doch hinsichtlich der Lehrer/innen diese nicht in jedem Fall dieselben waren, die ab Februar 2004 die Sprachförderung vor der Einschulung übernahmen.

Aus diesem Grund stiegen viele Lehrkräfte erst zum Vertiefungsworkshop und damit erst nach Beginn der Sprachförderung ein. Das theoretische Hintergrundwissen war zu diesem Zeitpunkt bereits weitestgehend vermittelt worden, sodass sich Förderlehrkräfte viele Kenntnisse nur auf der Gesprächsebene von fortgebildeten Teilnehmer/innen sowie durch die Skripte der Referent/innen aneignen konnten. Die fehlende Sach- und Handlungskompetenz, die aus den letzten beiden Grafiken in Bezug auf die Neuteilnehmer/innen aus den Grundschulen hervorgeht, macht deutlich, wie unvorbereitet ein Teil von ihnen die Aufgabe der Sprachförderung übernahm.

Insgesamt zeigt sich, dass nicht per se davon ausgegangen werden kann, dass Lehrer/innen durch ihre grundständige Ausbildung auf die Aufgabe der Sprachförderung vor der Einschulung hinreichend vorbereitet sind. Vor diesem Hintergrund werden entsprechende Nachqualifizierungen als zwingend notwendig erachtet.

4.3.2 Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen

Für eine Zielüberprüfung der Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen mittels der Grundlagenfortbildung ist zunächst zu klären, was unter „interkultureller Kompetenz“ im Projektszusammenhang verstanden wurde.³⁰ Zur Explikation des eigenen Ansatzes wird an dieser Stelle auf eine Definition von Georg Auernheimer (2000) zurückgegriffen. Auernheimer geht davon aus, dass sich interkulturelle Kompetenz aus den Komponenten Verständnis (im Sinne von Anerkennung), Verstehen und Verständigung (in Form eines interkulturellen Dialogs) zusammensetzt. Zur „interkulturellen Kompetenz“ gehören u.a. die Anerkennung anderer Orientierungssysteme und Identitätskonstrukte, eine kritische Selbstreflexion sowie die Reflexion von Machtstrukturen.

Darüber hinaus verlangt interkulturelles Verstehen „ein gewisses Maß an Identifikation oder Empathiefähigkeit, was kognitiv Kontextualisierung erfordert, das heißt die Fähigkeit, das Handeln der anderen im Kontext ihrer Wertvorstellungen und diese im Kontext ihrer Lebensbedingungen oder auch ihrer historischen Erfahrungen zu sehen“ (Auernheimer 2000, S. 24). Ausdrücklich will Auernheimer einer Kulturalisierung mit dieser Definition keinen Vorschub leisten, denn eine „Überschätzung kultureller Differenz kann Verstehen genauso erschweren wie deren Unterschätzung. Die Überschätzung gründet in einer Vorstellung von Kulturen als statischen, hermetisch geschlossenen Welten“ (ebd.).

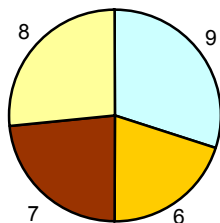
Mit der Einbettung des Moduls der bildungs- und migrationspolitischen Kontexte der Sprachförderung in das Gesamtcurriculum der Grundlagenfortbildung (vgl. Kap. 3.3.2) ist versucht worden, diese für das interkulturelle Verstehen notwendige Kontextualisierung herzustellen. Inwieweit dies bei den Teilnehmer/innen zu einer stärkeren Empathiefähigkeit hinsichtlich der Situation von Kindern mit Migrationshintergrund beigetragen hat, konnte im gegebenen Projektrahmen nicht wissenschaftlich fundiert ermittelt werden.

30 Eine von Auernheimer (2002) herausgegebene Monographie mit verschiedenen Autor/innen-Beiträgen zu diesem Thema zeigt, wie unterschiedlich pädagogische Professionalität in Bezug auf interkulturelle Kompetenz verstanden werden kann.

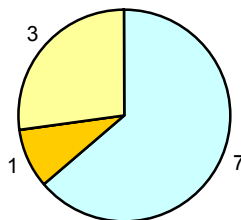
Dennoch sind anhand einiger Daten aus dem Workshop-Fragebogen sowie durch die teilnehmende Beobachtung der Grundlagenfortbildung in begrenztem Maße Aussagen über die Erweiterung interkultureller Kompetenzen der Teilnehmer/innen möglich. Als ein Indikator können deren Angaben über den Einfluss der Veranstaltung auf die Arbeit mit Eltern, die einen Migrationshintergrund haben, dienen.

Abb. 25: Einschätzung der Teilnehmer/innen zu den Auswirkungen der Grundlagenfortbildung auf die Arbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund

Erzieher/innen



Lehrer/innen

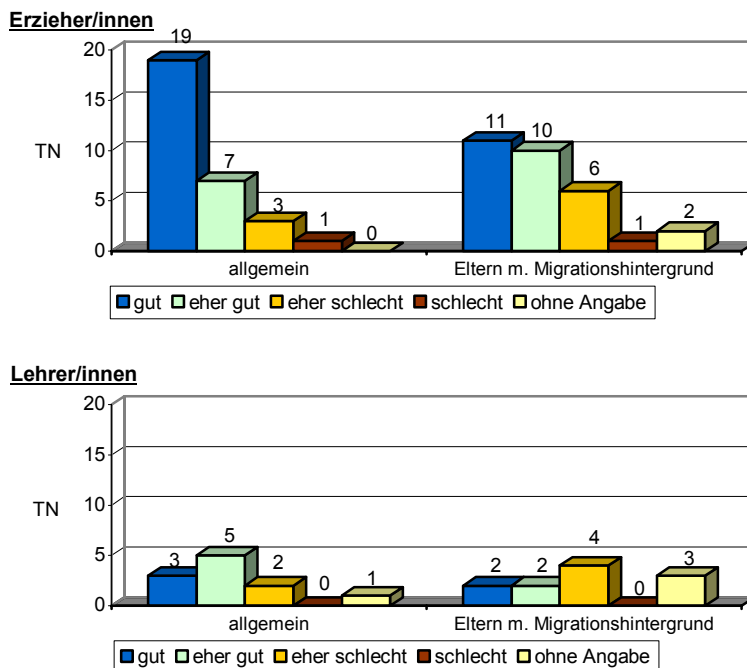


Fast ein Drittel der Erzieher/innen fassten die migrant/innen-spezifische Elternarbeit durch die Grundlagenfortbildung als eher verbessert auf. Dem standen 43 % gegenüber, die diesbezüglich kaum bis keine Auswirkungen erkennen konnten, wobei mehrere Teilnehmer/innen angaben, dass die Zusammenarbeit auch schon vorher gut gewesen sei. Zu denen, die keine Angaben machten, gehören Personen, in deren Gruppe keine Kinder mit Migrationshintergrund vertreten waren. Ein etwas anderes Bild ergibt sich im Hinblick auf die Lehrer/innen. Von ihnen sah rund zwei Drittel positive Veränderungen in der Arbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund.

Die folgenden Grafiken geben einen Einblick, auf welchem Niveau diese Veränderungen stattgefunden haben. Um Vergleichsdaten zu erhalten, wurden die Teilnehmer/innen nicht nur nach einer Einschät-

zung der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund gefragt, sondern auch nach einer Bewertung der Elternarbeit insgesamt.

Abb. 26: *Einschätzung der Zusammenarbeit mit Eltern*



Die allgemeine Elternarbeit wurde von 86 % der Erzieher/innen und 72 % der Lehrer/innen positiv bewertet. Während sich die Fachkräfte der Kindertagesstätten zu fast drei Viertel der Kategorie „gut“ zuordneten, bezeichneten die Lehrkräfte die Arbeit mit Eltern mehrheitlich (62,5 %) als „eher gut“. Dieses Bild spiegelt die Strukturen der Bildungsinstitutionen wider, denn durch die stärker offen strukturierte Arbeit entsteht in Kindertagesstätten in der Regel mehr Kontakt und Nähe zu den Eltern.

Im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Eltern, die Migrationshintergrund haben, zeigt sich, dass diese zwar bei den Erzieher/innen eine positive Einschätzung erfährt (70 %), doch insgesamt niedriger als die allgemeine Elternarbeit bewertet wird. Bei den Lehrer/innen

hält sich die Bewertung zwischen einer (eher) guten und (eher) schlechten Zusammenarbeit mit jeweils 36 % die Waage. Es fällt auf, dass die positive Einschätzung der allgemeinen Elternarbeit doppelt so hoch liegt wie bei der spezifischen Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass bei den Erzieher/innen die Elternarbeit generell und auch migrant/innenspezifisch besser eingeschätzt wird. Dies lässt vermuten, dass die qualitativen Unterschiede vor und nach der Grundlagenfortbildung geringer ausfallen, da sie die Impulse der Fortbildung nicht in gleichem Maße benötigen wie Lehrer/innen, welche die Zusammenarbeit im Allgemeinen weniger gut beurteilten.

Nicht nur die Unterschiede in der Einschätzung der Elternarbeit, sondern auch das weniger ausgeprägte Grundlagenwissen im Bereich der interkulturellen Bildung bei Lehrer/innen (vgl. Kap. 4.1.3) deutet auf einen unterschiedlichen Handlungsbedarf zu Erzieher/innen bezüglich einer interkulturell ausgerichteten (Eltern-)Arbeit hin.

Diese Einschätzung wird durch die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung unterstrichen. Schon während der Grundlagenfortbildung wurde erkennbar, dass Erzieher/innen teilweise deutlich offener mit ungewohnten Situationen umgingen als Lehrer/innen. Dies zeigte sich beispielsweise in der Einstiegsübung zu den Grundlagen der Sprachentwicklung, in der sie mit einer ihnen fremden Sprache in der Gruppe spontan experimentieren sollten.

4.4 Erreichung der strukturellen Projektziele

Eine Intention des Pilotprojekts war, den Teilnehmer/innen Hintergrundwissen für die sprachfördernde Arbeit zu vermitteln. Darüber hinaus hatte es die nachhaltige Verbesserung von Kooperationsstrukturen zwischen dem Elementar- und Primarbereich zum Ziel. Im Folgenden werden die Auswirkungen des Projekts auf Prozesse der Zusammenarbeit hinsichtlich einer gemeinsamen Sprachförderung und Elternarbeit sowie in Bezug auf die Entwicklung von Modellen der Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen untersucht.

4.4.1 Entwicklung eines nachhaltigen Sprachförderprogramms

4.4.1.1 Zusammenarbeit in der Sprachförderung vor der Einschulung

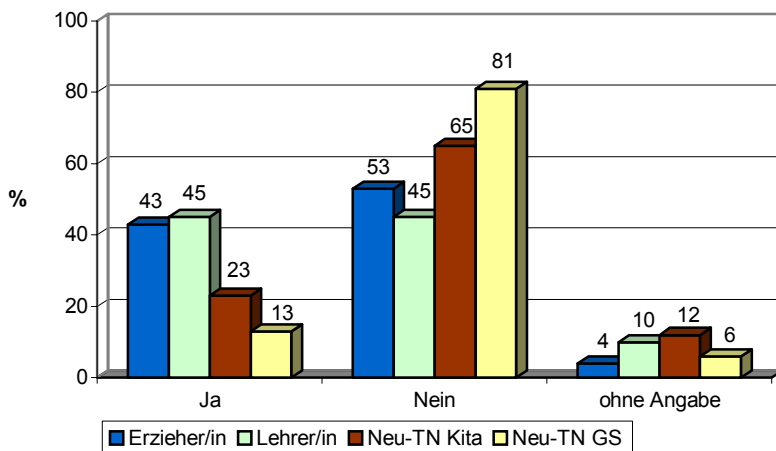
Das niedersächsische Programm der Sprachförderung vor der Einschulung stellt einen ersten Ansatzpunkt für gemeinsame Konzepte einer koordinierten und bildungsbegleitenden Sprachförderarbeit von Kindertagesstätten und Grundschulen dar, dessen Umsetzung die Zusammenarbeit der beteiligten Einrichtungen voraussetzt. Aufgrund der bestehenden strukturellen Unterschiede der beiden Bildungsinstitutionen ist allerdings davon auszugehen, dass diese Umsetzung nicht immer ohne Konflikte verläuft (vgl. auch Koch 2003, S. 11).

Vor diesem Hintergrund wird überprüft, inwieweit die Implementierung der Sprachförderung vor der Einschulung durch eine gemeinsame Fortbildung von Erzieher/innen und Lehrer/innen unterstützt und optimiert werden kann. Die Auswertung orientiert sich dabei an den verschiedenen Phasen des Sprachförderprogramms: Schulanmeldung und Sprachstandsfeststellungsverfahren, Vorbereitung der Sprachförderung vor der Einschulung und deren Durchführung.

Schulanmeldung und Sprachstandsfeststellungsverfahren

Im Rahmen der Grundlagenfortbildung boten sich den Teilnehmer/innen viele Gelegenheiten, sich intensiv über Fragen der Schulanmeldung sowie des Verfahrens zur Sprachstandsfeststellung auszutauschen. In den Gesprächen machten viele Erzieher/innen deutlich, dass sie sich seitens der Schulen eine bessere Information und stärkere Einbeziehung hinsichtlich dieses ersten Teils des Sprachförderprogramms gewünscht hätten. Teilnehmer/innen aus Grundschulen berichteten, dass die Gesprächsaufforderungen von einigen Kindern in einer ihnen fremden Umgebung (wie hier der Einrichtung Schule) verweigert wurden. Als direkte Konsequenz daraus bemühten sich Lehrer/innen aus Schulen, bei denen zum Zeitpunkt der Grundlagenfortbildung das Feststellungsverfahren noch nicht erfolgt war, um eine gemeinsame Durchführung in den Räumen der betreffenden Kindertagesstätte. Trotz der Kurzfristigkeit ist dies mehreren Einrichtungen noch gelungen, wie die folgende Grafik veranschaulicht.

Abb. 27: Direkte Beteiligung der Kindertagesstätten an der Durchführung des Sprachstandfeststellungsverfahrens



Allgemein ist zu konstatieren, dass in weniger als der Hälfte der Fälle die Durchführung des Sprachstandfeststellungsverfahrens unter direkter Beteiligung der Kindertagesstätten stattfand. Bei einer näheren Betrachtung der Gruppen ist zu erkennen, dass diese Beteiligung bei Lehrer/innen, die an der Grundlagenfortbildung teilgenommen hatten, um zwei Drittel höher als bei den Neu-Teilnehmer/innen aus den Grundschulen liegt. Es ist davon auszugehen, dass bei der Durchführung aller Grundlagenfortbildungen vor dem Termin des Feststellungsverfahrens ein noch größerer Unterschied zu verzeichnen gewesen wäre.

Diese Vermutung wird durch die Ergebnisse der Vertiefungsworkshops und Arbeitskreissitzungen der einzelnen Fortbildungsgruppen gestützt. So wurde sukzessiv Einigkeit darin erzielt, dass das Verfahren zukünftig gemeinsam und – sofern die personellen und räumlichen Kapazitäten es zulassen – in den Kindertagesstätten durchgeführt werden sollte. Auf den Sitzungen, die im Juni 2004 stattfanden (vgl. Kap. 3.5), zeigte sich, dass viele Einrichtungen bereits auf Leitungsebene entsprechende Vereinbarungen getroffen hatten.

Nach Ansicht der Teilnehmer/innen berücksichtigt diese Form der Durchführung die Bedürfnisse der Kinder am besten. Für die Einrichtungen wurden darin auch Chancen gesehen. So müssten die Grundschulen zwar dadurch mitunter mehrere Kindertagesstätten aufsuchen, aber demgegenüber könnte durch eine Beteiligung von Erzieher/innen das Verfahren einfacher und mit geringerem Personaleinsatz bewältigt werden. Für die Kindertagesstätten ist diese Vorgehensweise einerseits mit personellem Aufwand verbunden, doch andererseits bietet sich für sie durch eine partnerschaftliche Durchführung mit den Schulen auch die Möglichkeit, ihre Kompetenzen insbesondere den Eltern gegenüber deutlich unter Beweis zu stellen.

Verbesserungsvorschläge

Einige Erzieher/innen brachten als Verbesserungsvorschlag den Wunsch ein, die Kinder nicht nach Alphabet, sondern in Gruppen nach Einrichtungen einzuladen. Es wäre ihnen dadurch leichter möglich, die Grundschulen bei der Durchführung des gesamten Verfahrens personell zu unterstützen.

Ein weiteres Resultat der gemeinsamen Auseinandersetzung mit dem Thema der Schulanmeldung war die Erkenntnis, dass beim nächsten Durchlauf eine bessere Vorinformation der Eltern über das gesamte Verfahren notwendig sei. Nahezu alle beteiligten Schulen einigten sich mit ihren Bezugseinrichtungen daher auf eine gemeinsame Informationsveranstaltung zu Beginn des Kita-/Schuljahres 2004/05 (vgl. auch Kap. 4.4.2).

Zwischenbilanz

Die Beispiele verdeutlichen zweierlei: Sie zeigen, dass das Sprachförderprogramm bereits an dieser Stelle des Verfahrens durch eine gemeinsame Fortbildung von Erzieher/innen und Lehrer/innen optimiert werden konnte. Es wird außerdem erkennbar, dass der Austausch über inhaltliche und organisatorische Fragen, die Identifikation und das Benennen von Problemen und die Suche nach tragfähigen Kompromissen die Bereitstellung von Begegnungsmöglichkeiten sowie Zeitressourcen zur Voraussetzung haben.

Vorbereitung der Sprachförderung vor der Einschulung

Bei den Teilnehmer/innen der Grundlagenfortbildung setzte sich durch die gemeinsamen Gespräche und auch durch den Erfahrungsbericht der Referentin aus einer der Pilotschulen (vgl. Kap. 3.3.2) immer stärker die Erkenntnis durch, dass eine Ideallösung hinsichtlich der Organisation der Sprachförderung vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen der Bildungsinstitutionen Kindertagesstätte und Grundschule kaum zu erzielen sei. Aus diesem Bewusstsein entwickelte sich eine zunehmende Offenheit und Bereitschaft, sich um möglichst einvernehmliche Lösungen zu bemühen. Infolgedessen stand nicht mehr primär die Frage im Vordergrund, welche Entscheidung hinsichtlich Förderort³¹ und -zeit getroffen, sondern ob sie von allen betreffenden Einrichtungen getragen wird.

Diese beidseitige Kompromissbereitschaft stieß in manchen Fällen allerdings auf Grenzen. So gelang es einigen Teilnehmer/innen nur partiell, dass sich diese Haltung auch bei den Leitungen der Einrichtungen durchsetzte: Es appellierten z. B. zwei fortgebildete Lehrer/innen an ihre Schulleitung, bei den Planungen die Interessen der Kinder und der Kindertagesstätte(n) stärker zu berücksichtigen. Auf der Arbeitssitzung der Einrichtungen des gesamten Einzugsbereichs stellte sich jedoch heraus, dass das Förderkonzept zwar viele Aspekte einzubeziehen versuchte, aber vorher nicht mit den betreffenden Einrichtungen abgesprochen war. So kollidierte die Planung der Schule mit dem Programm einer Kindertagesstätte (durch festgelegte Hallenzeiten zum Turnen). Eine andere Einrichtung verwies darauf, dass einige Kinder mit Sprachförderbedarf zu einer Nachmittagsgruppe gehörten und diese Tatsache bei der Planung nicht mitbedacht worden war. Insgesamt wurde deutlich, dass für eine zielgruppenorientierte Durchführung der Sprachförderung vor der Einschulung ein kooperativer Prozess aller beteiligten Institutionen unabdingbar ist und keine Einrichtung für andere mitentscheiden kann.

31 Im Workshop-Fragebogen gab mehr als die Hälfte der Teilnehmer/innen an, dass die Sprachförderung in der Kindertagesstätte stattfand; bei jeweils etwas weniger als einem Viertel war der Sprachförderort entweder die Schule oder eine Kombination von Kindertagesstätte und Schule.

Eine weitere Schwierigkeit bestand darin, dass die Organisation der Förderung in erster Linie von der Stundenversorgung der einzelnen Schulen und nicht von den tatsächlichen Arbeitszusammenhängen der Kindertageseinrichtungen und Grundschulen abhing. So wurden Absprachen zwischen Erzieher/innen und Lehrer/innen durch die Abordnung von Lehrkräften einer anderen Schule teilweise obsolet. Die Planungen für Hospitationen, Gespräche über die Kinder mit Förderbedarf sowie den Austausch von Materialien noch vor Beginn der Sprachförderung konnten daher nicht immer umgesetzt werden.

Monitum

Vor diesem Hintergrund wurde betont, dass eine Zusammenarbeit im Bereich der Sprachförderung vor der Einschulung ausschließlich dann gelingen kann, wenn verlässliche Bedingungen der Kooperation geschaffen werden und die Zuordnung von Kindertagesstätten und Grundschulen zueinander konstant über längere Zeiträume organisiert und gesichert ist. Der gegenwärtige Zustand steht auch im Widerspruch zu den Vorstellungen des Kultusministeriums, das eine frühzeitige Planung und Absprache zur inhaltlichen und organisatorischen Gestaltung der Sprachförderung zum Frühsommer vorsieht (vgl. MK 2004b, S. 10 ff.).

Durchführung der Sprachförderung vor der Einschulung

Erste Anhaltspunkte für die Wirksamkeit des Pilotprojekts im Hinblick auf die Umsetzung der Sprachförderung waren bei den Erzieher/innen und Lehrer/innen zu erkennen.

Aus der nachstehenden Tabelle geht hervor, dass bis auf wenige Ausnahmen organisatorische Absprachen zur Umsetzung der Sprachförderung in Form von „Tür- und Angel“-Gesprächen stattfanden. Die Lehrkräfte, die in den Einrichtungen der Kindertagesstätten die Sprachförderung durchführten, berichteten übereinstimmend, dass sie dort sehr offen aufgenommen und durch einen großen Fundus an Materialien unterstützt wurden.

Abb. 28: Formen des Austauschs zwischen Erzieher/innen und Lehrer/innen über die Durchführung der Sprachförderung vor der Einschulung

		Ja, durch ³²		Nein, es wäre aber notwendig	Nein	ohne Angabe ³³
		„Tür- u. Angel“- Gespräche	intensive Gespräche			
organisa- torische Abspra- chen	Erzieher/innen	18	3	3	1	6
	Lehrer/innen	10	1	1	0	0
	Neu-TN Kita	11	1	1	1	3
	Neu-TN GS	13	1	0	1	1
Aus- tausch über die Kinder	Erzieher/innen	11	12	1	0	6
	Lehrer/innen	5	6	1	0	1
	Neu-TN Kita	6	4	1	2	4
	Neu-TN GS	10	4	0	2	1
Gestal- tung der Sprach- förderung	Erzieher/innen	7	5	6	6	6
	Lehrer/innen	5	2	1	3	1
	Neu-TN Kita	6	2	2	3	4
	Neu-TN GS	9	2	1	3	1

Ein Bedarf an Absprache bestand vor allem hinsichtlich der Frage der Raumorganisation. Während einem Teil der Lehrkräfte durchgehend ein Raum zur Verfügung gestellt werden konnte, gestaltete sich die Situation in anderen Einrichtungen schwierig. Flexibilität war von allen Beteiligten insbesondere dann gefragt, wenn für Gruppenangebote der Kindertagesstätte zusätzliche Räume in der Zeit der Sprachförderung benötigt wurden. Bei der Klärung der Raumfrage wie auch im Falle der Absage einer Förderstunde (krankheitsbedingt auf Seiten der Kinder bzw. Lehrkraft oder aufgrund eines besonderen Programms der Kindertagesstätte) bestand die gemeinsame Aufgabe darin, Wege zur frühzeitigen Informationsweitergabe zu ermitteln und zu vereinbaren.

32 An dieser Stelle waren Mehrfachantworten möglich.

33 Ohne Angabe blieben hauptsächlich Erzieher/innen und Lehrer/innen, die keine Kinder mit Sprachförderbedarf in der Gruppe hatten bzw. nicht selbst die Sprachförderung vor der Einschulung durchführten.

Im Hinblick auf den Austausch über die Kinder, die eine Sprachförderung erhielten, verliefen die Gespräche im Vergleich zu den organisatorischen Absprachen intensiver. Insbesondere bei den Teilnehmer/innen der Grundlagenfortbildung war dies eine häufig genutzte Kooperationsform. Die Gespräche bezogen sich zum einen auf die Situation der Kinder im Allgemeinen. Zum anderen richteten sie sich – sofern vorhanden (vgl. Kap. 4.3.1) – auf die von Erzieher/innen erstellten Dokumentationen über den Sprachstand der einzelnen Kinder. Von den Lehrer/innen wurde dieser zentrale Aspekt des Austauschs gewünscht, da sie auf Hintergrundinformationen angewiesen seien. Dies wurde durch die Erfahrungen der Förderlehrkräfte bestätigt, die (mit Einverständnis der Eltern) bereits vor der Sprachförderung einen ausgefüllten Bogen über jedes Kind erhielten: Sie konnten dadurch sehr gezielt mit der Förderung beginnen. Die Inanspruchnahme der von den Erzieher/innen dokumentierten Beobachtungen seitens der Lehrkräfte kann gleichzeitig als wichtiges Indiz für die Wertschätzung der Arbeit von Kindertagesstätten durch die Grundschule aufgefasst werden.

Auf Seiten der Erzieher/innen ist die Bereitstellung von Dokumentationen als Vertrauensbeweis gegenüber den Lehrkräften zu verstehen. Denn schon während der Grundlagenfortbildung signalisierten sie ihre grundsätzliche Bereitschaft zur Erstellung und Weiterleitung von Beobachtungsbogen. Die Voraussetzung hierfür sei allerdings ein persönlicher Austausch über die erhobenen Daten mit der Förderlehrkraft sowie Vertrauen ihr gegenüber, damit jegliche Vorverurteilung eines Kindes ausgeschlossen werden könne.

Vor diesem Hintergrund und mit dem Ziel einer effektiv gestalteten Sprachförderung erweist es sich daher als sinnvoll, vertrauensbildende Maßnahmen wie gemeinsame Fortbildungen anzubieten.

Bei der Auswertung der Tabellenwerte (vgl. Abb. 28) hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung der Sprachförderung fällt auf, dass diese selbst am wenigsten Gegenstand der Gespräche war. Insbesondere die Fachkräfte aus den Kindertagesstätten forderten diesen aus ihrer Sicht bislang in zu geringem Maße erfolgten Austausch ein, um mehr über die inhaltliche Arbeit der Lehrkräfte zu erfahren. Ihr Interesse resultierte vor allem aus zwei Gründen:

- Im Sinne einer systematischen Förderung der Kinder betrachteten die Erzieher/innen es als sinnvoll, die Inhalte der Sprachförderung vor der Einschulung in der Arbeit der Kindertagesstätte aufzugreifen und weiterzuführen.
- Es bestand eine große Neugier über die Frage, wie (formal besser ausgebildete) Lehrer/innen diese Förderung umsetzen. Die Ursache hierfür dürfte zum einem in dem gesellschaftlichen Druck, der seit der Veröffentlichung der PISA-Studie auf die Arbeit des Elementarbereichs ausgeübt wird, zum anderen in der Infragestellung ihrer Fachkompetenz durch das Sprachförderprogramm liegen.

Die Forderung und der Wunsch nach mehr Transparenz bezüglich der Sprachförderarbeit der Lehrkräfte basierten außerdem auf dem beruflichen Selbstverständnis der Erzieher/innen, deren Berufsalltag durch eine Zusammenarbeit im Team verbunden mit einem kontinuierlichen inhaltlichen Austausch zu charakterisieren ist. Dagegen sind vergleichbare kooperative Arbeitsformen bei Lehrer/innen im Allgemeinen strukturell nicht angelegt.

In der Phase der Durchführung der Sprachförderung vor der Einschulung ging die Wirksamkeit des Pilotprojekts nicht nur aus einer höheren Intensität der Gespräche zwischen Erzieher/innen und Lehrer/innen hervor, sondern sie äußerte sich auch in der Gesprächshaltung. Folgende Schilderungen von Teilnehmer/innen der Vertiefungsworkshops illustrieren dies:

- Zu Beginn der Sprachförderung mussten sich die Fach- und Lehrkräfte, die sich bereits im Rahmen der Grundlagenfortbildung intensiver kennen gelernt hatten, der gegenseitigen Akzeptanz und Wertschätzung nicht mehr grundsätzlich vergewissern. Sie konnten deshalb von Anfang an den Fokus ihre Gespräche auf inhaltliche Aspekte der Sprachförderung legen. Die Begegnung zwischen Erzieher/innen und Lehrer/innen, bei denen (mindestens) eine Seite an der gemeinsamen Grundlagenfortbildung nicht teilgenommen hatte, war hingegen häufig von großen Unsicherheiten und mitunter auch deutlichen Abwehrhaltungen geprägt.

- Die bestehenden Unsicherheiten offenbarten sich bei Erzieher/innen wie Lehrer/innen ohne gemeinsame Grundlagenfortbildung u.a. darin, dass Probleme nicht direkt angesprochen wurden, sondern die Leitungsebene abgeschoben wurde. Demgegenüber knüpften viele Teilnehmer/innen der Grundlagenfortbildung weitgehend nahtlos an die offene Umgangsweise der Herbstveranstaltung an und bemühten sich, auftretende Konflikte sogleich vor Ort direkt mit den Beteiligten zu lösen.
- Ein weiterer Unterschied bestand in der Deutung auftretender Schwierigkeiten als eher personenbedingt oder als stärker strukturimmanent. Durch den Gesprächsaustausch während der Grundlagenfortbildung erhielten die Fach- und Lehrkräfte aus dem Elementar- und Primarbereich einen Einblick in die strukturellen Möglichkeiten und Grenzen der jeweils anderen Bildungsinstitution. Das Gesprächsverhalten zeigte, dass das Verständnis für bestimmte Problemlagen der Einrichtungen durch den Vertiefungsworkshop und die Arbeitskreissitzungen noch wuchs und vorschnelle Zuschreibungen und Kritik zurückgingen.
- In diesem Kontext wurde von den Erzieher/innen angemerkt, dass sie die Übertragung der Sprachförderaufgabe an unvorbereitete und in einigen Fällen auch unmotivierte Lehrer/innen für keinen guten Start einer Kooperation von Elementar- und Primarbereich hielten.

Die Auswirkungen der Grundlagenfortbildung auf die Gestaltung der Sprachförderung vor der Einschulung ließen sich außerdem in folgenden Aussagen der Lehrkräfte erkennen:

- Durch gezielte Inputs der Referent/innen der Grundlagenfortbildung und durch die Gespräche mit den Erzieher/innen war vielen Lehrer/innen bereits zu Beginn der Sprachförderung bewusst, dass ein Festhalten an einem starren Lehrplan weder mit den Vorschulkindern umzusetzen noch mit den Strukturen in den Kindertagesstätten vereinbar sei. Sie bemühten sich daher, offen an die Situation heranzugehen und die eigene Arbeit auf die Arbeitsweisen in der Kindertagesstätte und den dortigen Gegebenheiten abzustimmen.

- Der erfolgreiche Ansatz des Fortbildungskonzepts wurde z. B. dadurch deutlich, dass die Neu-Teilnehmer/innen aus den Grundschulen ohne die Grundlagenfortbildung häufig versuchten, die Arbeits- und Lernstrukturen der Schule auf die Sprachförderung mit Vorschulkindern in den Kindertagesstätten zu übertragen.
- Ein markantes Beispiel für diese unterschiedliche Herangehensweise an die Sprachförderarbeit war die Interpretation dessen, was als Förderzeit zu definieren sei. Fast alle Neu-Teilnehmer/innen aus der Grundschule verwiesen im Rahmen des Vertiefungsworkshops auf das Problem fehlender Gesprächsmöglichkeiten mit Erzieher/innen und Eltern, da die Förderzeit ausschließlich (wie in der Schule) dem Unterricht der Kinder vorbehalten sei. Die Unsicherheit war teilweise so groß, dass ein Schulleiter an dem Vertiefungsworkshop mit der Begründung nicht teilnahm, dass er die Sprachförderung vor der Einschulung nicht ausfallen lassen dürfe.³⁴ Diese Interpretation der Förderzeit traf bei den fortgebildeten Erzieher/innen und Lehrer/innen auf Widerspruch, da sie notwendige Gespräche miteinander und/ oder mit Eltern als Teil der Förderung der Kinder auffassten. An dieser Stelle hat möglicherweise der frühzeitige Kennenlernprozess zu einer gemeinsam vertretenen Position der Teilnehmer/innen – hier: einem erweiterten Verständnis der Förderzeit – geführt, die sie in der Alltagspraxis handlungsfähiger werden ließ.

4.4.1.2 Implementierung der Sprachförderung als ein zentraler gemeinsamer Arbeitsbereich

Mit dem Projekt wurde eine Aufwertung des Stellenwerts der Sprachförderung in den Kindertagesstätten und Grundschulen angestrebt, die langfristig mit der Entwicklung von Bildungsinstitutionen übergreifenden Sprachförderkonzepten einhergehen sollte.

34 Da sich hier ein grundsätzlicher Klärungsbedarf abzeichnet, was unter der Förderung im Rahmen der wöchentlichen 1,5 Lehrer/innen-Stunden pro Kind zu verstehen ist, wären entsprechend deutliche Vorgaben des Kultusministeriums an dieser Stelle hilfreich.

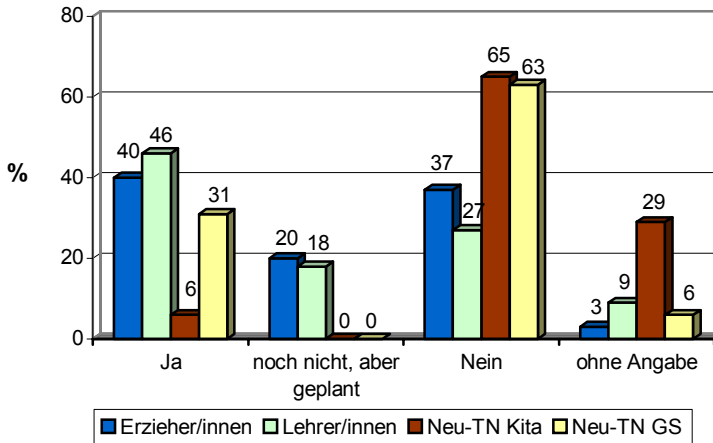
Die Schaffung von allgemeinen Kooperationsformen in der Sprachförderung setzt die gemeinsame Überzeugung von der Notwendigkeit einer systematischen und kontinuierlichen Sprachförderarbeit sowie einer diesbezüglichen Zusammenarbeit von Kindertagesstätten und Grundschulen voraus. Der Diskussionsprozess während der Grundlagenfortbildung und im Vertiefungsworkshop zeigte, dass diese gemeinsame Grundhaltung bei den Teilnehmer/innen hergestellt werden konnte: Sie betrachteten es als Ziel, die Sprachförderung als einen integralen und auf Dauer angelegten Bestandteil der pädagogischen Arbeit im Elementar- und Primarbereich zu implementieren. Hierfür sei ihrer Ansicht nach die gemeinsame Fortbildung von Erzieher/innen und Grundschullehrer/innen in der Sprachförderung notwendig, damit jede Berufsgruppe in ihrer Bildungsinstitution adäquat und integriert in der Alltagspraxis sprachfördernd tätig werden kann. In diesem Kontext bewerteten die Teilnehmer/innen die durch die Vorgaben der Landesregierung „erzwungene“ Zusammenarbeit im Aufgabenfeld der sprachlichen Frühförderung positiv – auch wenn alle die Zuständigkeit für die Sprachförderung vor der Einschulung prinzipiell bei den Kindertagesstätten verorteten und die Fokussierung des Förderprogramms auf das halbe Jahr vor der Einschulung als zu spät ansetzend und als nicht ausreichend auffassten.

Es ist nicht direkt auszumachen, welchen Anteil und welche Bedeutung das Pilotprojekt an diesem von Erzieher/innen wie Lehrer/innen gezeigten Bewusstsein einnimmt. Allerdings wurde es von ihnen als wichtig erachtet, dass sie während der gemeinsamen Grundlagenfortbildung die Möglichkeit erhielten, diese von beiden Seiten geteilte Einstellung im Hinblick auf den verstärkten Auftrag zur Sprachförderung im Elementar- und Primarbereich gegenseitig wahrzunehmen. Denn erst auf dieser Grundlage sei es möglich, gemeinsame Schritte der Sprachförderarbeit zu erwägen und anzustreben.

Im Folgenden wird analysiert, inwieweit durch die Grundlagenfortbildung Impulse gegeben werden konnten, die Sprachförderarbeit in den Bildungsinstitutionen stärker aufeinander abzustimmen. Ein Indikator hierfür ist der Dialog von Erzieher/innen und Lehrer/innen über grundsätzliche Fragen der Sprachförderung, die über die Sprachförderung vor der Einschulung hinausgehen. Die Abbildung zeigt, dass

diesbezüglich deutliche Unterschiede zwischen den Teilnehmer/innen der Grundlagenfortbildung und den Neu-Teilnehmer/innen existierten.

Abb. 29: Inhaltlicher Austausch von Erzieher/innen und Lehrer/innen über Sprachförderung im Allgemeinen



Die Werte der fortgebildeten Erzieher/innen und Lehrer/innen hinsichtlich des allgemeinen inhaltlichen Austauschs über Sprachförderung liegen in den Kategorien „Ja“ und „noch nicht, aber geplant“ jeweils fast gleichauf und signifikant über denen der Neu-Teilnehmer/innen. Im Hinblick auf die letztgenannte Gruppe ist auffällig, dass insbesondere von Erzieher/innen kaum sprachbezogene Fachgespräche mit Lehrer/innen geführt wurden. Ob diese Beobachtung auf einen Mangel an Gelegenheiten zum Austausch oder auf statusbedingte Schwellenängste gegenüber Lehrkräften zurückzuführen ist, konnte nicht ermittelt werden.

In den Fällen, in denen ein inhaltlicher Austausch stattgefunden hat, blieb es oftmals nicht nur bei Gesprächen, sondern es wurden daraus auch Konsequenzen für die weitere Arbeit gezogen. So setzte beispielsweise eine Kindertagesstätte das Würzburger Trainingsprogramm entgegen ihrer anfänglichen Pläne weiterhin ein, weil die mit den Erzieherinnen fortgebildeten Lehrerinnen der Bezugsschule durch diese Förderung positive Effekte bei den Schulanfänger/innen festgestellt hatten und um die Fortführung des Programms baten.

Hinsichtlich des Ziels einer verstärkt den Elementar- und Primarbereich übergreifenden Sprachförderarbeit ist zudem zu prüfen, inwieweit der beschriebene inhaltliche Austausch zu gemeinsamen Aktivitäten in der Sprachförderarbeit geführt hat. In den Äußerungen der Teilnehmer/innen des Vertiefungsworkshops wurde deutlich, dass bis zur Teilnahme an dieser Veranstaltung lediglich ein bis zwei Personen je Fortbildungsgruppe Kooperationsformen wie z. B. das Vorlesen von Schüler/innen für Kinder aus der Kindertagesstätte entwickelt hatten. Die Ergebnisse des Workshop-Fragebogens zeigen, dass in Bezug auf die Teilnehmer/innen der Grundlagenfortbildung rund ein Fünftel der Erzieher/innen und mehr als die Hälfte der Lehrer/innen derartige projektbezogene bzw. regelmäßige Aktionen für die Zukunft planten. Demgegenüber gab es bei den Neu-Teilnehmer/innen mit einer Ausnahme bis zum Zeitpunkt des Vertiefungsworkshops keine diesbezüglichen Ambitionen.

Die Planungen zur übergreifenden Zusammenarbeit in der Sprachförderung erhielten durch den Vertiefungsworkshop eine Konkretisierung. Je nach Stand der Kooperationsprozesse in den Gruppen und zwischen den einzelnen Bezugseinrichtungen sowie des Zeitpunkts des Vertiefungsworkshops waren die Teilnehmer/innen hierbei unterschiedlich weit vorangeschritten. Die häufigste Form der gemeinsamen Sprachförderarbeit, die Erzieher/innen und Lehrer/innen anstrebten oder fest vereinbarten, waren Vorhaben zum Schüler/innen-Vorlesen für Kindergartenkinder.³⁵

Neben dieser praxisbezogenen Ebene der Zusammenarbeit näherte sich ein Teil der Arbeitsgruppen auch konzeptionellen Fragen. Hierbei richteten einige ihre Bestrebungen auf das Kennenlernen der Sprachförderarbeit der jeweiligen Bezugseinrichtung, um daraus Anknüpfungspunkte für die Weiterentwicklung der Kooperation zu finden. Andere Gruppen wollten sich grundsätzlich darüber austauschen, wie Sprachförderung zukünftig gemeinsam gestaltet werden kann. Sie hielten es für wünschenswert, ein gemeinsames Konzept zur Sprach-

35 Die Ergebnisse der einzelnen Arbeitsgruppen im Rahmen des Vertiefungsworkshops können dem Anhang entnommen werden. Sie beziehen sich zum einen auf die Sprachförderung, zum anderen auf allgemeine Fragen der Kooperation und Elternarbeit (vgl. auch Kap. 4.4.2).

förderung zu erarbeiten, um zu klären, in welcher Form sich Kindertagesstätte und Grundschule darin gegenseitig unterstützen könnten.

Bei einer Arbeitsgruppe entwickelten sich im Rahmen des Vertiefungsworkshops Ansätze einer Institutionalisierung des Austausches über Fragen der Sprachförderung. Sie plante die Bildung einer Kooperationsgruppe „Sprachförderung“ mit Beteiligten aus beiden Einrichtungen: auf Seiten der Kindertagesstätte mit Mitarbeiter/innen aus der Krippe, dem Kindergarten, dem Hort sowie der Integrationsgruppe, seitens der Schule mit Lehrkräften für die Sprachförderung vor der Einschulung bzw. für den schulischen Förderunterricht sowie mit Lehrer/innen aus dem Schulkindergarten und eventuell der Integrationsklasse. Als vorrangiges Ziel definierte diese Gruppe die intensive Vorbereitung der Sprachförderung vor der Einschulung zum Februar 2005. Die Konstellation der Gruppe lässt hoffen, dass über die Auseinandersetzung mit dem Vorschulprogramm hinaus die Entwicklung gemeinsamer Ansätze der Sprachförderung angestrebt wird.

Zwischenbilanz

Zum Zeitpunkt Sommer 2004 kann hier nicht abschließend bewertet werden, inwieweit die genannten Vorhaben von den beteiligten Einrichtungen umgesetzt und nachhaltig wirken werden. Eine Folgeuntersuchung wäre diesbezüglich wünschenswert.

An dieser Stelle ist allerdings bereits ein grundsätzlicher Perspektivenwandel vom Austausch über Fragen der organisatorischen Umsetzung der Sprachförderung vor der Einschulung zu grundlegenden Aspekten der gemeinsamen Sprachförderarbeit im Verlauf des Projekts deutlich zu konstatieren. Diese Entwicklung kann vor dem Hintergrund der bisher gering ausgeprägten Kooperation von Elementar- und Primarbereich als klarer Erfolg der gemeinsamen Fortbildung angesehen werden. Die Verstetigung dieser Prozesse müsste aber durch weitere gemeinsame Angebote in der Folgezeit gesichert werden.

4.4.1.3 Einbeziehung der „zusätzlichen Fachkräfte für Sprachförderung“ und der „herkunftssprachlichen Lehrkräfte“ in ein Gesamtkonzept zur Sprachförderung

Aus den bisherigen Ausführungen geht hervor, dass die Entwicklung eines Gesamtkonzepts zur Sprachförderung als Zielsetzung zu sehen ist, die im Rahmen eines zehnmonatigen Projekts nicht zu realisieren ist. Im vorherigen Abschnitt wurde gezeigt, dass Ansätze für die Verwirklichung eines solchen Konzepts bei den Teilnehmer/innen jedoch vorhanden sind. Dies gilt auch für die Einbindung der zusätzlichen Fachkräfte für die Sprachförderung in den Kindertagesstätten (vgl. Kap. 3.2.2).

Trotz der anfänglichen Schwierigkeiten, eine Beteiligung dieser spezifischen Zielgruppe an der Grundlagenfortbildung zu realisieren (vgl. Kap. 4.2.1), konnten diese Fachkräfte in die Sprachförderarbeit einbezogen werden. So hatte sich auf Initiative einer teilnehmenden Lehrkraft deren Schulleitung noch vor Beginn des zweiten Fortbildungsblocks mit der zusätzlichen Sprachförderkraft der Bezugskindertagesstätte getroffen, um die Förderarbeit in der Einrichtung mit ihr abzusprechen und aufeinander abzustimmen.

Die Kindertagesstätten bemühten sich verstärkt, ihre zusätzlichen Fachkräfte für die Vorbereitung der Sprachförderung vor der Einschulung einzusetzen. So wurden die Kinder mit Sprachförderbedarf dieser Einrichtungen nach der Durchführung des Screeningverfahrens in Lerngruppen zusammengefasst und von der zusätzlichen Fachkraft gefördert. Die Lehrkraft für die Sprachförderung vor der Einschulung führte nach einem Austausch über die Situation und den Entwicklungsstand der Kinder (u.a. anhand der Beobachtungsbogen) diese Arbeit ab Februar 2004 fort. Außerdem waren die zusätzlichen Fachkräfte für die Lehrer/innen während dieser Förderzeit sowohl eine zentrale Ansprechperson für inhaltliche und methodische Fragen der Sprachförderung als auch ein wichtiges Bindeglied zur Kindertagesstätte.

Obwohl es sich um den ersten Durchlauf des Förderprogramms handelte, waren im Hinblick auf die Arbeit der zusätzlichen Fachkräfte und der Lehrkräfte Strukturen einer aufeinander abgestimmten Förderung deutlich zu erkennen. Diese können als Vorbild für die Entwicklung eines Gesamtkonzepts zur Sprachförderung dienen.

Optimierungsvorschlag

Es wäre wünschenswert, wenn einer höheren Anzahl an Einrichtungen eine zusätzliche Fachkraft zur Verfügung gestellt werden könnte, da sich ihre Arbeit als große Unterstützung bei der Sprachförderung in den Kindertagesstätten erwies.

Im Gegensatz zu dieser sehr erfolgreich verlaufenen Integration der zusätzlichen Fachkräfte konnte die Einbeziehung der Lehrkräfte für den herkunftssprachlichen Unterricht weder auf der praktischen noch konzeptionellen Ebene erreicht werden (vgl. Kap. 4.2.1). Auch im weiteren Projektverlauf gelang es nicht, dieses Defizit zu beheben. Es sind offenbar noch große Anstrengungen nötig, um diese Lehrkräfte zu gewinnen und damit u.a. Aspekte der Mehrsprachigkeit stärker in die Sprachförderung einfließen zu lassen.

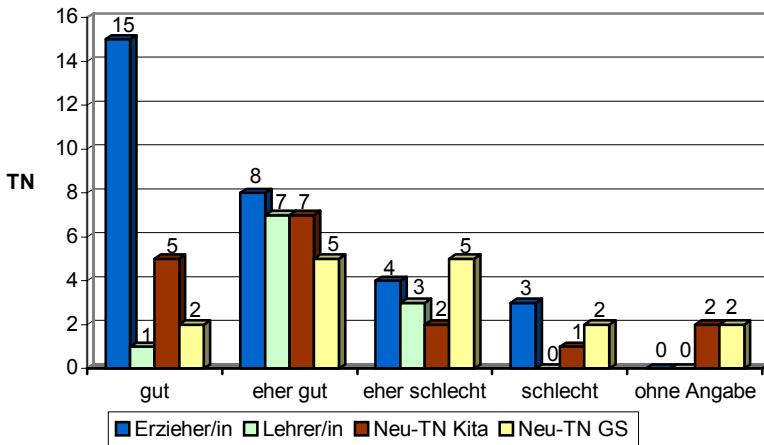
4.4.2 Intensivierung der Zusammenarbeit mit den Eltern

In der Zieldefinition des Pilotprojekts wurde die Intensivierung der Elternzusammenarbeit auf die systematische Förderung des Erwerbs der Herkunftssprache(n) und der Zweitsprache Deutsch fokussiert (vgl. Kap. 3.2.2). In Anbetracht der Tatsache, dass sich bereits im Projektverlauf die Elternarbeit als ein zentraler Bestandteil der allgemeinen Kooperationsbemühungen von Kindertagesstätten und Grundschulen erwies, werden bei der Auswertung beide Ebenen in den Blick genommen.

Im Hinblick auf die Beteiligung der Eltern an der Sprachförderung vor der Einschulung wird zur Zielüberprüfung zunächst die entsprechende Einschätzung der Teilnehmer/innen im Rahmen des Workshop-Fragebogens herangezogen.

Die folgende Abbildung macht deutlich, dass rund drei Viertel der Erzieher/innen und Lehrer/innen, die an der Grundlagenfortbildung teilgenommen haben, die Elternarbeit bezüglich der Sprachförderung vor der Einschulung positiv bewertet. Während die Lehrkräfte hierbei überwiegend die Kategorie „eher gut“ wählten, stuften die Fachkräfte aus Kindertagesstätten die Zusammenarbeit größtenteils als „gut“ ein.

Abb. 30: Einschätzung der Teilnehmer/innen zur Zusammenarbeit mit Eltern in der Sprachförderung



In der Gruppe der Neu-Teilnehmer/innen wird diese Arbeit von den Erzieher/innen ebenfalls positiv, aber im Gegensatz zu ihren fortgebildeten Kolleg/innen mehrheitlich als „eher gut“ eingeschätzt. Bei den neu hinzugekommenen Lehrkräften hält sich die Beurteilung zwischen (eher) gut bzw. (eher) schlecht die Waage.

Diese Ergebnisse entsprechen der Verteilung, die bereits in Bezug auf die Einschätzung der Teilnehmer/innen zur allgemeinen Elternarbeit festgestellt worden ist (vgl. Kap. 4.3.2), wobei die positive Bewertung hinsichtlich der Sprachfrühförderung insgesamt etwas niedriger ausfällt. Wenn als weiterer Vergleichspunkt die Partizipation der Eltern mit Migrationshintergrund herangezogen wird (vgl. ebd.), fällt auf, dass insbesondere die Lehrer/innen die Zusammenarbeit im Rahmen des Vorschulprogramms signifikant häufiger positiv einstufen (63 %) als die Arbeit mit dieser spezifischen Elterngruppe im Schulkontext (36 %). Vor dem Hintergrund, dass der weitaus größte Teil der Kinder mit Sprachförderbedarf einen Migrationshintergrund aufweist, erscheint diese Einschätzung widersprüchlich. Eine Erklärung könnte darin liegen, dass es Lehrkräften in der Sprachförderung vor der Einschulung bedingt durch die kleine Lerngruppe besser gelang, auf diese Eltern einzugehen.

Aus den Ergebnissen des Workshop-Fragebogens ging des Weiteren hervor, dass sich Elternarbeit im Kontext der Sprachförderung vornehmlich auf Einzelgespräche richtet. So hatten mit 77 % die meisten Teilnehmer/innen bis zum Vertiefungsworkshop noch keine Informationsveranstaltungen zur Sprachförderung durchgeführt.

Die Äußerungen der Teilnehmer/innen während des Vertiefungsworkshops machten deutlich, dass viele zunächst damit beschäftigt waren, organisatorische und inhaltliche Aspekte der Sprachförderung vor der Einschulung zu bewältigen. Die Einbeziehung der Eltern rückte in der Anfangsphase der Förderarbeit daher oftmals in den Hintergrund.

Trotz dieser Einstiegsschwierigkeiten bestand unter den Teilnehmer/innen Einigkeit darüber, dass bei der Sprachförderung

- die Elternarbeit als wichtiger Bestandteil des Vorschulprogramms mitgedacht werden müsse
- den Eltern das Thema sensibel zu vermitteln sei, um ihnen die Angst vor einer vermeintlichen Stigmatisierung ihres Kindes zu nehmen
- eine gemeinsame Aufgabe von Kindertagesstätte und Grundschule darin gesehen werden sollte, Eltern ihre Verantwortung bei der Sprachförderung der Kinder bewusst zu machen, ohne eine Vorwurfshaltung ihnen gegenüber einzunehmen.

Auf der Grundlage dieser gemeinsamen Diskussionsergebnisse strebten die Teilnehmer/innen an, der Elternarbeit in Zukunft einen höheren Stellenwert bei der Sprachförderung und allgemein in der Zusammenarbeit von Kindertagesstätten und Grundschulen zukommen zu lassen. Diese Einsicht drückte sich im Vertiefungsworkshop darin aus, dass die meisten Arbeitsgruppen einen Schwerpunkt der Kooperationsplanungen auf die Elternarbeit legten.

Die Aktivitäten, auf die sich die Lehrer/innen mit den jeweiligen Erzieher/innen ihrer Bezugseinrichtungen verständigten, werden im Folgenden zusammenfassend wiedergegeben:³⁶

36 Die Ergebnisse der einzelnen Arbeitsgruppen, die im Rahmen des Vertiefungsworkshops erzielt worden sind, können dem Anhang entnommen werden.

- Ein zentraler Aspekt der Kooperation von Kindertagesstätte und Grundschule wurde in der verbesserten Information von Eltern mittels gemeinsamer Veranstaltungen gesehen. Als geeignete Form erachteten die Teilnehmer/innen einen Elternnachmittag/ -abend am Anfang jedes Kita-Jahres für Eltern von Vorschulkindern. Nahezu alle Arbeitsgruppen sahen die gleichen Themen für diese Elternveranstaltung vor:
 - a) Schulanmeldung und Sprachstandsfeststellungsverfahren
 - b) Programm der Sprachförderung vor der Einschulung
 - c) Erwartungen der Kindertagesstätte und Grundschule an Eltern
 - d) Verständnis von Schulreife/ -fähigkeit und „Kann“-Kindern
 - e) Inhalte, Arbeitsformen sowie besondere Projekte im letzten Kindergartenjahr
 - f) Kooperation von Kindertagesstätte und Grundschule.
- Einige Einrichtungen vereinbarten darüber hinaus gemeinsame Veranstaltungen
 - a) für Eltern, deren dreijährige Kinder eine Kindertagesstätte besuchen
 - b) für Eltern, deren Kinder eingeschult worden sind
 - c) für Eltern von bisherigen und zukünftigen Erstklässer/innen
 - d) zu spezifischen Themen wie der Bedeutung des (Vor-) Lesens für Kinder, den Auswirkungen von Lärm auf das Lernen von Kindern, der Überprüfung der Lernausgangslage und Formen von Lese-Rechtschreib-Schwächen.
- Als weiteren gemeinsamen Arbeitsbereich betrachteten viele Einrichtungen die Einbeziehung von Eltern, bei deren Kindern ein Sprachförderbedarf festgestellt worden ist. Diese Angebote beziehen sich überwiegend auf
 - a) Einzelgespräche mit Eltern über die Sprachförderung
 - b) Hospitationen der Eltern während der Sprachförderarbeit

- c) ein gemeinsames Gespräch zum Abschluss der Vorschulförderung.
- Eine Verbesserung der Elterarbeit wollten einige Einrichtungen zudem erzielen durch
 - a) Elternbriefe zur Information über gemeinsam geplante Aktivitäten wie „Schüler/innen lesen für Kindergartenkinder“ und über Projekte, Feste etc.
 - b) Förderung und Stärkung der Bereitschaft der Eltern zur Mitarbeit (als gemeinsame Querschnittsaufgabe)
 - c) Informieren des Elternbeirats der Kindertagesstätte und Grundschule über die Kooperation der Bildungsinstitutionen
 - d) Unterstützung der Elternbeiräte zur Kooperation untereinander
 - e) gemeinsame Fortbildung von Erzieher/innen und Lehrer/innen zur Kommunikation mit Eltern
 - f) konzeptionelle Verankerung der Austauschformen zwischen Kindertagesstätte, Grundschule und Eltern.

Zwischenbilanz

1. Der Prozess der Verständigung der Teilnehmer/innen über die Form der Elterarbeit benötigte die Zeit von der Grundlagenfortbildung über den Vertiefungsworkshop bis hin zu mehreren Arbeitskreissitzungen.
2. Die an den Fortbildungen beteiligten Einrichtungen beschränkten ihre Kooperationsbemühungen in der Elterarbeit nicht nur auf den Bereich der Sprachförderung, sondern bezogen die Phase des Übergangs der Kinder von der Kindertagesstätte in die Grundschule mit ein. Einige Einrichtungen gingen darüber hinaus, indem sie eine konzeptionelle Verankerung der Elternkooperation oder die Einbeziehung und Beteiligung von Elternbeiräten planten bzw. die gemeinsame Elterarbeit mit dem ersten Kindergartenjahr sehr früh ansetzten.

3. Ein weiterer Gesprächsbedarf zwischen Erzieher/innen und Lehrer/innen besteht hinsichtlich ihres Verständnisses z. B. von „Schulfähigkeit“ bzw. ihrer Erwartungen an Eltern.
4. Ein Anzeichen für die Fortsetzung des Austauschprozesses und die Optimierung der Elternarbeit ist die Tatsache, dass alle Fortbildungsgruppen die Reflexion der bisherigen Elternarbeit als einen wesentlichen Tagesordnungspunkt der nächsten Arbeitskreissitzung im Herbst 2004 ansetzen.
5. Das Ziel einer Intensivierung der Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen in der Elternzusammenarbeit konnte im Projektverlauf schrittweise erreicht werden. Die Wirksamkeit des gemeinsamen Austauschs wird sich hierbei voraussichtlich im Kita-/ Schuljahr 2004/05 zeigen.

4.4.3 Entwicklung von Modellen zur engen Zusammenarbeit von Kindertagesstätten und Grundschulen

Der Aufbau und die Weiterentwicklung nachhaltiger Kooperationsstrukturen zwischen den Kindertagesstätten und Grundschulen stellte das dritte strukturelle Projektziel dar (vgl. Kap. 3.2.2). Für die Bereiche „Sprachförderung“ und „Elternarbeit“ ist bereits gezeigt worden, welche Auswirkungen das Pilotprojekt – über die Zusammenarbeit im Rahmen der Sprachförderung vor der Einschulung hinaus – auf die Kooperation hatte.

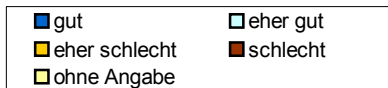
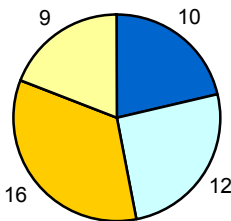
Im Folgenden wird untersucht, inwieweit es durch das Projekt gelungen ist, Kooperationsformen zwischen den Einrichtungen des Elementar- und Primarbereichs einerseits sowie innerhalb des gesamten Einzugsbereichs der jeweiligen Fortbildungsgruppen andererseits zu implementieren und zu verstetigen. In diesem Kontext gilt es zu analysieren, welche Faktoren fördernd bzw. hemmend auf die Kooperationsprozesse wirken.

4.4.3.1 Stand der Kooperation aus Sicht der Teilnehmer/innen vor Beginn der Vertiefungsworkshops

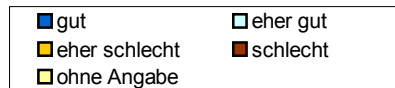
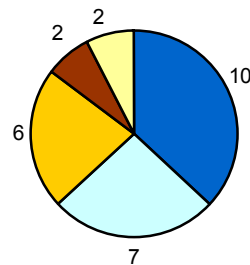
Um die Kooperationsprozesse im Projektverlauf nachvollziehen zu können, wird zunächst dargestellt, wie die Teilnehmer/innen den Stand ihrer Zusammenarbeit beurteilten. Als zeitlicher Ausgangspunkt der Analyse werden die Vertiefungsworkshops gewählt, die ab Mitte März 2004 durchgeführt wurden, da die Ergebnisse des Workshop-Fragebogens wichtige Daten hinsichtlich der Kooperationsstrukturen vor Beginn der Veranstaltung liefern.³⁷

Abb. 31: Beurteilung der Kooperation mit den Bezugseinrichtungen

Erzieher/innen



Lehrer/innen



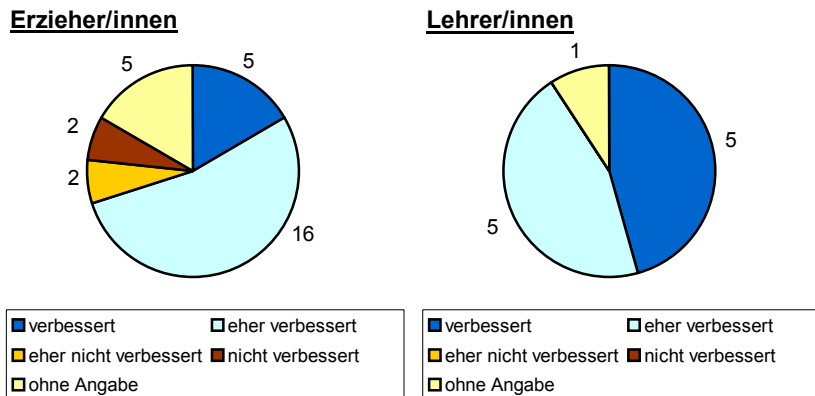
Die Zusammenarbeit mit den Bezugsschulen bezeichneten fast die Hälfte der Fachkräfte aus den Kindertagesstätten als „gut“ oder „eher gut“. Auffällig ist, dass sich rund ein Fünftel der Erzieher/innen zu dieser Frage einer Antwort enthielt. Ob dies darin begründet war, dass ihnen die Situation nicht näher bekannt war oder hier andere Gründe eine Rolle spielten, ging aus den Angaben nicht hervor.

³⁷ Die Ergebnisse bezüglich der Teilnehmer/innen der Grundlagenfortbildung sowie der Erzieher/innen und Lehrer/innen, die erst zum Vertiefungsworkshop eingestiegen sind (Neu-TN Kita bzw. Neu-TN GS), werden nach Berufsgruppen zusammengefasst, da keine gravierenden Unterschiede innerhalb dieser Kategorien bei den Antworten zu erkennen sind.

Die Beurteilung der Lehrer/innen in Bezug auf die Kooperation mit den Kindertagesstätten fiel zu annähernd zwei Dritteln (63 %) positiv aus, wobei hier die meisten die Einstufung „gut“ wählten. Diese Einschätzung liegt damit um 15 % höher als die der Erzieher/innen. Die Gruppe, die die Kooperation zu den Bezugseinrichtungen als „(eher) schlecht“ charakterisierte, war mit ungefähr einem Drittel sowohl bei den Erzieher/innen als auch Lehrer/innen nahezu gleich groß.

Im Weiteren wurde erhoben, ob durch die Grundlagenfortbildung bereits Verbesserungen in der Kooperation erzielt werden konnten. Aus den Antworten ergab sich folgendes Bild:

Abb. 32: *Einschätzung der Auswirkungen der Grundlagenfortbildung auf die Kooperation mit den Bezugseinrichtungen*



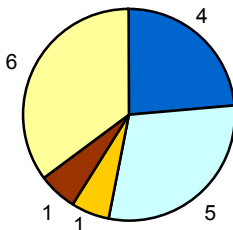
Einen klaren Anstoß für positive Entwicklungen in der Kooperation sahen mit großer Mehrheit beide Teilnehmer/innen-Gruppen in der Grundlagenfortbildung (70 % der Erzieher/innen und 91 % der Lehrer/innen). Während sich zwischen den Wertungen „verbessert“ und „eher verbessert“ bei den Lehrer/innen keine Unterschiede zeigten, schätzten die Fachkräfte aus den Kindertagesstätten den Einfluss der Grundlagenfortbildung auf die Kooperationsprozesse mit einem deutlichen Übergewicht auf „eher verbessert“ etwas schwächer ein.

Die insgesamt deutlich positivere Einschätzung des Kooperationsstands sowie der Auswirkungen der Grundlagenfortbildung auf die Zusammenarbeit mit der Bezugseinrichtung seitens der Lehrer/innen

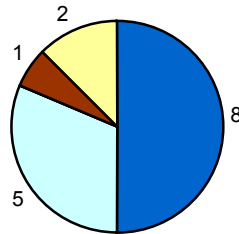
lässt vermuten, dass die Erwartungshaltung an die Inhalte und Formen der Kooperation bei Erzieher/innen im Allgemeinen höher liegt.

Abb. 33: Verbesserung der Kooperation durch die Sprachförderung vor der Einschulung

Neu-TN Kita



Neu-TN GS



In einem Vergleich zu den Neu-Teilnehmer/innen, die zu möglichen Verbesserungen in der Kooperation infolge der Sprachförderung vor der Einschulung befragt wurden, entsteht in Bezug auf die Lehrer/innen ein fast identisches Bild: Ihre Beurteilung fiel in 81 % der Fälle positiv aus.³⁸ Von den Neu-Teilnehmer/innen aus den Kindertagesstätten sahen nur etwa die Hälfte (53 %) Verbesserungen in der Kooperation durch das Vorschulprogramm. Somit nahmen sie im Vergleich zu den anderen befragten Gruppen die geringsten Auswirkungen auf die Kooperation wahr.

Um den Ist-Stand der Kooperation genauer identifizieren zu können, wurden die Teilnehmer/innen zu Beginn des zweiten Workshoptages dazu aufgefordert, sich zu den Bezugseinrichtungen in Form einer „Beziehungslandkarte“ zu positionieren. Hierbei wurde deutlich, dass sich die eingenommene Position bei der überwiegenden Mehrheit der Teilnehmer/innen ungefähr auf halber Distanz zur Bezugseinrichtung befand. Nach ihren Aussagen sollte damit zum Ausdruck gebracht

³⁸ Ohne Angabe blieben vor allem Teilnehmer/innen, die keine Kinder mit Sprachförderbedarf in der Einrichtung zu verzeichnen hatten bzw. als Lehrer/in keine Sprachförderung durchführten.

werden, dass bereits Kontakte zu den jeweiligen Kindertagesstätten bzw. Grundschulen existierten, diese sich in letzter Zeit auch verbessert hätten, aber sich oft nur auf Gespräche zwischen einzelnen Personen bezögen (hier in der Regel die Einrichtungsleitungen) und auf bestimmte Aspekte begrenzt seien (wie die Durchführung der Schnuppertage oder der Sprachförderung vor der Einschulung). Einige Teilnehmer/innen versuchten dies dadurch darzustellen, dass sich die betreffenden Personen aus der Kindertagesstätte und Grundschule aufgrund ihrer persönlich guten Zusammenarbeit nebeneinander stellten, gleichzeitig aber auf Distanz zur symbolisierten Bezugseinrichtung gingen, um die eher sporadische Kooperation auf der Einrichtungsebene zu verdeutlichen. Je nach Fortbildungsgruppe stellte sich ein Fünftel bis ca. ein Drittel der Teilnehmer/innen in den näheren Kreis, um damit die bereits gute Zusammenarbeit auszudrücken.

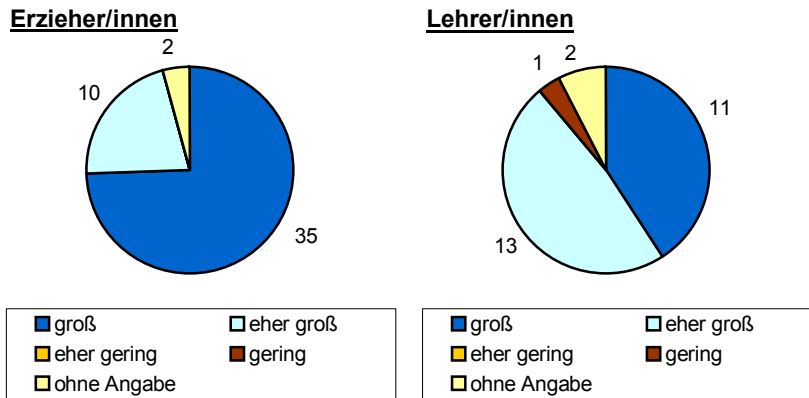
Die Positionierung zusammen mit den Erläuterungen der Erzieher/innen und Lehrer/innen zeigen, dass die Beurteilung des Kooperationsstands insgesamt weniger positiv als im Workshop-Fragebogen ausfiel. Diese Daten erhielten damit ein erstes Korrektiv. Außerdem verdeutlichten die Äußerungen einen weiteren Aspekt: Es bestand eine große Bandbreite darin, wie „gute Kooperation“ definiert wurde. Während sich einige Teilnehmer/innen sehr nahe an die Bezugseinrichtung stellten, weil sie durch gemeinsame Aktivitäten oder einen problemlosen Austausch über einzelne Kinder gut miteinander arbeiteten, blieben andere auf mittlerer Entfernung, obwohl sie teilweise identische Aspekte in der bisherigen Zusammenarbeit benannten. Ihrer Meinung nach würden jedoch der inhaltliche Austausch und die konzeptionell aufeinander abgestimmte Bildungsarbeit für eine als „gut“ zu bezeichnende Kooperation fehlen.

Die „Beziehungslandkarten“ machten für alle Teilnehmer/innen evident, dass ein Dialog über das Verständnis von Kooperation und die damit verknüpften Erwartungen unbedingt geführt werden muss, bevor weitere gemeinsame Schritte geplant werden. Zum Nachdenken regten die mitunter divergenten Einschätzungen von direkten Bezugseinrichtungen bezüglich des Ist-Stands an, die ebenfalls auf einen großen Klärungs- und Gesprächsbedarf verwiesen. Hierbei stellte sich die Positionierung der Lehrer/innen (alle Fortbildungsgruppen zusammengenommen) als positivere Einschätzung der Kooperati-

onssituation als die der Erzieher/innen dar. Das unterschiedliche Beurteilungsniveau entsprach damit den Ergebnissen des Workshop-Fragebogens (vgl. Abb. 31).

Vor dem Hintergrund der voneinander abweichenden Beurteilung der Zusammenarbeit wird im Folgenden analysiert, ob auch Unterschiede zwischen Erzieher/innen und Lehrer/innen im Hinblick auf ihr Kooperationsinteresse bestanden.³⁹

Abb. 34: Interesse der Teilnehmer/innen an einer engen Kooperation mit den Bezugseinrichtungen



Die überwiegende Mehrheit der Teilnehmer/innen brachte ein (eher) großes Interesse an der Kooperation zum Vertiefungsworkshop mit. Bei einem Vergleich der Angaben von Erzieher/innen und Lehrer/innen fällt auf, dass das Erkennen der Notwendigkeit an integrierender Arbeit bei den Fachkräften aus den Kindertagesstätten erheblich stärker als bei den Lehrkräften war: 74 % von ihnen zeigten im Vergleich zu nur 41 % bei den Lehrer/innen ein großes Interesse.

Nach diesem Blick auf die Kooperationsvorstellungen der einzelnen Teilnehmer/innen wurde im nächsten Schritt die institutionelle Ebene der Einstellung zur Zusammenarbeit erfasst.

³⁹ Die Ergebnisse der Teilnehmer/innen der Grundlagenfortbildung und der Neuteilnehmer/innen werden aufgrund geringer Unterschiede wiederum nur nach den Berufsgruppen unterschieden.

Abb. 35: Einschätzung der Bereitschaft zur Kooperation in den Einrichtungen

	Befragte ⁴⁰	offen	eher offen	eher reserviert	reserviert	ohne Angabe	Gesamtangaben
eigene Leitung	Erzieher/innen	28	15	0	0	4	47
	Lehrer/innen	15	5	6	1	0	27
eigenes Kollegium	Erzieher/innen	22	21	2	0	2	47
	Lehrer/innen	6	8	13	0	0	27
Bezugseinrichtungen	Erzieher/innen	10	20	13	1	3	47
	Lehrer/innen	11	9	4	1	2	27

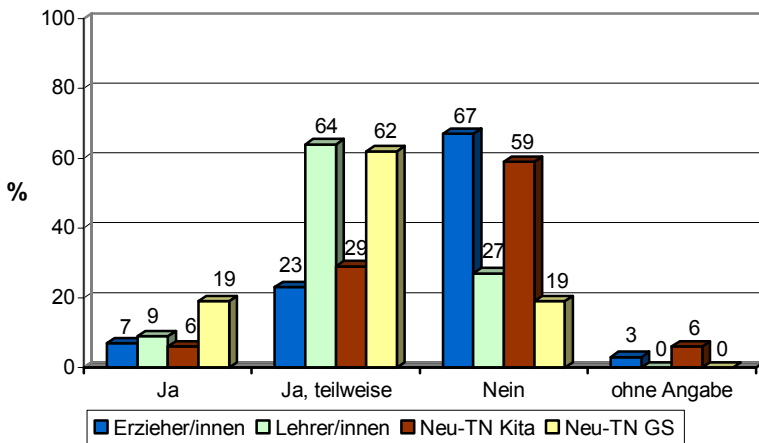
Die Kooperationsbereitschaft wurde von 60 % der Erzieher/innen und 56 % der Lehrer/innen in Bezug auf die Einrichtungsleitung als „offen“ eingestuft. Eine „eher offene“ Haltung wurde von 32 % der Erzieher/innen angenommen. Hinsichtlich der Lehrer/innen setzten sich die verbleibenden Angaben aus den Bewertungen „eher offen“ (18 %), „eher reserviert“ (22 %) und „reserviert“ (4 %) zusammen. Demnach nahm rund ein Viertel der Leitungskräfte nach den Angaben der Teilnehmer/innen aus den Grundschulen eine eher zurückhaltende Einstellung zur Kooperation ein.

Deutlich reservierter wurde insbesondere von den Lehrer/innen die Haltung zur Kooperation innerhalb des eigenen Kollegiums gesehen (48 % „eher reserviert“). Demgegenüber nannten diese Kategorie nur 2 % der Erzieher/innen. Analog zu diesen Ergebnissen wurde die Bereitschaft der Kindertagesstätten zur Zusammenarbeit von den Lehrer/innen deutlich positiver eingestuft (41 % „offen“, 33 % „eher offen“) als im umgekehrten Fall von den Erzieher/innen bezüglich der Grundschulen (21 % „offen“, 43 % „eher offen“). Hierbei fassten die Lehrer/innen die Kooperationshaltung der Bezugseinrichtungen etwas

40 In der Tabelle werden die Teilnehmer/innen lediglich nach Berufsgruppen unterschieden.

reservierter auf, als diese zuvor von den Erzieher/innen beschrieben wurde. Auch die Bewertung der Kooperationsbereitschaft des eigenen Kollegiums wurde von den Lehrer/innen zurückhaltender als in der Außenwahrnehmung durch die Erzieher/innen dargestellt. Diese Bewertung korrespondiert mit den Beobachtungen während der Grundlagenfortbildung und des Vertiefungsworkshops, in denen vornehmlich von Seiten der Lehrer/innen das teilweise geringe Interesse des Kollegiums an Fragen der Kooperation und das fehlende Bewusstsein für deren Wichtigkeit kritisiert wurden. Im Folgenden wurde erhoben, welche Kenntnisse bei den Teilnehmer/innen über die Konzepte der Bezugseinrichtungen bestanden.

Abb. 36: Kenntnisse über die Bildungskonzepte der Bezugseinrichtungen



Es lässt sich deutlich erkennen, dass genaue Kenntnisse über die Konzeptionen nur in geringem Maße vorhanden waren. Signifikante Unterschiede bestanden im Hinblick auf die Kategorien „ja, teilweise“ und „nein“ zwischen den Vertreter/innen des Elementar- und Primarbereichs: Es zeigte sich mit durchschnittlich je 63 % partiellen Kenntnissen bei den Lehrer/innen und keinen Kenntnissen bei den Erzieher/innen ein genau gegensätzliches Bild.

Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass viele Lehrkräfte im Rahmen der Sprachförderung vor der Einschulung einen Einblick in

die Arbeit der Kindertagesstätten gewinnen konnten. Vor dem Hintergrund der nur teilweise vorhandenen Kenntnisse kann darüber hinaus davon ausgegangen werden, dass den Lehrer/innen zwar bestimmte Schwerpunkte bzw. Arbeitsformen der Kindertagesstätten, nicht aber deren Konzepte bekannt waren. So zeigten sich viele Lehrer/innen auf dem Vertiefungsworkshop darüber erstaunt, dass die Einrichtungen des Elementarbereichs zur schriftlichen Fixierung ihrer Bildungsarbeit durch gesetzliche Vorgaben verpflichtet sind.

Das geringe Hintergrundwissen der Erzieher/innen ist offenbar einerseits durch die mangelnden Gelegenheiten bedingt, die Arbeit in der Schule von innen näher kennen zu lernen. Andererseits kann ein Zusammenhang darin vermutet werden, dass die Schulen bislang kein eigenes Programm vorweisen mussten.

Zwischenbilanz

Zum Stand der Kooperation vor Beginn des Vertiefungswshops kann zusammenfassend konstatiert werden, dass

- auf Seiten der Teilnehmer/innen wie auch ihrer Einrichtungen ein deutlich erkennbares Interesse an einer engen Kooperation mit den Bezugskindertagesstätten/ -schulen bestand
- Leitungskräfte und Kollegien einiger Grundschulen eine eher reservierte Haltung zur Zusammenarbeit mit den Kindertagesstätten einnahmen, was in die weiteren Kooperationsplanungen einbezogen werden musste
- die Kenntnisse über die Arbeit der jeweils anderen Bildungsinstitution relativ gering waren
- bei Erzieher/innen und Lehrer/innen ein deutlicher Bedarf hinsichtlich eines Austauschs auf der inhaltlichen sowie konzeptionellen Ebene zu erkennen war
- Erzieher/innen im Allgemeinen höhere Erwartungen an eine Kooperation mit den Schulen haben, als dies von Seiten der Lehrer/innen der Fall ist
- ein intensiver Dialog über das Kooperationsverständnis notwendig ist.

4.4.3.2 Weiterentwicklung der Zusammenarbeit von Kindertagesstätten und Grundschulen im Rahmen des Vertiefungswshops

Auf der Grundlage der Auseinandersetzung über den Stand der Zusammenarbeit bauten die Erzieher/innen und Lehrer/innen im weiteren Verlauf des Vertiefungswshops ihre Kooperationsplanungen auf. In jeder Fortbildungsgruppe wurden hierzu drei bis fünf Arbeitsgruppen gebildet, die sich in der Regel aus den Teilnehmer/innen einer Schule und der betreffenden Bezugskindertagesstätten zusammensetzten.⁴¹

Die Arbeitsgruppen wählten verschiedene Wege des Einstiegs in die Kooperationsplanung. Während einige zunächst ihren Blick auf einen grundsätzlichen Austausch über Vorstellungen und Ziele der Zusammenarbeit richteten, beschäftigten sich andere, die bereits stärker auf diesbezügliche Erfahrungen zurückgreifen konnten, gezielt mit der Weiterentwicklung ihrer Kooperationsstrukturen bzw. der Ausarbeitung gemeinsamer Vorhaben. Die voneinander abweichenden Kontextbedingungen führten dazu, dass die Arbeitsgruppen Modelle zur Zusammenarbeit entwickelten, die hinsichtlich struktureller und inhaltlicher Aspekte ebenso wie in Bezug auf Fragen eines gemeinsamen Leitbildes oder Wege der Umsetzung der geplanten Schritte der Zusammenarbeit sehr unterschiedlich ausgerichtet waren. Darüber hinaus divergierten die Pläne im Hinblick auf die Festlegung von Verantwortlichkeiten oder die Terminierung von gemeinsamen Aktivitäten. So beließen es einige Gruppen bei der Angabe von bestimmten Zeiträumen, in denen die Vorhaben umgesetzt werden könnten, während andere differenzierte Kooperationskalender für das gesamte Kita-/ Schuljahr 2004/05 entwarfen.

41 Die Resultate der einzelnen Gruppen können detailliert den Schaubildern im Anhang entnommen werden. Sie sind in Wortwahl und Anordnung unverändert wiedergegeben, wurden allerdings grafisch bearbeitet und anonymisiert (vgl. Anhang 3). Die Ergebnisse des ersten Vertiefungswshops wurden im Rahmen der Veranstaltung nicht visualisiert, fließen aber in die folgende Darstellung ein.

Prämissen

Einige Arbeitsgruppen entwickelten Prämissen, die sich zum Teil auf den Erarbeitungsprozess, zum Teil auf die zukünftige Zusammenarbeit der Einrichtungen bezogen. Zu ihnen zählten:

- Planung von kleinen Schritten der Zusammenarbeit
- Umsetzbarkeit der Kooperationsvorhaben ohne hohen Zeitaufwand
- Lernen aus bisherigen Erfahrungen
- Verbesserung der Voraussetzungen zur Zusammenarbeit in den Einrichtungen
- Ausrichtung der Kooperationsbemühungen auf die Eltern, die Kindertagesstätte und Grundschule
- Wunsch des Kontaktes und „natürlichen Miteinanders“
- Kennenlernen und Wertschätzen von Kindertagesstätte und Grundschule
- aktive Beteiligung der Kolleg/innen an der Auswahl und Festlegung von inhaltlichen Schwerpunkten der Kooperation.

Inhaltliche Schwerpunkte

Bei allen Arbeitsgruppen fanden in den Modellen der Zusammenarbeit folgende inhaltliche Schwerpunkte Berücksichtigung:

- Sprachfrühförderung
- Elternarbeit
- Gestaltung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich
- Strukturen der Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen.

Es zeigte sich allerdings, dass diese Schwerpunkte in den einzelnen Fortbildungsgruppen unterschiedlich gewichtet wurden: Vom ersten zu den nächsten Vertiefungsworkshops verlor die Sprachförderung vor der Einschulung an Priorität und grundsätzliche Fragen der ge-

meinsamen Kooperationsformen rückten zunehmend in das Blickfeld der Teilnehmer/innen. Dies erklärt sich vor allem aus der Terminierung der Vertiefungsworkshops, deren erste Veranstaltung Mitte März stattfand, als sich die Durchführung des Vorschulprogramms noch in der Anfangsphase befand. Demgegenüber widmete sich die letzte Gruppe, die Anfang Juni zusammenkam, primär inhaltlicher und konzeptioneller Gesichtspunkte der Kooperation.

Eine weitere Erklärung für die zum Teil differierende Gewichtung der Schwerpunkte lag in dem unterschiedlichen Diskussionsverlauf der einzelnen Fortbildungsgruppen. Während in zwei Veranstaltungen stärker die Einbeziehung der Eltern in die Zusammenarbeit thematisiert wurde und dadurch in allen Ergebnissen der Arbeitsgruppen berücksichtigt wurde, spiegelte sich in zwei anderen Vertiefungsworkshops insbesondere die Frage nach dem Ergebnistransfer in die Kollegien bzw. nach tragfähigen Strukturen der Kooperation in den Lösungsansätzen der Arbeitsgruppen wider.

Im Folgenden werden die Ergebnisse nach den o. g. Schwerpunkten ausdifferenziert, wobei für die Aspekte „Sprachfrühförderung“ und „Elternarbeit“ auf die bereits vorgenommene Ergebnisdarstellung in den Kapiteln 4.4.1.2 sowie 4.4.2 verwiesen wird.

Alle Arbeitsgruppen beschäftigten sich mit Fragen des Übergangs der Kinder vom Elementar- in den Primarbereich. Die gemeinsamen Vorhaben bezogen sich u.a. auf

- die Entwicklung von Institutionen übergreifenden Projekten (z. B. Theateraufführungen, Vorlesen von Schüler/innen für Kindergartenkinder als Regelangebot)
- eine optimierte Vorbereitung der Kinder auf die Schulzeit (wie durch eine stärker an den Vorschulkindern orientierte Gestaltung der „Schnuppertage“ oder durch frühzeitige und regelmäßige Schulbesuche in Form der Nutzung des Pausenhofes, im Rahmen gemeinsamer Projekte oder Feste)
- Gespräche über die gegenseitigen Erwartungen an eine Schulvorbereitung der Kinder
- die Intensivierung des Austauschs über die individuellen Voraussetzungen und Fördermöglichkeiten der Kinder

- die Diskussion bzw. Durchführung von Verfahren zur Feststellung der Lernausgangslage
- den Einbezug der Kindertagesstätten bei der Einteilung der ersten Klassen.

Zur Verbesserung der Kooperationsstrukturen zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen sahen die Arbeitsgruppen insbesondere Folgendes vor:

- *Gemeinsame Dienstbesprechungen*: Diese am häufigsten gewählte Form der Zusammenarbeit sollte dem gegenseitigen Kennenlernen, der Klärung von Erwartungen sowie der Festlegung von Zielen, Inhalten und Projekten der Kooperation dienen.
- *Hospitationen*: Einen Einblick in die Arbeit der anderen Bildungsinstitution zu gewinnen, war ein weiteres Ziel vieler Gruppen. Zu diesem Zweck müsse mit den Einrichtungsleitungen u.a. geklärt werden, inwieweit dafür eine Freistellung und Anrechnung auf die Arbeitszeit ermöglicht werden kann.
- *Gemeinsame Fortbildungen*: Nach den Vorstellungen mehrerer Einrichtungen sollte diese Kooperationsform durch interne wie externe Fachkräfte bestritten werden. Die Themenwahl könnte in einer gemeinsamen Dienstbesprechung erfolgen.
- *Initiierung von Kooperationsgruppen*: Einige Arbeitsgruppen erachteten die Gründung eines aus Erzieher/innen und Lehrer/innen zusammengesetzten Teams als sinnvoll, um die Strukturen der Zusammenarbeit weiterzuentwickeln und gemeinsame Bildungskonzepte zu erarbeiten. Die Ergebnisse sollten in die Kollegien zurückfließen, dort diskutiert und zu einer gemeinsamen Abstimmung gebracht werden.
- *Kooperationsbeauftragte*: Innerhalb der gesamten Fortbildungsgruppe oder zwischen einzelnen Kindertagesstätten und Grundschulen wurde vereinbart, für jede Einrichtung eine Person als erste „Anlaufstation“ für Fragen der Zusammenarbeit zu benennen, um die Koordination und Transparenz im Rahmen der Kooperation zu verbessern. Dabei bestand Klärungsbedarf darüber, inwiefern eine derartige Tätigkeit als re-

guläre Arbeitszeit in die Strukturen der Einrichtungen integriert werden könne.⁴²

- *Gesamttreffen der Fortbildungsgruppe*: Als ein Bestandteil zur Weiterentwicklung der Kooperation wurde der Austausch auf der Ebene des Einzugsbereichs der Einrichtungen gesehen, der sowohl in Form von gemeinsamen Arbeitskreissitzungen als auch von Fortbildungen angestrebt wurde.

Neben diesen Kooperationsformen verfolgten einige Kindertagesstätten und Grundschulen das Ziel, eine inhaltliche Grundlage für die gemeinsame Bildungsarbeit zu schaffen. Zur Umsetzung war zunächst die gegenseitige Präsentation der Schwerpunkte und Arbeitsformen im Rahmen von Dienstbesprechungen vorgesehen. Zudem stellten einige Arbeitsgruppen konkrete Überlegungen zur Entwicklung eines Bildungsinstitutionen übergreifenden Konzepts an:

- als Programm zur Vorschularbeit
- zur Sprachförderung
- zur Überprüfung der Lernausgangslage
- als Entwicklungsdokumentation (anstelle eines Lernausgangstests)
- in Form eines Leitfadens zur Zusammenarbeit.

Über die Konstituierung von Kooperationsbeauftragten hinaus wollten einige Einrichtungen die Transparenz der Arbeit dadurch erhöhen, dass gemeinsam erarbeitete Konzeptionen veröffentlicht bzw. Elternbeiräte in die Prozesse der Zusammenarbeit einbezogen werden sollen. In diesen Kontext können auch Vorhaben einzelner Arbeitsgruppen gesehen werden, Einladungen zu Festen in den Bezugseinrichtungen auszuhängen oder sich als Schule an der Gestaltung einer Seite in der Zeitung der Kindertagesstätte regelmäßig zu beteiligen.

Viele Erzieher/innen und Lehrer/innen sahen Potenziale für Synergieeffekte im Austausch von Materialien, der gemeinsamen Nutzung von Räumen oder der Zusammenlegung von Festen und Bazaren.

42 Nach Rückmeldungen von Teilnehmer/innen zu urteilen, sind durchaus Möglichkeiten und die Bereitschaft einiger Leitungskräfte vorhanden, Stunden etc. für die Wahrnehmung von Kooperationsaufgaben bereitzustellen.

Bewertung des Vertiefungsworkshops durch die Teilnehmer/innen

Zum Abschluss des Vertiefungsworkshops beurteilten die Teilnehmer/innen die Ergebnisse der Arbeitsgruppen wie auch die Wirksamkeit der gesamten Veranstaltung wie folgt:

Abb. 37: Beurteilung des Vertiefungsworkshops aus der Sicht der Teilnehmer/innen

Bewertung der	
Ergebnisse der Arbeitsgruppen	Wirksamkeit des Vertiefungsworkshops
<ul style="list-style-type: none"> • <i>konstruktiver</i> Erarbeitungsprozess • (mit wenig Aufwand) <i>umsetzbar</i> • <i>ressourcenorientierter</i> Ansatz • <i>effiziente</i> Klärung von Fragen • <i>konkret</i> durch zeitnahe Terminierung und Festlegung von Verantwortlichkeiten • <i>strukturierte</i> Erarbeitung und Darstellung • <i>transparent</i> auch für das Kollegium 	<ul style="list-style-type: none"> • Abbau von Vorurteilen und Hemmschwellen • Kennenlernen und Respektieren von unterschiedlichen Sichtweisen, Kompetenzen und Grenzen • Bewusstwerdung über gleichartige Zielsetzungen, Anforderungen und Problemlagen • Erkennen der Notwendigkeit der Kooperation auf verschiedenen Ebenen (politisch/ inhaltlich/ organisatorisch) • Hervorheben der gemeinsamen Verantwortung für die Gestaltung des Übergangs Kindertagesstätte – Grundschule

Bei den Teilnehmer/innen der Vertiefungsworkshops war hinsichtlich der Ergebnisse der Arbeitsgruppen ein hoher Zufriedenheitsgrad festzustellen. Sie schätzen diese als sehr realitätsbezogen und an den Voraussetzungen der einzelnen Einrichtungen orientiert ein. Als größte Hürde der Umsetzung ihrer Planungen erachteten viele den Ergebnistransfer in das eigene Team – insbesondere dann, wenn keine Leitungskräfte in der Gruppe vertreten waren und/ oder die Kooperationsbereitschaft der Kolleg/innen als eher gering eingestuft wurde. Vor dem Hintergrund der sehr konkret gehaltenen und auch visuell gut nachvollziehbaren Ergebnisse waren sie jedoch zuversichtlich, diese dem Kollegium vermitteln zu können. Rückhalt für diese Einschätzung gab einigen Erzieher/innen und Lehrer/innen das Vorha-

ben, durch eine gemeinsame Präsentation die Kolleg/innen in einer Dienstbesprechung von den Ergebnissen überzeugen und in den weiteren Prozess einbeziehen zu können. Die Zufriedenheit der Teilnehmer/innen resultierte darüber hinaus aus dem Umstand, dass sie während der Veranstaltung ausreichend Zeit hatten, viele Fragen der Zusammenarbeit in Ruhe und zusammenhängend statt zwischen „Tür- und Angel“ klären zu können. Sie sahen darin eine erhebliche Erleichterung für ihren Arbeitsalltag.

Die Beurteilung der Wirksamkeit des Vertiefungsworkshops bezogen die Teilnehmer/innen vor allem auf die Zunahme von Informationen übereinander sowie ein verändertes Bild voneinander. So hätte die Veranstaltung dazu beigetragen, Hemmschwellen und Vorurteile zwischen Erzieher/innen und Lehrer/innen sowie unter den Kindertagesstätten bzw. unter den Grundschulen (weiter) abzubauen.

Als größte verbindende Kraft fassten die Teilnehmer/innen die gemeinsame Verantwortung für die ihnen anvertrauten Kinder auf, wie in vielen Wortbeiträgen betont wurde. Damit verbunden war die Erkenntnis, dass Kindertagesstätten und Grundschulen sich ähnlicher sind, als von den meisten vorher vermutet wurde.

Insgesamt äußerten die Teilnehmer/innen den Eindruck, dass durch die intensiven Gespräche Probleme in der Zusammenarbeit aus einem anderen Blickwinkel betrachtet werden können, weil ihnen die Arbeit sowie Perspektive ihrer Bezugseinrichtung vertrauter geworden sind.

Manche Lehrer/innen räumten in diesem Kontext ein, dass ihnen erst durch den Austausch mit den Erzieher/innen die Bedeutung und Notwendigkeit von Kooperation ersichtlich geworden war. Vor den gemeinsamen Fortbildungen und dem Sprachförderprogramm hätte es nur alle vier Jahre bei der Übernahme einer ersten Klasse kurze Berührungspunkte mit dem Elementarbereich gegeben, die nicht ausreichten, um ein Verständnis für die Bedeutung des Übergangs der Kinder von der Kindertagesstätte in die Grundschule zu entwickeln.

In diesem Zusammenhang wurde darauf hingewiesen, dass insgesamt noch zu geringe Kenntnisse über die Arbeit der jeweils anderen Bildungsinstitution bestünden und der begonnene Austausch fortgeführt werden müsse. Hierzu gehöre auch, dass Erzieher/innen wie

Lehrer/innen offen ansprechen, wenn eine Anforderung die eigenen Kompetenzen übersteigt. Eine gute Basis sahen sie darin, dass im Rahmen der Grundlagenfortbildung ebenso wie des Vertiefungsworkshops trotz teilweise vorhandener Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit eine große Offenheit untereinander möglich gewesen sei.

Zwischenbilanz

Das Ziel der Entwicklung und Verstetigung von Kooperationsprozessen zwischen den beteiligten Kindertagesstätten und Grundschulen konnte durch das Pilotprojekt weitgehend erreicht werden. Der Beitrag des Vertiefungsworkshops zur Prozessverstetigung drückte sich vor allem im Wandel von der Artikulierung von Wünschen (Grundlagenfortbildung) zur Erarbeitung konkret gefasster Kooperationspläne mit der Absprache von Verantwortlichkeiten und Terminen zur Umsetzung der Vorhaben aus. Diese orientierten sich mit jeweils differierenden Schwerpunkten und Ansätzen am Status quo der Zusammenarbeit sowie an den Voraussetzungen der einzelnen Einrichtungen vor Ort. Auf der inhaltlichen Ebene fand insofern eine Erweiterung statt, als dass stärker Fragen des gegenseitigen Kooperationsverständnisses und der Bildungsarbeit sowie der Schaffung von festen Strukturen der Zusammenarbeit in den Blick genommen wurden.

Es ist mit hoher Wahrscheinlichkeit davon auszugehen, dass viele Vorhaben realisiert werden, da sie unter den anwesenden Erzieher/innen und Lehrer/innen verbindlich vereinbart worden sind. Insgesamt wird der Grad der Umsetzung der Kooperationsplanungen hauptsächlich davon abhängen, inwieweit

- sich die Teilnehmer/innen für den Transfer der Ergebnisse in der eigenen Einrichtung einsetzen
- sie Rückhalt von der Leitung erhalten
- die Einbeziehung des Kollegiums in Form eines horizontalen Mainstreamings gelingt
- kooperative Aufgaben in den Alltag der Bildungsinstitutionen mittelfristig integriert und z. B. durch die Bereitstellung von zeitlichen Ressourcen Wert geschätzt werden.

4.4.3.3 Erweiterung und Verstetigung der Kooperationsstrukturen im Einzugsbereich der Fortbildungsgruppen

Über die intensivierte Zusammenarbeit unter den einzelnen Kindertagesstätten mit ihren Grundschulen hinaus entwickelten alle Fortbildungsgruppen im Projektverlauf Arbeits- und Austauschformen auf der Ebene ihres gesamten Einzugsbereichs. Wesentliche Bestandteile dieser Kooperationsstrukturen waren die Konstituierung von Arbeitskreisen und die Ernennung von Kooperationsbeauftragten (vgl. Kap. 3.4.2).

Unterschiede zwischen den jeweiligen Fortbildungsgruppen waren zum einen im Grad der Institutionalisierung der Zusammenarbeit zu erkennen. Zum anderen divergierten die Ziele der gemeinsamen Treffen. So nutzten einige Gruppen den Arbeitskreis primär als Austauschforum für übergreifende Fragen der Zusammenarbeit von Elementar- und Primarbereich, während andere einen höheren Stellenwert auf die Abstimmung konkreter Kooperationsvorhaben legten.

Insgesamt war das Interesse an einer über die eigenen Bezugseinrichtungen hinausgehenden Zusammenarbeit in allen Fortbildungsgruppen deutlich zu erkennen. Allerdings hingen der Umfang und die Form der Realisierung insbesondere von der Größe und Struktur des jeweiligen Einzugsbereichs ab. Eine detaillierte Darstellung der Kooperationsprozesse und -strukturen der einzelnen Gruppen findet sich im Anhang, auf die sich auch die folgende Zwischenbilanz bezieht.

Zwischenbilanz

Das Ziel einer Implementierung der Zusammenarbeit auf der Ebene des Einzugsbereichs der Fortbildungsgruppen wurde im Projektverlauf eindeutig erreicht. Wesentliche Indikatoren dafür sind:

- Entwicklung von Kooperationsformen auf der Ebene des Einzugsbereichs in allen Gruppen (wie Teilnahme an gemeinsamen Fortbildungen, Etablierung von Arbeitskreissitzungen, Benennen von Kooperationsbeauftragten)
- kontinuierlich steigende Beteiligung von Einrichtungen an den Fortbildungsveranstaltungen sowie Arbeitskreissitzungen (vgl. Anhang 4)

- Erweiterung des Personenkreises, der sich mit Fragen der Zusammenarbeit im Rahmen der Arbeitskreissitzungen auseinandersetzt (durch zusätzlich hinzugekommene Leitungskräfte sowie Kolleg/innen)
- zunehmende Systematisierung der Treffen hinsichtlich ihrer Ziele, Inhalte und Organisationsstrukturen (wie Form der Moderation und Protokollführung, Turnus der Sitzungen, Arbeitsweisen)
- Erhöhung der Transparenz in der Zusammenarbeit (wie durch die Weitergabe der Fortbildungsergebnisse in Dienstbesprechungen, die Festlegung einer Tagesordnung für die Arbeitskreissitzungen, Sitzungsprotokolle, Listen der Kooperationsbeauftragten).

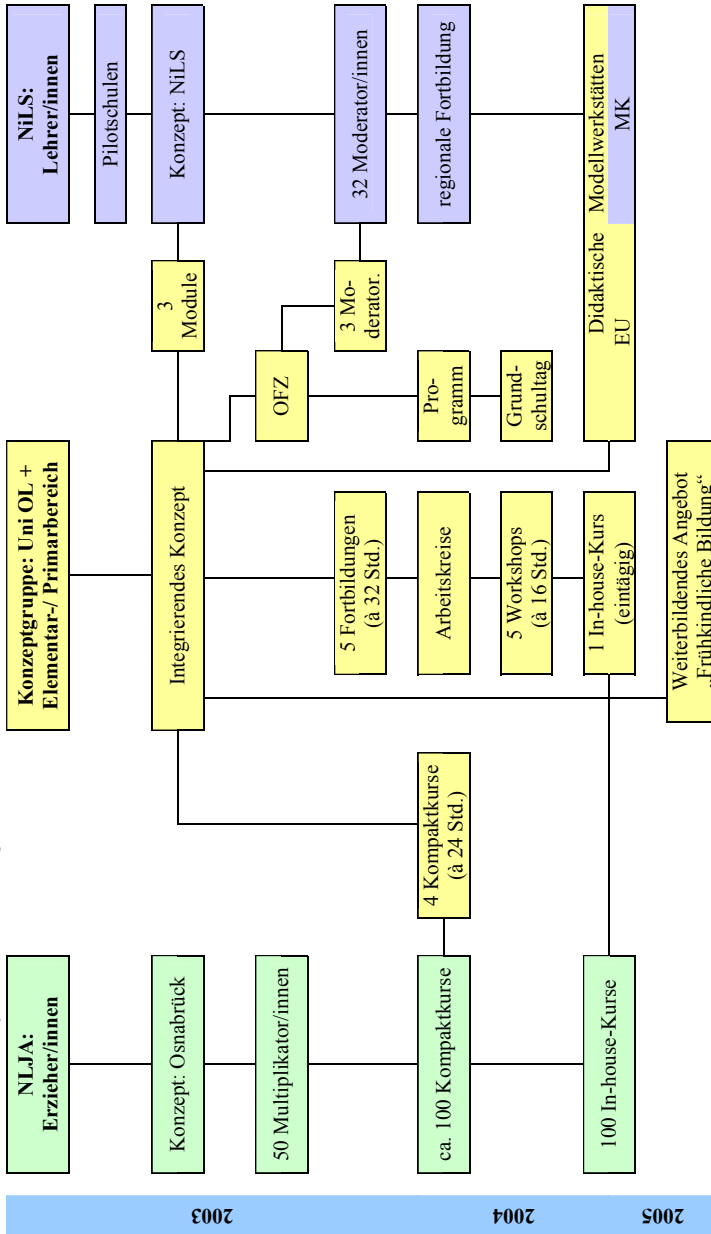
Die stetig wachsende Beteiligung an den Kooperationsprozessen im Einzugsbereich ist ein klarer Indikator für die hohe Wirksamkeit dieser Form der Zusammenarbeit, von der die Einrichtungen entscheidend profitieren. Die gemeinsamen Fortbildungen und Arbeitskreissitzungen nehmen eine wichtige Impulsfunktion insbesondere für die Reflexion der Bildungsarbeit in den Kindertagesstätten und Grundschulen sowie für die Zusammenarbeit unter den einzelnen Einrichtungen ein. Unterstützende Begleitmaßnahmen zur Sicherung der Nachhaltigkeit von kooperativen Aktivitäten des Elementar- und Primarbereichs sollte daher primär auf der Ebene des Einzugsbereichs ansetzen.

5 Impulse für weitere Aktivitäten und deren Einbindung in landesweite Maßnahmen

Im Rückblick auf die über eineinhalbjährige Tätigkeit der Konzeptgruppe kann bilanziert werden, dass aus dieser erheblich mehr Ergebnisse und Projekte hervorgegangen sind, als von allen Beteiligten zunächst angestrebt und erwartet worden waren. Das nachstehende Schaubild verdeutlicht, welche verschiedenen Entwicklungsstränge sich aus dem gemeinsam erarbeiteten Pilotprojekt im Kontext der niedersächsischen Sprachfördermaßnahmen ergeben haben.⁴³

43 Die Fortbildungsmaßnahmen des Niedersächsischen Landesjugendamts (NLJA) und des Niedersächsischen Landesamts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (NiLS) sind in Kap. 2.3 vorgestellt worden und werden hier zur Veranschaulichung wieder aufgegriffen.

Abb. 38: Einbindung der Projekte des IBKM und OFZ in die landesweiten Fortbildungsmaßnahmen zur frühen Sprachförderung



Das Schaubild zeigt, dass sich aus dem Projekt zahlreiche „Andockstellen“ an die weiteren Maßnahmen des Niedersächsischen Landesjugendamtes (NLJA) und des Niedersächsischen Landesamtes für Lehrerbildung und Schulentwicklung (NiLS) zur frühen Sprachförderung ergeben haben. So konnten insgesamt erhebliche Synergieeffekte erzielt werden, die die Wirksamkeit des Pilotprojektes noch erheblich steigerten.

Fortführung der Arbeit mit den Gruppen aus den Grundlagenfortbildungen

Das integrierende Konzept der gemeinsamen Fortbildung von Erzieher/innen und Lehrer/innen wurde in fünf Grundlagen-Fortbildungen in Oldenburg und Delmenhorst im Herbst 2003 erfolgreich umgesetzt. Aus der Begleitung der Gruppen haben sich folgende weitere Aktivitäten ergeben:

- Aus den Grundlagenfortbildungen sind feste Arbeitskreise zur Verstetigung der Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen hervorgegangen, die in regelmäßigen Abständen tagen (vgl. Abb. 8).
- Im Rahmen der über das OFZ und IBKM organisierten und moderierten Vertiefungs-Workshops hatten die einzelnen Gruppen im Frühjahr 2004 die Möglichkeit, die Umsetzung der Sprachfrühförderung zu reflektieren und weitere Schritte der Zusammenarbeit zu planen (vgl. Kap. 3.4.1).
- Beim NLJA wurde ein Kursangebot eingereicht, um für alle Gruppen in jeweils eintägigen In-house-Kursen eine weitere Vertiefung der Kenntnisse im Bereich der Sprachförderung zu erreichen und die Kooperationsstrukturen zu festigen. Vor dem Hintergrund der hohen Anzahl an Anträgen anderer Einrichtungen wurde vom NLJA nur ein Kurs an die Universität Oldenburg vergeben. Um alle Gruppen weiter begleiten zu können, wird daher zur Zeit überlegt, wie Folgemaßnahmen finanziert werden können, an denen alle Einrichtungen zeitlich wie finanziell teilnehmen können.

Weiterentwicklung und Verbreitung von Modulen der Grundlagenfortbildung

- Für das NiLS wurden im Herbst 2003 folgende drei Module für dessen Fortbildungskonzept zur Qualifizierung der Moderator/innen erstellt:
 1. Grundlagen des Erst- und Zweitspracherwerbs
 2. Elternarbeit in der Sprachförderung
 3. Zusammenarbeit von Kindertagesstätten und Grundschulen in der Sprachförderung.
- Zu Beginn des Jahres 2004 wurden im Auftrag des Niedersächsischen Landesjugendamts vier dreitägige Kompaktkurse durchgeführt, die hinsichtlich der Referent/innen und Inhalte größtenteils auf dem Konzept der Grundlagenfortbildung basierten. Eine Fortbildung gemeinsam mit Lehrer/innen aus Grundschulen war aus formellen Gründen zwar nicht möglich, doch fand sich der integrierende Ansatz in einem eigenständigen Modul zur Kooperation von Elementar- und Primarbereich wie auch als Querschnittsthema im Curriculum wieder. In Absprache mit der Bezirksregierung richtete sich das Angebot vorwiegend an die Kindertagesstätten der Landkreise Friesland, Wittmund und Wesermarsch sowie der kreisfreien Städte Oldenburg, Delmenhorst und Wilhelmshaven.

Verzahnung des Pilotprojekts mit den Fortbildungs- und Unterstützungsmaßnahmen des Oldenburger Fortbildungszentrums (OFZ) für alle Schulen und Kindertagesstätten der Region

Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Pilotprojekt flossen unmittelbar in die Arbeit des OFZ ein und werden auch noch in den nächsten Jahren wirksam sein:

- Als neues wichtiges Profilelement des OFZ-Angebots wurde der Bereich frühkindliche Bildung in der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich aufgenommen. Es wurden zahlreiche Angebote entwickelt, die sich ausdrücklich an Erzieher/innen und Grundschullehrkräfte richteten. Erstmals wurde eine Programm-Broschüre zusammengestellt, die an

alle Kindertagesstätten der Region und deren Träger verschickt wurde. Inzwischen wird die dritte derartige Broschüre vorbereitet. Die Resonanz ist ausgesprochen gut. Das OFZ bedient inzwischen in diesem Themenfeld auch direkte Anforderungen aus den Kindertagesstätten mit maßgeschneiderten In-house-Fortbildungen.

- Der traditionelle Grundschultag des OFZ wurde im Jahr 2004 mit dem Motto „Auf den Anfang kommt es an – Lernen im Kindergarten und in der Schule“ erstmals für Teilnehmer/innen aus Kindertagesstätten geöffnet. Die Akzeptanz war hervorragend: Etwa die Hälfte der Teilnehmer/innen kam aus dem Elementarbereich. Auch der Grundschultag 2005 wird sich zum Thema „Bildung und Erziehung im Elementar- und Primarbereich – Jedes Kind fördern, fordern und begleiten!“ an Erzieher/innen und Lehrkräfte richten.
- Das OFZ begleitet und unterstützt die Arbeit der drei Moderatorinnen für die Sprachförderung vor der Einschulung an den Grundschulen der Region des OFZ. Im regelmäßigen Gedanken- und Erfahrungsaustausch werden Fortbildungsmaßnahmen konzipiert und reflektiert, die sich ausdrücklich an den Elementar- und Primarbereich richten. Es besteht bei den Moderatorinnen inzwischen Konsens darüber, dass Fortbildung im Bereich der frühen Sprachförderung nachhaltiger ist, wenn Erzieher/innen und Lehrkräfte gemeinsam fortgebildet werden. Im Sinne der Kooperation sind sie bemüht, Bezugskindertagesstätten der Schulen sukzessiv in die Fortbildungen einzubeziehen. Allerdings ist das Ressourcenproblem noch nicht gelöst.

Ausarbeitung weiterer Projektvorhaben

- OFZ und IBKM haben zwei Projekte beantragt, die mittels didaktischer Modellwerkstätten von Kindertagesstätten und Grundschulen die Optimierung der Sprachförderung und Kooperation (beim Niedersächsischen Kultusministerium) bzw. eine Arbeit auf der Grundlage eines gemeinsamen Curriculums (bei der Europäischen Union) zum Ziel haben. Die angespannte Haushaltslage einerseits und vergaberechtliche

Bestimmungen andererseits erschweren derzeit jedoch die Realisierung dieser Vorhaben.

- ZWW und OFZ entwickeln derzeit ein Weiterbildungsangebot für Erzieher/innen und Lehrkräfte zur frühkindlichen Bildung. Auch in Bremen und anderen Bundesländern sind vergleichbare Weiterbildungsmaßnahmen derzeit in Entwicklung bzw. haben gerade begonnen. Aus dem Pilotprojekt soll bei dem Oldenburger Weiterbildungsangebot – im Unterschied zum Angebot der Universität Bremen – ein starkes Gewicht auf die Schnittstelle Elementar-/ Primarbereich gelegt und Erzieher/innen wie Lehrer/innen gleichermaßen angesprochen werden.

Vor dem Hintergrund der sehr positiven Erfahrungen mit der Zusammensetzung der Konzeptgruppe des Pilotprojekts mit Expert/innen aus dem Elementar- und Primarbereich sowie aus der Hochschule ist auch bei der Konzeptgruppe für die Entwicklung des Weiterbildungsangebots darauf geachtet worden, dass aus allen drei Bereichen mehrere Personen beteiligt sind. Ein Bestandteil des Angebots soll die Hospitation in einer Kindertagesstätte bzw. Grundschule sein – ein Vorschlag, der im Rahmen der Konzeptgruppe des Pilotprojekts gemacht wurde und hier aufgegriffen werden soll.

Die Weiterbildung wird 242 Unterrichtsstunden umfassen, modularisiert und für ein Pädagogikstudium (z. B. für Erzieher/innen) anrechenbar sein. Als Starttermin ist das Frühjahr 2005 vorgesehen.

6 Fazit und Empfehlungen

Mit dem Pilotprojekt wurde das Postulat der gemeinsamen Fortbildung von Erzieher/innen und Lehrer/innen aufgegriffen, das durch das „Handlungsprogramm Integration“ der Niedersächsischen Landesregierung und durch das Niedersächsische Kultusministerium sowohl im Hinblick auf die Sprachförderung vor der Einschulung als auch die Bildungsarbeit im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich formuliert worden ist.

Die Evaluierung des Projekts hat ergeben, dass sich der integrierende Ansatz im Rahmen der Grundlagenfortbildung wie des Vertiefungsworkshops in vollem Umfang bewährt hat. Konzept und Durchführung des Projekts haben sich als sehr erfolgreich und ohne hohen finanziellen Mitteleinsatz als effektiv erwiesen. Von den Maßnahmen sind Impulse ausgegangen, die weit über die Projektlaufzeit hinausreichen; damit erfüllt das Pilotprojekt alle Anforderungen an einen Modellversuch.

Erfolge weist das Projekt bei der Entwicklung eines nachhaltigen Sprachförderprogramms, der Intensivierung der Zusammenarbeit von Kindertagesstätten und Grundschulen, bei der Qualitätsverbesserung der Bildungsarbeit, der Erzielung von Synergieeffekten und bei der Sicherstellung der Nachhaltigkeit auf.

Entwicklung eines nachhaltigen Sprachförderprogramms

- **Reflexion der Alltagspraxis**

Die Teilnehmer/innen gelangten zu neuen Sichtweisen und Perspektiven durch Impulse der Referent/innen wie auch durch die besondere Konstellation der Gruppe, die sich aus Erzieher/innen und Lehrer/innen unterschiedlicher Arbeits- und Lehrformen (in Kombination mit einer vielfältigen Trägerlandschaft) zusammensetzte.

- Unterstützung und Optimierung der Sprachfrühförderung**
Die fachliche Qualifizierung, der Austausch von Informationen und das intensive Kennenlernen von Erzieher/innen und Lehrer/innen haben zur Qualitätsverbesserung der Sprachförderung in den beteiligten Einrichtungen maßgeblich beigetragen.
Die Unterschiede in der Qualität der Sprachförderung der Kinder und der Zusammenarbeit mit den Bezugseinrichtungen konnte in einem Vergleich mit Teilnehmer/innen, die erst später zur Fortbildungsgruppe stießen, deutlich nachgewiesen werden.
- Entwicklung der Sprachförderung als einen gemeinsamen Arbeitsbereich**
Wesentliche Indikatoren hierfür sind z. B. die Zunahme von gemeinsamen Vorlese-Projekten und des fachlichen Austauschs über Sprachförderprogramme in den Einrichtungen sowie erste Ansätze einer inhaltlichen Abstimmung der Sprachförderarbeit von Kindertagesstätten mit ihren Bezugsschulen.
- Sensibilisierung für die Notwendigkeit eines Gesamtkonzepts zur Sprachförderung**
Daten, die aus der teilnehmenden Beobachtung gewonnen wurden, belegen, dass die Teilnehmer/innen am Ende der Maßnahme ein signifikant höheres Bewusstsein für die Notwendigkeit eines Gesamtkonzepts zur Sprachförderung entwickelt hatten.

Intensivierung der Zusammenarbeit von Fach- und Lehrkräften aus dem Elementar- und Primarbereich

- Abbau von Stereotypen und Hemmschwellen**
Die Rückmeldungen der Teilnehmer/innen ergaben, dass es durch die Grundlagenfortbildung und den Vertiefungsworkshop gelang, Hemmschwellen sowie Vorurteile abzubauen. Die Aussagen verweisen im Übrigen auf die große Distanz, die im Allgemeinen zwischen Fach- und Lehrkräften aus dem Elementar- und Primarbereich besteht.

- **Entwicklung gegenseitiger Wertschätzung und Akzeptanz**

Die gegenseitige Anerkennung der Kompetenzen und der jeweiligen Bildungsarbeit erwies sich als wichtige Basis für die Steigerung der Kooperationsbereitschaft und das erhöhte Engagement bei der Entwicklung und Umsetzung von Kooperationsvorhaben. Die diesbezügliche Wirksamkeit gemeinsamer Fortbildungen wurde immer dann deutlich, wenn die noch vorhandenen Abwehrhaltungen und Unsicherheiten von neuen Teilnehmer/innen auf Arbeitskreissitzungen für atmosphärische „Störungen“ sorgten.
- **Inhaltliche Impulse durch heterogene Ausbildungsgänge und Arbeitsstrukturen**

Es hat sich gezeigt, dass die Grundlagenfortbildung positive Impulse durch die unterschiedlichen Ausbildungsgänge und divergierenden Erfahrungen des Berufsalltags von Erzieher/innen und Lehrer/innen erhalten hat; diesbezüglich hinderliche Auswirkungen auf Inhalte und Verlauf der Fortbildung waren nicht zu konstatieren. Es gelang vielmehr, die stärker fachspezifischen Arbeitsweisen der Lehrkräfte und die – an einem ganzheitlichen Verständnis von frühkindlicher Pädagogik orientierten – Ansätze der Erzieher/innen in der gemeinsamen Fortbildung aufeinander zu beziehen und synergetisch zu nutzen.
- **Austausch über Fragen der Sprachförderung hinaus**

Im Projektverlauf verlagerte sich das Interesse der Teilnehmer/innen zunehmend darauf, sich intensiver mit grundsätzlichen Fragen der Zusammenarbeit des Elementar- und Primarbereichs auseinander zu setzen. Einige Kindertagesstätten und Grundschulen bildeten aufgrund der Ergebnisse des Vertiefungsworkshops Arbeitsgruppen zur Entwicklung konzeptioneller Grundlagen ihrer Zusammenarbeit. Die ausführlichen Diskurse über den Kooperationsstand, die gegenseitigen Erwartungen und die Bildungsarbeit in den Einrichtungen stärkten gleichzeitig das Bemühen, die Umsetzung der Sprachförderung vor der Einschulung organisatorisch wie inhaltlich zu optimieren.

- **Steigerung der Beteiligung**

In allen Gruppen konnte die Beteiligung an den gemeinsamen Fortbildungen sowie Arbeitskreistreffen sukzessiv gesteigert werden. Dies lässt auf eine Erhöhung der Kooperationsbereitschaft in den Einzugsbereichen der beteiligten Kindertagesstätten und Grundschulen infolge der Maßnahme schließen.

- **Einbeziehung der Eltern**

Die Elternarbeit entwickelte sich schrittweise von einem von den Teilnehmer/innen auf der Grundlagenfortbildung allseits beklagten Problem zu einem in den Arbeitsgruppen der Vertiefungsworkshops gemeinsam gestalteten Handlungsfeld. Dies ist an den Bestrebungen zu erkennen, in Form von Informationsveranstaltungen Transparenz über die Bildungsarbeit im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich sowie über die Erwartungen der Kindertagesstätten und Grundschulen an die Eltern herzustellen.

- **Entwicklung von Modellen der Zusammenarbeit**

Die Kooperationsstrukturen konnten sowohl unter den Kindertagesstätten und Grundschulen, die in einem direkten Arbeitszusammenhang stehen, als auch auf der Ebene des Einzugsbereichs der Einrichtungen aufgebaut und etabliert werden. Die Kooperationsprozesse sind im Projektverlauf so weit vorangeschritten, dass die vom Kultusministerium im Orientierungsplan für die Bildungsarbeit in den Kindertagesstätten sowie im Grundsatzterlass für die Grundschulen vorgesehenen Voraussetzungen zur Zusammenarbeit geschaffen und die dort aufgeführten Formen der Kooperation – mit Ausnahme schriftlich fixierte Vereinbarungen – bereits weitgehend implementiert werden konnten.

- **Transparenz in der Zusammenarbeit**

Mit dem Transfer der Fortbildungsergebnisse in die Kollegien, der Protokollierung der Arbeitskreissitzung und dem Benennen von Kooperationsbeauftragten wurden wesentliche Bedingungen erfüllt, weiteren Erzieher/innen und Lehrer/innen sowie den Eltern eine Beteiligung an den Weiterentwicklung der Zusammenarbeit zu ermöglichen.

Qualitätsverbesserung der Bildungsarbeit in den Einrichtungen

- Die erhobenen Daten zeigen eindeutig – wie erwähnt –, dass die Fortbildung von Fach- und Lehrkräften aus dem Elementar- und Primarbereich und der gemeinsame Austausch zur Qualitätsverbesserung der Sprachförderung in den beteiligten Einrichtungen maßgeblich beigetragen haben.
- Die gegenseitige Wertschätzung erwies sich als notwendige Voraussetzung für die Bereitschaft von Erzieher/innen und Lehrer/innen, die Interessen und Bedürfnisse der Kinder bei der Organisation und Gestaltung von kooperativen Aktivitäten in den Mittelpunkt zu stellen.
- Die Ergebnisse zeigen, dass die Einsicht der Notwendigkeit von Sprachfördermaßnahmen bei den Teilnehmer/innen dazu führte, dass die Bereitschaft zur engagierten Umsetzung des Programms signifikant stieg.
- Die Interaktionsdichte zwischen Erzieher/innen und Lehrer/innen konnte wesentlich erhöht werden und führte zu einer verbesserten und stärkeren Abstimmung der Inhalte und Methoden bei der Gestaltung des Übergangs der Kinder von der Kindertagesstätte in die Grundschule.

Erreichung von Synergieeffekten

- Die Herstellung von gegenseitigem Verständnis und Vertrauen hat Räume für Kompromisse und Ideen geschaffen, die notwendig sind, um strukturelle Unterschiede der beiden Bildungsinstitutionen und damit Konfliktlinien zu überwinden.
- Es konnten Multiplikator/innen-Effekte durch den Transfer der Ergebnisse in das Kollegium und deren Einbeziehung in die weiteren Kooperationsprozesse erzielt werden.
- Die Transparenz in der Zusammenarbeit von Einrichtungen im gleichen Einzugsbereich erwies sich gleichermaßen als Motivation, Anregung wie auch Druck, die Kooperation mit den eigenen Bezugseinrichtungen zu verstärken.

- Es wurden spezifische Fachkompetenzen von Erzieher/innen und Lehrer/innen genutzt, um im Rahmen von Dienstbesprechungen eine interne Fortbildung durchzuführen oder eine Informationsveranstaltung für Eltern unter Einladung der Kolleg/innen aus den Bezugseinrichtungen anzubieten.
- Es konnten Arbeitserleichterungen durch die effektive Klärung von anstehenden Fragen zur Kooperation im Rahmen der gemeinsamen Fortbildung bzw. auf einer Sitzung im Arbeitskreis des Einzugsbereichs für die Einrichtungen erreicht werden.
- Durch die Nutzung von Potenzialen und Kompetenzen aus der Region in Form einer Zusammenarbeit von Vertreter/innen aus dem Elementar- und Primarbereich sowie der Hochschule konnten erhebliche Synergieeffekte bei der Entwicklung und Umsetzung des Pilotprojekts erzielt werden.

Sicherstellung der Nachhaltigkeit

Es hat sich als richtiger Ansatz herausgestellt, als Leitziel des Pilotprojekts die Entwicklung eines nachhaltigen Sprachförderprogramms *durch* die Intensivierung der Zusammenarbeit zu verfolgen. Der Aufbau von Strukturen der Zusammenarbeit, die nicht an ein spezielles Programm gebunden sind, erhöht die Wirksamkeit der Sprachförderung.

Im Einzelnen konnten Erfolge erreicht werden durch

- Initiierung und Konsolidierung der Zusammenarbeit in Form von Arbeitskreisen, Kooperationsbeauftragten, Kooperationsgruppen aus benachbarten Einrichtungen, gemeinsamen Dienstbesprechungen und Kooperationsfahrplänen
- Institutionalisierung der Sprachförderung und kooperativer Angebote in das Programm des OFZ
- Weitergabe der Ergebnisse in die Aus- und Fortbildung von Lehrer/innen im Rahmen der Lehr- und Fortbildungsveranstaltungen der Universität Oldenburg.

Die geschaffenen Rahmenbedingungen haben sich als adäquate Basis für das Gelingen des Projekts erwiesen.

Die Erfolge sind auf folgende Faktoren zurückzuführen:

- Es ist in der Planungsphase des Projekts sehr früh gelungen, alle relevanten Akteur/innen aus der Region zu gewinnen und sie in einen Dialog einzubinden.
- Das Curriculum der Grundlagenfortbildung von seinen Schwerpunkten wie einzelnen Modulen entsprach inhaltlich wie methodisch den Interessen und Bedarfen der Teilnehmer/innen.
- Die enge Verzahnung von Wissenschaft und Praxis basiert auf der seit vielen Jahren guten Zusammenarbeit von Schule und Schulverwaltung mit der Universität Oldenburg und Einrichtungen der Region. Sie hatte einen maßgeblichen Anteil an der erfolgreichen Konzipierung und Umsetzung des Pilotprojekts.
- Die Sachorientierung der gemeinsamen Fortbildung mit dem Thema Sprachfrühförderung trug zur Überwindung von strukturellen Barrieren und stereotyper Vorbehalte an der „Schnittstelle“ von Elementar- und Primarbereich nachhaltiger bei als appellative Forderungen nach einer besseren Zusammenarbeit von Erzieher/innen und Lehrer/innen.
- Die Orientierung am Status quo der Zusammenarbeit sowie an den Voraussetzungen der einzelnen Einrichtungen vor Ort ermöglichte eine realitätsbezogene Kooperationsplanung der Teilnehmer/innen. Die Vorhaben zur Zusammenarbeit stießen vor diesem Hintergrund auf eine hohe Akzeptanz bei den Leitungen und Kollegen der beteiligten Kindertagesstätten und Grundschulen.
- Vom Ansatz der gemeinsamen Fortbildungen und Arbeitskreissitzungen der Kindertagesstätten und Grundschulen eines Einzugsbereichs gingen entscheidende Impulse für die Reflexion der Bildungsarbeit und die Entwicklung der Zusammenarbeit aus. Verbindende Faktoren waren die gemeinsamen Arbeitszusammenhänge und lokalen Bezüge sowie

die inhaltliche Auseinandersetzung mit Einrichtungen, die in direkter Nachbarschaft tätig sind.

- Die effektive Verknüpfung von gemeinsamen Fortbildungen und Arbeitssitzungen ermöglichte ein intensives Kennenlernen, einen inhaltlichen Austausch und differenzierte Kooperationsplanungen einerseits und zeitnahe Absprachen und Diskussionen über Fragen der Zusammenarbeit andererseits.
- Es erwies sich als vorteilhaft, dass der Ort der Fortbildung, die Begleitung und Moderation nicht bei einem Träger, sondern in der Verantwortung der „neutralen“ Universität Oldenburg lag.
- Die kontinuierliche Begleitung des Pilotprojekts durch die Konzeptgruppe sowie der Koordinatorin garantierte dessen prozessorientierte Optimierung.

Empfehlungen

Die Sprachfrühförderung entwickelt sich nicht von selbst zu einer gemeinsamen Sache von Kindergarten und Schule. Es sind daher für eine aufeinander abgestimmte Bildungsarbeit des Elementar- und Primarbereichs entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen. Folgende Empfehlungen werden hierzu ausgesprochen:

- Bei der Konzipierung von Fort- und Weiterbildungsangeboten für Erzieher/innen und Lehrer/innen sollte der integrierende Ansatz grundsätzlich Berücksichtigung finden.
- Es wird als sinnvoll erachtet, dass die mit einem Arbeitsauftrag verbundene Hospitation in einer Kindertagesstätte bzw. Grundschule zum integralen Bestandteil zukünftiger Konzepte wird.
- Alle lokal relevanten Akteur/innen sollten an der Konzipierung wie Durchführung von Fortbildungen für Erzieher/innen und Lehrer/innen beteiligt werden. Es bietet sich dafür die Schaffung von „Trägerkonferenzen“ an, die unter Einbeziehung spezifischer Ressourcen vor Ort einberufen werden.

- Eine kontinuierliche Koordination und Begleitung der Kooperationsprozesse ist sicherzustellen.
- Es sollten „Bildungskonferenzen“ von Fach- und Lehrkräften aus den Einrichtungen eines Einzugsbereichs unter Einbeziehung der Elternbeiräte initiiert werden.
- Zur Unterstützung des Austauschs könnte ein internetgestütztes Netzwerk der beteiligten Kindertagesstätten und Grundschulen beitragen.
- Für kooperative Aktivitäten von Vertreter/innen aus dem Elementar- und Primarbereich sind Ressourcen bereitzustellen.
- Weitere Anstrengungen sind im Hinblick auf eine systematische Förderung der Mehrsprachigkeit von Kindern vom Einstieg in die Kindertagesstätte, im Übergang zur Grundschule und in der Grundschule selbst notwendig. Hierbei könnte die Zusammenarbeit der zusätzlichen Fachkräfte für die Sprachförderung in den Kindertagesstätten und der Lehrkräfte für die Sprachförderung vor der Einschulung, die in vielen Fällen bereits festzustellen war, eine Vorbildfunktion für eine aufeinander abgestimmte Förderung der Kinder einnehmen. Die Erhöhung der Anzahl von zusätzlichen Fachkräften in den Einrichtungen des Elementarbereichs wäre hierfür äußerst wünschenswert.
- Die Untersuchungsergebnisse indizieren einen hohen Handlungsbedarf in Bezug auf Veränderungen im Aus- und Fortbildungssystem für den Elementar- und Primarbereich. Ganz offensichtlich steht das geringe Grundlagenwissen bei Erzieher/innen und Lehrer/innen im Hinblick auf die Sprachfrühförderung in enger Korrelation zu der Bildungsbenachteiligung besonders von Kindern mit Migrationshintergrund.
- In der grundständigen Erzieher/innen- und Lehrer/innen-Bildung sind obligatorisch Module zur Sprachförderung und Kooperation vorzuhalten.

Literaturverzeichnis

- Auernheimer, Georg (2000): Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung, 2. Aufl., Bonn, S. 18-28.
- Auernheimer, Georg (Hg.) (2002): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, Opladen.
- Behrens, Ulrike/ Heine, Marcella/ Windolph, Edeltraut/ Wolter, Marlene: „Fit in Deutsch“: Zur Sprachförderung vor der Einschulung, in: Schulverwaltungsblatt, H. 12/ 2002, S. 491-493.
- Bellenberg, Gabriele/ Hovestadt, Gertrud/ Klemm, Klaus (2004): Selektivität und Durchlässigkeit im allgemein bildenden Schulsystem. Rechtliche Regelungen und Daten unter besonderer Berücksichtigung der Gleichwertigkeit von Abschlüssen, Essen.
- Bender-Szymanski, Dorothea (2003): Unzureichend gefördert? Eine Analyse der Bildungssituation und der Förderbedingungen für Migrantenkinder an Frankfurter Schulen – auch aus der Perspektive von Schulleitern, in: Auernheimer, Georg (Hg.): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder, Opladen, S. 211-231.
- BLK – Bund-Länder-Kommission (2004): Vorschläge zur Verbesserung der Bildungsberatung für Personen mit Migrationshintergrund, Beschluss der BLK vom 29.03.2004, o.O.
- Chati, Rima (2004): Interkulturelle Elternbildung und Sprachförderung im Elementarbereich, in: Niedersächsisches Landesjugendamt (Hg.): Dokumentation der Fachtagung „Das Präventions- und Integrationsprogramm und die Kooperative Migrationsarbeit Niedersachsen. Neue Ansätze zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ vom 18./19.02.2004, Hannover, S. 34-38.
- Christiansen, Christiane (2002): Fördephon – Förderung der Phonetischen Bewusstheit zur Vorbeugung von LRS-Schwierigkeiten, 3. erw. und überarb. Aufl., Kiel.

- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen.
- Diskowski, Detlef (2004): Abschied von der Unverbindlichkeit? Möglichkeiten und Grenzen der Bildungspläne – ein Überblick, in: *Betrifft Kinder*, H. 01/ 2004, S. 36-41 (Teil 1) und H. 02/ 2004, S. 48-53 (Teil 2).
- Franken, Bernd (2002): Kommen und Gehen. Kooperation beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, in: *Dialogische Erziehung*, H. 03/ 2002, S. 13-21.
- Fried, Lilian (2004): Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung, München.
- Gogolin, Ingrid (2003): Spracherwerb und Sprachförderung bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, in: Niedersächsisches Ministerium für Inneres und Sport – Ausländerbeauftragte – (Hg.): Dokumentation, 1. Niedersächsische Konferenz für Migration und Integration „Sprache im Migrationsprozess“ vom 04.12.2003, Hannover, S. 9-21.
- Gogolin, Ingrid/ Neumann, Ursula/ Roth, Hans-Joachim (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, in: Bund-Länder-Kommission (Hg.): Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, H. 107, Bonn.
- Hacker, Hartmut (2001): Die Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule, in: Faust-Siehl, Gabriele/ Speck-Hamdan, Angelika: *Schulanfang ohne Umwege*, Frankfurt/ M., S. 80-94.
- Hausmann-Vohl, Iris (2003): Was brauchen Kinder, damit der Schulstart gelingt?, in: Roux, Susanna (Hg.): *PISA und die Folgen. Bildung im Kindergarten*, Landau, S. 57-71.
- Heine, Marcella (2003): Sprachstandsfeststellung und Förderprogramm „Ich lerne Deutsch“ in Niedersachsen, in: *Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration* (Hg.): *Förderung von Migranten und Migrantinnen im Elementar- und Primarbereich*, Berlin/ Bonn, S. 44-53.
- Heine, Marcella (2004): Das Förderprogramm „Ich lerne Deutsch“, in: Niedersächsisches Landesjugendamt (Hg.): *Dokumentation der Fachtagung „Das Präventions- und Integrationsprogramm und die Kooperative Migrationsarbeit Niedersachsen. Neue Ansätze zur*

Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ vom 18./19.02.2004, Hannover, S. 18.

- Hobusch, Anna/ Lutz, Nevin/ Wiest, Uwe (2002): Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder (SFD), Horneburg.
- JMK/ KMK – Jugendminister-/ Kultusministerkonferenz (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen, Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004 und Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004, o.O.
- JMK/ KMK – Jugendminister-/ Kultusministerkonferenz (2004a): Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur „Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung“, Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004 und Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004, o.O.
- Kammermeyer, Gisela (2004): Schulfähigkeit, in: Christiani, Reinhold (Hg.): Schuleingangsphase: neu gestalten, Berlin, S. 54-64.
- Klatte, Maria/ Meis, Markus/ Nocke, Christian/ Schick, August (2004): Lernumwelt = Lärmumwelt?! Akustische Bedingungen in Schulen und ihre Auswirkungen auf das Lernen, in: Die Grundschule, H. 2/ 2004, S. 38-40.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2002): Bericht „Zuwanderung“, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002, o.O.
- Koch, Katja (2003): „Fit in Deutsch“ – Sprachfördermaßnahmen vor der Einschulung. Abschlussbericht der Pilotphase, Göttingen.
- Küspert, Petra/ Schneider, Wolfgang (1999): Würzburger Trainingsprogramm – Hören, Lauschen, Lernen, Göttingen.
- Lütje-Klose, Birgit (2003): Individueller Förderplan für vorschulische Sprachfördermaßnahmen, o. O.
- MI – Niedersächsisches Ministerium für Inneres und Sport (2003): Handlungsprogramm Integration. Maßnahmen zur Förderung der Integration von Migrantinnen und Migranten, Hannover.
- MK – Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2002): Rahmenrichtlinien Deutsch als Zweitsprache, Hannover.

- MK – Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2003): Didaktisch-methodische Empfehlungen für die Sprachförderung vor der Einschulung, Hannover.
- MK – Niedersächsisches Kultusministerium (2004): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder, Diskussionsfassung mit Stand 14.04.2004, Hannover.
- MK – Niedersächsisches Kultusministerium (2004a): Niedersachsens Schulen mit neuem Profil. Die Grundsatzerteile für Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Kooperative Gesamtschule, Integrierte Gesamtschule, Hannover.
- MK – Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2004b): Didaktisch-methodische Empfehlungen für die Sprachförderung vor der Einschulung, Hannover.
- MK – Niedersächsisches Kultusministerium (2004c): Sprachförderung vor der Einschulung, in: http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C5969044_L20.pdf, Stand: 24.11.2004.
- Neumann, Simone (2001): Ganzheitliche Sprachförderung, Weinheim/ Basel.
- Penner, Zvi (2003): Neue Wege der sprachlichen Frühförderung von Migrantenkinder, Berg/ Tg.
- Ratzki, Anne (2003): Skandinavische Bildungssysteme – Schule in Deutschland. Ein provokativer Vergleich, in: Auernheimer, Georg (Hg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder, Opladen, S. 23-31.
- Reich, Hans H./ Roth, Hans-Joachim (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung, Hamburg/ Landau i. d. Pfalz.
- Roux, Susanna (2003): Zwischen Bildungskatastrophe und Bildungseuphorie – Zur Zukunft der Kindergärten nach PISA, in: Roux, Susanna (Hg.): PISA und die Folgen. Bildung im Kindergarten, Landau, S. 111-120.
- Schlösser, Elke (2003): Wir verstehen uns gut, Münster.
- Siebert-Ott, Gesa (2003): Mehrsprachigkeit und Schulerfolg, in: Auernheimer, Georg (Hg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder, Opladen, S. 161-176.

- Tophinke, Doris (2003): Sprachförderung im Kindergarten („Osnabrücker Materialien“), Weinheim/ Basel/ Berlin.
- Tröschel, Kerstin (2004): Fragebogen im Rahmen der Diplomarbeit am IBKM der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg zum Thema „Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen – eine Evaluation des integrierenden Oldenburger Fortbildungsmodells“, voraussichtlicher Abschluss: Dezember 2004, Oldenburg.
- Ulich, Michaela/ Mayr, Toni (2003): sismik – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen, Freiburg/B.
- Voß, Henning (2004): Muttersprachlicher Unterricht für ausländische Kinder. Integration fällt dem Sparhaushalt zum Opfer, in: Erziehung und Wissenschaft, H. 01/ 2004, S. 10.

Anhang

- Anhang 1:** Fragebogen zur Beurteilung der Grundlagenfortbildung
- Anhang 2:** Fragebogen von Kerstin Tröschel (2004): Untersuchung der Fortbildungen zur Zusammenarbeit in der Sprachfrühförderung
- a) Fragebogen für Kita-Fachkräfte, die an der Grundlagenfortbildung teilgenommen haben
 - b) Fragebogen für Lehrkräfte, die nicht an der Grundlagenfortbildung teilgenommen haben
- Anhang 3:** Ergebnisse der Arbeitsgruppen im Rahmen der Vertiefungsworkshops
- Anhang 4:** Kooperationsprozesse und -strukturen in den Einzugsbereichen der Fortbildungsgruppen

Anhang 1: Fragebogen zur Beurteilung der Grundlagenfortbildung

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer,

die Fortbildung, an der Sie teilgenommen haben, findet im Rahmen eines Pilotprojekts statt. Zur Verbesserung des Fortbildungskonzepts und zur Auswertung der Maßnahme möchten wir Sie bitten, nachstehende Fragen zu beantworten und Ihr persönliches Urteil abzugeben. Herzlichen Dank!

Tätigkeitsfeld	Kita		Schule	
	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Berufsabschluss	Fachschule	Fachhochschule	Hochschule	Sonstiges
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> _____
Hatten Sie bereits fachliche Vorkenntnisse zu Fragen der/s	Nein	Ja, im Rahmen der/s		
		Ausbildung	Fortbildung	Selbststudiums
• Sprachentwicklung von Kindern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Erst- und Zweitspracherwerbs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Interkulturellen Bildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ihre Beurteilung			
Seminarinhalte		Bitte ankreuzen	
Praxisbezug	direkt anwendbar	○ ○ ○ ○ ○	nicht anwendbar
Theorie	zu viel	○ ○ ○ ○ ○	zu wenig
Stofffülle	zu viel	○ ○ ○ ○ ○	zu wenig
Schwierigkeitsgrad	zu schwer	○ ○ ○ ○ ○	zu leicht
Themen			
Szenisches Spiel z. Reflexion der Alltagspraxis/ zum Kennenlernen	hilfreich	○ ○ ○ ○ ○	unergiebig
Migrations- u. bildungspolitische Hintergründe d. Sprachförderung	interessant	○ ○ ○ ○ ○	uninteressant
Sprachentwicklung des Kindes	interessant	○ ○ ○ ○ ○	uninteressant
Zusammenhang von Erst- u. Zweitspracherwerb	interessant	○ ○ ○ ○ ○	uninteressant
Sprachstandsfeststellungsverfah- ren	interessant	○ ○ ○ ○ ○	uninteressant
Sprachbeobachtung	interessant	○ ○ ○ ○ ○	uninteressant
Deutsch als Zweitsprache	interessant	○ ○ ○ ○ ○	uninteressant
„Methoden-Bazar“	interessant	○ ○ ○ ○ ○	uninteressant
Beobachten und Fördern	interessant	○ ○ ○ ○ ○	uninteressant
Zusammenarbeit von Kita u. GS	interessant	○ ○ ○ ○ ○	uninteressant
Darstellung			
Arbeitsunterlagen	sehr gut	○ ○ ○ ○ ○	mangelhaft
Probleme/ Fragen der TN	berück- sichtigt	○ ○ ○ ○ ○	nicht berück- sichtigt
Inhaltliche Übergänge/ Kontexte	sehr klar	○ ○ ○ ○ ○	unstrukturiert
Übungen	zu viel	○ ○ ○ ○ ○	zu wenig
Organisation			
Zeitplan	genau eingehalten	○ ○ ○ ○ ○	nicht eingehalten
Räumlichkeiten	gut geeignet	○ ○ ○ ○ ○	ungeeignet

**Anhang 2: Fragebogen von Kerstin Tröschel (2004):
Untersuchung der Fortbildungen zur Zusammen-
arbeit in der Sprachfrühförderung**

**a) Fragebogen für Kita-Fachkräfte, die an der
Grundlagenfortbildung teilgenommen haben⁴⁴**

Welchen Berufsabschluss haben Sie erworben?

Wo haben Sie Ihren Abschluss erworben?

Fachschule	Fachhochschule	Hochschule	Sonstiges
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nehmen Sie eine besondere Tätigkeit in Bezug auf Sprachförderung wahr?

- zusätzliche Fachkraft für Sprachförderung
- Verantwortliche/r für die Wort-Werkstatt
- Logopäde/in
- andere Fördermaßnahmen

Ja	Nein
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O, und zwar	<input type="radio"/>

Konnten Sie bereits vor Beginn der Fortbildung Kenntnisse in folgenden Bereichen erwerben?

(Mehrfachnennungen möglich)

- Sprachentwicklung von Kindern
- Zusammenhang von Erst- u. Zweitspracherwerb
- Interkulturelle Bildung

Nein	<u>Ausbildung</u>	Ja, <u>durch Fortbildung</u> (Bitte zeitl. Umfang angeben, in Std./ Tagen)	<u>Selbststudium</u>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

⁴⁴ Einen identischen Fragebogen erhielten alle Lehrkräfte, die ebenfalls an der Grundlagenfortbildung teilgenommen hatten. Anstelle der hier aufgeführten Fragen nach der Zusammenarbeit mit den Bezugsschulen wurde dort nach der Kooperation mit den Kindertagesstätten des Einzugsbereichs gefragt.

	Ihre Beurteilung Bitte ankreuzen			
Anwendbarkeit der Fortbildungsinhalte in der Alltagspraxis				
Welche d. im Kurs vermittelten Kenntnisse halten Sie für Ihre Alltagspraxis als ausreichend? <ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisse über migrations- u. bildungspolitische Hintergründe d. Sprachförderung • Kenntnisse über d. Sprachentwicklung von Kindern • Kenntnisse über die Rolle der Erstsprache für den Zweitspracherwerb 	ausreichend <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	eher ausreichend <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	eher nicht ausreichend <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	nicht ausreichend <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Sprachbeobachtung <u>Sprachbeobachtungsbogen</u> <ul style="list-style-type: none"> • Setzen Sie in Ihrer Einrichtung Sprachbeobachtungsbogen ein? • Welche Beobachtungsbogen setzen Sie ein? a) nach Schlösser b) nach Ulich („sismik“) • Verwenden Sie (noch) einen anderen Beobachtungsbogen? • Wie oft füllen Sie den Beobachtungsbogen aus? 	Ja, bereits vor d. Fortbildung <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> Ja, u. zwar <input type="radio"/>	Ja, aufgrund d. Fortbildung <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Noch nicht, aber geplant <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Nein <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Methoden Setzen Sie eine oder mehrere der folgenden Methoden bei der Sprachbeobachtung ein? <ul style="list-style-type: none"> • Sprachbeobachtung mit Audioaufzeichnungen • Sprachprotokolle kindlicher Äußerungen zu einer Geschichte • protokollierte Antworten zu „W-Fragen“ (z.B. in Bezug auf eine Vorlesegeschichte) Verwenden Sie noch andere Methoden der Sprachbeobachtung?	Ja, bereits vor d. Fortbildung <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> Ja, u. zwar <input type="radio"/>	Ja, aufgrund d. Fortbildung <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Noch nicht, aber geplant <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Nein <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

Sprachförderung	Ja, bereits vor d. Fortbildung	Ja, aufgrund d. Fortbildung	Geplant	Nein
Setzen Sie eine oder mehrere der folgenden Materialien und Methoden ein?				
<u>Materialien</u>				
• Nds. Kultusministerium: Did.-method. Empfehlungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Christiansen: Fördephon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Küspert/Schneider: WÜT	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Tophinke: „Osnabrücker Materialien“	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Schlösser: Wir verstehen uns gut	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Penner: „Kon-Lab“	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Neumann: Ganzheitliche Sprachförderung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<u>Methoden</u>				
Einsatz von				
• theaterpäd. Mitteln	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Liedern, Reimen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Bilderbüchern, Geschichten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Übungen zur Mundmotorik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Farbpunkten zur Sensibilisierung für den richtigen Gebrauch von Artikeln	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verwenden Sie noch andere Materialien und Methoden?	Ja, u. zwar <input type="radio"/>			Nein <input type="radio"/>
Besteht bei Ihnen noch Bedarf am Kennenlernen weiterer Materialien/ Methoden für die Sprachförderung?	Ja, u. zwar <input type="radio"/>			Nein <input type="radio"/>
Zusammenarbeit mit Eltern				
Wie schätzen Sie die Zusammenarbeit mit Eltern ein?	gut	eher gut	eher schlecht	schlecht
• allgemein	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• bzgl. Sprachförderung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• mit Migranten-Eltern ⁴⁵	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hat sich die Zusammenarbeit mit Migranten-Eltern durch die Fortbildung verbessert?	verbessert	eher verbessert	eher nicht verbessert	nicht verbessert
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haben Sie bereits Elternabende z. vorschulischen Sprachförderung angeboten?	Ja		Geplant	Nein
	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Setzen Sie in Ihrer Einrichtung mehrsprachige Infos ein?	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

45 Personen aller Zuwanderergruppen einschließlich (Spät-)Aussiedler/innen

Zusammenarbeit von Kita und Schule				
<u>Allgemeine Einschätzung der Zusammenarbeit</u>				
Wie viele Schulen gehören zu Ihrem Einzugsbereich?	_____			
Wie viele dieser Schulen führen vorschulische Sprachförderung durch?	_____			
Gibt es in Ihrer Einrichtung Kinder mit festgestelltem Sprachförderbedarf?	Ja, u. zwar <input type="radio"/>	Kinder		Nein <input type="radio"/>
Wenn ja, wo findet die Sprachförderung statt?	Kita <input type="radio"/>	Schule <input type="radio"/>		Kita u. Schule <input type="radio"/>
<u>Sprachstandsfeststellungsverfahren</u>				
Wurde Ihre Einrichtung durch die Schulen über das Verfahren informiert?	Ja <input type="radio"/>			Nein <input type="radio"/>
War Ihre Einrichtung an der Durchführung direkt beteiligt?	<input type="radio"/>			<input type="radio"/>
Ist eine gemeinsame Durchführung des Verfahrens mit Schulen für das nächste Kita-/ Schuljahr vereinbart?	Ja, bereits vereinbart <input type="radio"/>		Geplant <input type="radio"/>	Nein <input type="radio"/>
Wie beurteilen Sie Ihr Wissen über den Berufsalltag von LehrerInnen?	gut <input type="radio"/>	eher gut <input type="radio"/>	eher schlecht <input type="radio"/>	schlecht <input type="radio"/>
Hat sich Ihr Wissensstand durch die Fortbildung verbessert?	verbessert <input type="radio"/>	eher verbessert <input type="radio"/>	eher nicht verbessert <input type="radio"/>	nicht verbessert <input type="radio"/>
Sind Ihnen die Bildungskonzepte Ihrer Bezugsschulen bekannt?	Ja <input type="radio"/>	Ja, teilweise <input type="radio"/>		Nein <input type="radio"/>
Falls ja, waren Ihnen diese Konzepte schon vor Beginn der Fortbildung bekannt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
Sind Ihnen die Sprachförderkonzepte der Bezugsschulen bekannt?	Ja <input type="radio"/>	Ja, teilweise <input type="radio"/>		Nein <input type="radio"/>
Falls ja, waren Ihnen diese Konzepte schon vor Beginn der Fortbildung bekannt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>

Sehen Sie in den folgenden Bereichen Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede zwischen der Arbeit von Kita und Schule?	ähnlich	eher ähnlich	eher verschieden	verschieden
• Bildungsauftrag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• kindzentriertes Arbeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Umgang mit Eltern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Zusammenarbeit Kollegium	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Zeitbudget	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• persönlicher Gestaltungsfreiraum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• gesellschaftliche Ansprüche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie beurteilen Sie die Zusammenarbeit mit den Schulen?	gut	eher gut	eher schlecht	schlecht
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hat sich die Zusammenarbeit durch die Fortbildung verbessert?	verbessert	eher verbessert	eher nicht verbessert	nicht verbessert
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie beurteilen Sie die Einstellungen zur Zusammenarbeit?	offen	eher offen	eher reserviert	reserviert
• in der eigenen Kita-Leitung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• im eigenen Kollegium	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• in den Bezugsschulen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie groß ist Ihr Interesse an einer engeren Zusammenarbeit mit den Bezugsschulen?	groß	eher groß	eher gering	gering
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Worin sehen Sie mögl. Hindernisse/ Schwierigkeiten?		Ja,		Nein
(Mehrfachnennungen möglich)	Ja	teilweise		
• organisatorische Probleme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
• fehlende Absprachen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
• zeitliche Probleme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
• geringe Kooperationsbereitschaft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
• Sonstige	<input type="radio"/>			<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>			<input type="radio"/>
Organisatorische Ebenen u. Formen d. Zusammenarbeit				
Finden folgende Formen der Zusammenarbeit statt?	Ja		Geplant	Nein
• gegenseitige Hospitationen	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• gegenseitige Einladungen zu Dienstbesprechungen	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• regelmäßige Treffen	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
a) auf Stadtteilebene	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) der Führungskräfte	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) mit allen Förderkräften	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) mit einzelnen Lehrkräften	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Halten Sie die zwischen Kita und Schule getroffenen Absprachen für ausreichend?	Ja, ausreichend		Noch nicht; gewünscht	Nein
<ul style="list-style-type: none"> • auf Leitungsebene • mit den Fachkräften 	<input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>
Führen Sie in folgenden Bereichen der Sprachfrühförderung Gespräche mit den Lehrkräften?	Ja, durch Tür- und Angel-Gespräche	Ja, durch intensive Gespräche	Nein, es wäre aber notwendig	Nein
<ul style="list-style-type: none"> • organisator. Absprachen • Gestaltung Sprachförderg. • Austausch über die Kinder 	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Gibt es eine feste Ansprechperson für die Zusammenarbeit (Kita und Schule)?	Ja <input type="radio"/>		Geplant <input type="radio"/>	Nein <input type="radio"/>
Inhaltliche Ebene der Zusammenarbeit				
Findet in den folgenden Bereichen der Sprachfrühförderung eine Zusammenarbeit statt?	Ja, in dokumentierter Form	Ja, in mündlicher Form	Geplant	Nein
<ul style="list-style-type: none"> • Weiterleitung der Sprachbeobachtung • Austausch von Materialien 	<input type="radio"/> Ja	<input type="radio"/> Nicht vorhanden	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> Nein
<ul style="list-style-type: none"> a) Spiele b) Bücher c) Sprachförderprogramme • Elternabende 	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Bestehen neben d. vorschul. Sprachförderung weitere Formen der Zusammenarbeit?	Ja		Geplant	Nein
<ul style="list-style-type: none"> • Austausch über Sprachförderung allgemein • Austausch über andere Bereiche der Bildungsarbeit 	<input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>
<u>Übergang Kita – Schule</u>				
<ul style="list-style-type: none"> • gegenseitiger Besuch von Schul- und Kita-Kindern • Austausch über Rituale • Gestaltung „Schnuppertag“ • gemeinsame Elternabende zur Einschulung • Vor- und Nachbereitung der Einschulung 	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
<u>andere Formen d. Kooperation</u>				
<ul style="list-style-type: none"> • gemeinsame Projekte • gemeinsame Feste • Vorleseaktionen • gemeinsame Raumnutzung 	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

b) Fragebogen für Lehrkräfte, die nicht an der Grundlagenfortbildung teilgenommen haben⁴⁶

In welchem Lehramt haben Sie Ihren Berufsabschluss erworben?

Welche Fächer haben Sie studiert?

Welche Fächer unterrichten Sie?

Sind Sie Lehrkraft für

- die vorschulische Sprachförderung? Ja Nein
- Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache?
- andere Fördermaßnahmen? O, und zwar

	Ihre Beurteilung Bitte ankreuzen			
Durchführung der Sprachförderung				
Konnten Sie bereits fachliche Kenntnisse über migrations- u. bildungspolit. Hintergründe der Sprachförderung erwerben? <i>(Mehrfachnennungen möglich)</i>	Nein <input type="radio"/>	<u>Ausbildung</u> <input type="radio"/>	<u>Ja, durch Fortbildung</u> (Bitte zeitl. Umfang in Std./ Tagen angeben) <input type="radio"/>	<u>Selbststudium</u> <input type="radio"/>
Wenn ja, reichen Ihnen diese Kenntnisse für die Alltagspraxis?	ausreichend <input type="radio"/>	eher ausreichend <input type="radio"/>	eher nicht ausreichend <input type="radio"/>	nicht ausreichend <input type="radio"/>
Konnten Sie bereits fachliche Kenntnisse über die kindliche Sprachentwicklung erwerben? <i>(Mehrfachnennungen möglich)</i>	Nein <input type="radio"/>	<u>Ausbildung</u> <input type="radio"/>	<u>Ja, durch Fortbildung</u> (in Std./ Tagen) <input type="radio"/>	<u>Selbststudium</u> <input type="radio"/>
Wenn ja, reichen Ihnen diese Kenntnisse für die Alltagspraxis?	ausreichend <input type="radio"/>	eher ausreichend <input type="radio"/>	eher nicht ausreichend <input type="radio"/>	nicht ausreichend <input type="radio"/>

⁴⁶ Bis auf die Eingangsfragen zum Berufsabschluss (vgl. hier Fragebogen Anhang 2a)) erhielten alle Erzieher/innen, die ebenfalls nicht an der Grundlagenfortbildung teilgenommen hatten, einen fast identischen Fragebogen.

<p>Konnten Sie bereits fachliche Kenntnisse über die Rolle der Erstsprache f. d. Entwicklung der Zweitsprache erwerben? <i>(Mehrfachnennungen möglich)</i></p> <p>Wenn ja, reichen Ihnen diese Kenntnisse für die Alltagspraxis?</p>	<p>Nein</p> <p><input type="radio"/></p> <p>ausreichend <input type="radio"/></p>	<p><u>Ausbildung</u></p> <p><input type="radio"/></p> <p>eher ausreichend <input type="radio"/></p>	<p><u>Ja, durch Fortbildung</u> (in Std./Tagen)</p> <p><input type="radio"/></p> <p>eher nicht ausreichend <input type="radio"/></p>	<p><u>Selbststudium</u></p> <p><input type="radio"/></p> <p>nicht ausreichend <input type="radio"/></p>
<p>Sprachbeobachtung</p> <p>Kennen Sie Möglichkeiten der Sprachbeobachtung bei Kindern? <i>(Mehrfachnennungen möglich)</i></p> <p>Wenn ja, reichen Ihnen diese Kenntnisse für die Alltagspraxis?</p>	<p>Nein</p> <p><input type="radio"/></p> <p>ausreichend <input type="radio"/></p>	<p><u>Ausbildung</u></p> <p><input type="radio"/></p> <p>eher ausreichend <input type="radio"/></p>	<p><u>Ja, durch Fortbildung</u> (in Std./Tagen)</p> <p><input type="radio"/></p> <p>eher nicht ausreichend <input type="radio"/></p>	<p><u>Selbststudium</u></p> <p><input type="radio"/></p> <p>nicht ausreichend <input type="radio"/></p>
<p><u>Methoden</u></p> <p>Setzen Sie eine oder mehrere der folgenden Methoden bei der Sprachbeobachtung ein?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sprachbeobachtung mit Audioaufzeichnungen • Sprachprotokolle kindlicher Äußerungen zu einer Geschichte • protokollierte Antworten zu „W-Fragen“ (z.B. in Bezug auf eine Vorlesegeschichte) <p>Verwenden Sie noch andere Methoden der Sprachbeobachtung?</p>	<p>Ja, bereits vor d. vorschulischen Sprachförderung</p> <p><input type="radio"/></p> <p><input type="radio"/></p> <p><input type="radio"/></p> <p>Ja, u. zwar <input type="radio"/></p>	<p>Ja, aufgrund d. vorschul. Sprachförderung</p> <p><input type="radio"/></p> <p><input type="radio"/></p> <p><input type="radio"/></p>	<p>Noch nicht, aber geplant</p> <p><input type="radio"/></p> <p><input type="radio"/></p> <p><input type="radio"/></p>	<p>Nein</p> <p><input type="radio"/></p> <p><input type="radio"/></p> <p><input type="radio"/></p> <p>Nein <input type="radio"/></p>
<p>Sprachförderung</p> <p>Kennen Sie Methoden/ Materialien für die Sprachfrühförderung? <i>(Mehrfachnennungen möglich)</i></p>	<p>Nein</p> <p><input type="radio"/></p>	<p><u>Ausbildung</u></p> <p><input type="radio"/></p>	<p><u>Ja, durch Fortbildung</u> (in Std./Tagen)</p> <p><input type="radio"/></p>	<p><u>Selbststudium</u></p> <p><input type="radio"/></p>
<p><u>Der individuelle Förderplan</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Setzen Sie für die vorschul. Sprachförderung den individuellen Förderplan ein? • Verwenden Sie andere Förderpläne oder Beobachtungsbogen? • Wie oft füllen Sie den Förderplan aus? 	<p>Ja</p> <p><input type="radio"/></p> <p>Ja, u. zwar <input type="radio"/></p>		<p>Noch nicht, aber geplant</p> <p><input type="radio"/></p>	<p>Nein</p> <p><input type="radio"/></p> <p>Nein <input type="radio"/></p>

<u>weitere Materialien und Methoden</u>	Ja, bereits vor d. Sprachförderung	Ja, aufgrund d. Sprachförderung	Noch nicht, aber geplant	Nein
Setzen Sie eine oder mehrere der folgenden Materialien und Methoden ein?				
<u>Materialien</u>				
• Nds. Kultusministerium: Did.-method. Empfehlungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Christiansen: Fördephon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Küspert/Schneider: WÜT	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Tophinke: „Osnabrücker Materialien“	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Schlösser: Wir verstehen uns gut	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Penner: „Kon-Lab“	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Neumann: Ganzheitliche Sprachförderung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<u>Methoden</u>				
Einsatz von				
• theaterpäd. Mitteln	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Liedern, Reimen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Bilderbüchern, Geschichten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Übungen zur Mundmotorik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verwenden Sie noch andere Materialien und Methoden?	Ja, u. zwar <input type="radio"/>			Nein <input type="radio"/>
Besteht bei Ihnen noch Bedarf am Kennenlernen weiterer Materialien/ Methoden für die Sprachförderung?	Ja, u. zwar <input type="radio"/>			Nein <input type="radio"/>
Zusammenarbeit mit Eltern				
Wie schätzen Sie die Zusammenarbeit mit Eltern ein?	gut <input type="radio"/>	eher gut <input type="radio"/>	eher schlecht <input type="radio"/>	schlecht <input type="radio"/>
• allgemein	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• bzgl. Sprachförderung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• mit Migranteltern ⁴⁷	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hat sich die Zusammenarbeit mit Migranteltern durch die Sprachförderung verbessert?	verbessert <input type="radio"/>	eher verbessert <input type="radio"/>	eher nicht verbessert <input type="radio"/>	nicht verbessert <input type="radio"/>
Haben Sie bereits Elternabende z. vorschulischen Sprachförderung angeboten?	Ja <input type="radio"/>		Geplant <input type="radio"/>	Nein <input type="radio"/>
Setzen Sie in Ihrer Einrichtung mehrsprachige Infos ein?	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

47 Personen aller Zuwanderergruppen einschließlich (Spät-)Aussiedler/innen

Zusammenarbeit von Kita und Schule				
<u>Allgemeine Einschätzung der Zusammenarbeit</u>				
Wie viele Kitas gehören zu Ihrem Einzugsbereich?	_____			
In wie vielen dieser Einrichtungen gibt es Kinder mit festgestelltem Sprachförderbedarf?	_____			
Führt Ihre Schule die vorschulische Sprachförderung durch?	Ja <input type="radio"/>			Nein <input type="radio"/>
Wenn ja, wo findet die Sprachförderung statt?	Kita <input type="radio"/>	Schule <input type="radio"/>		Kita u. Schule <input type="radio"/>
<u>Sprachstandsfeststellungsverfahren</u>				
Wurden die Kitas durch Ihre Schule über das Verfahren informiert?	Ja <input type="radio"/>			Nein <input type="radio"/>
Waren die Kitas an der Durchführung direkt beteiligt?	<input type="radio"/>			<input type="radio"/>
Ist eine gemeinsame Durchführung des Verfahrens mit den Kitas für das nächste Schuljahr vereinbart?	Ja, bereits vereinbart <input type="radio"/>		Geplant <input type="radio"/>	Nein <input type="radio"/>
Wie beurteilen Sie Ihr Wissen über den Berufsalltag von ErzieherInnen?	gut <input type="radio"/>	eher gut <input type="radio"/>	eher schlecht <input type="radio"/>	schlecht <input type="radio"/>
Hat sich Ihr Wissensstand durch die vorschulische Sprachförderung verbessert?	verbessert <input type="radio"/>	eher verbessert <input type="radio"/>	eher nicht verbessert <input type="radio"/>	nicht verbessert <input type="radio"/>
Sind Ihnen die Bildungskonzepte Ihrer Bezugskitas bekannt?	Ja <input type="radio"/>	Ja, teilweise <input type="radio"/>		Nein <input type="radio"/>
Falls ja, waren Ihnen diese Konzepte schon vor Beginn der vorschulischen Sprachförderung bekannt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
Sind Ihnen die Sprachförderkonzepte der Bezugskitas bekannt?	Ja <input type="radio"/>	Ja, teilweise <input type="radio"/>		Nein <input type="radio"/>
Falls ja, waren Ihnen diese Konzepte schon vor Beginn der vorschulischen Sprachförderung bekannt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>

Sehen Sie in den folgenden Bereichen Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede zwischen der Arbeit von Kita und Schule? <ul style="list-style-type: none"> • Bildungsauftrag • kindzentriertes Arbeiten • Umgang mit Eltern • Zusammenarbeit Kollegium • Zeitbudget • persönlicher Gestaltungsfreiraum • gesellschaftliche Ansprüche 	ähnlich <input type="radio"/>	eher ähnlich <input type="radio"/>	eher verschieden <input type="radio"/>	verschieden <input type="radio"/>
Wie beurteilen Sie die Zusammenarbeit mit den Kitas? Hat sich die Zusammenarbeit durch die vorschulische Sprachförderung verbessert?	gut <input type="radio"/>	eher gut <input type="radio"/>	eh. schlecht <input type="radio"/>	schlecht <input type="radio"/>
	verbessert <input type="radio"/>	eher verbessert <input type="radio"/>	eher nicht verbessert <input type="radio"/>	nicht verbessert <input type="radio"/>
Wie beurteilen Sie die Einstellungen zur Zusammenarbeit? <ul style="list-style-type: none"> • in der eigenen Schulleitung • im eigenen Kollegium • in den Bezugskitas 	offen <input type="radio"/>	eher offen <input type="radio"/>	eher reserviert <input type="radio"/>	reserviert <input type="radio"/>
Wie groß ist Ihr Interesse an einer engeren Zusammenarbeit mit den Bezugskitas? Worin sehen Sie mögl. Hindernisse/ Schwierigkeiten? (<i>Mehrfachnennungen möglich</i>)	groß <input type="radio"/>	eher groß <input type="radio"/>	eher gering <input type="radio"/>	gering <input type="radio"/>
<ul style="list-style-type: none"> • organisatorische Probleme • fehlende Absprachen • zeitliche Probleme • geringe Kooperationsbereitschaft • Sonstige 	Ja <input type="radio"/>	Ja, teilweise <input type="radio"/>		Nein <input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
Organisatorische Ebenen u. Formen d. Zusammenarbeit				
Finden folgende Formen der Zusammenarbeit statt? <ul style="list-style-type: none"> • gegenseitige Hospitationen • gegenseitige Einladungen zu Dienstbesprechungen • regelmäßige Treffen <ul style="list-style-type: none"> a) auf Stadtteilebene b) der Leitungskräfte c) mit allen Förderkräften d) mit einzelnen Erzieher/innen 	Ja <input type="radio"/>		Geplant <input type="radio"/>	Nein <input type="radio"/>
	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Halten Sie die zwischen Kita und Schule getroffenen Absprachen für ausreichend?	Ja, ausreichend		Noch nicht; gewünscht	Nein
<ul style="list-style-type: none"> • auf Leitungsebene • mit den Fachkräften 	<input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>
Führen Sie in folgenden Bereichen der Sprachfrühförderung Gespräche mit Erzieher/innen?	Ja, durch Tür- und Angel-Gespräche	Ja, durch intensive Gespräche	Nein, es wäre aber notwendig	Nein
<ul style="list-style-type: none"> • organisator. Absprachen • Gestaltung Sprachförderg. • Austausch über die Kinder 	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Gibt es eine feste Ansprechperson für die Zusammenarbeit (Kita und Schule)?	Ja <input type="radio"/>		Geplant <input type="radio"/>	Nein <input type="radio"/>
Inhaltliche Ebene der Zusammenarbeit				
Findet in den folgenden Bereichen der Sprachfrühförderung eine Zusammenarbeit statt?	Ja, in dokumentierter Form	Ja, in mündlicher Form	Geplant	Nein
<ul style="list-style-type: none"> • Weiterleitung der Sprachbeobachtung • Austausch von Materialien 	<input type="radio"/> Ja <input type="radio"/>	<input type="radio"/> Nicht vorhanden <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> Nein <input type="radio"/>
<ul style="list-style-type: none"> a) Spiele b) Bücher c) Sprachförderprogramme • Elternabende 	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Bestehen neben d. vorschul. Sprachförderung weitere Formen der Zusammenarbeit?	Ja		Geplant	Nein
<ul style="list-style-type: none"> • Austausch über Sprachförderung allgemein • Austausch über andere Bereiche der Bildungsarbeit 	<input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>
<u>Übergang Kita – Schule</u>				
<ul style="list-style-type: none"> • gegenseitiger Besuch von Schul- und Kita-Kindern • Austausch über Rituale • Gestaltung „Schnuppertag“ • gemeinsame Elternabende zur Einschulung • Vor- und Nachbereitung der Einschulung 	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
<u>andere Formen d. Kooperation</u>				
<ul style="list-style-type: none"> • gemeinsame Projekte • gemeinsame Feste • Vorleseaktionen • gemeinsame Raumnutzung 	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

Anhang 3: Ergebnisse der Arbeitsgruppen im Rahmen der Vertiefungsworkshops

Vertiefungsworkshop 2 (20./21.04.2004) – Ergebnisse der Arbeitsgruppe 1

Beteiligte der Arbeitsgruppe: sechs Erzieher/innen aus sechs Kindertagesstätten und zwei Lehrer/innen aus einer Grundschule

Sprachförderung vor der Einschulung	Eltern	allgemeine Kooperation
2003/04	Infoveranstaltung für Eltern	Übergang Kita – GS
<ul style="list-style-type: none"> mehr Austausch zwischen Lehrer/innen u. Erzieher/innen – während der Arbeitszeit abschließende gemeinsame Dokumentation => Info an Eltern u. zukünftige Schule Abschlussgespräch Eltern u. Lehrer/in, Erzieher/in bei Bedarf Einzelgespräche mit Eltern 	<ul style="list-style-type: none"> <u>Zielgruppe:</u> Eltern von Vorschulkindern <u>Termin:</u> Beginn Kita-/ Schuljahr 2004/05 <u>Themen:</u> <ol style="list-style-type: none"> Form und Inhalt der Schulanmeldung samt Sprachstandsfeststellungsverfahren Inhalte und Projekte im letzten Kita-Jahr Kooperation von Kita und Schulen Schulreife: Einblick geben (aufgrund des sensiblen Themas: vorab gute Absprache zw. Kita u. GS nötig, wie dies genau vermittelt werden soll) ausreichend Raum für Fragen der Eltern einplanen <u>Ausrichter:</u> die einzelnen Kitas gemeinsam mit Schulen; die kleineren Kitas evtl. als Kooperationsveranstaltung <u>Einladung der Eltern:</u> durch die Kitas; im Anschreiben TOPs benennen und die Kooperation mit den Schulen hervorheben 	<ul style="list-style-type: none"> Besuch der Lehrer/innen in der Kita (Kennenlernen zukünftigen Erstklässler/innen) Schnuppertag in d. GS
2004/05		gemeinsame Aktivitäten
<ul style="list-style-type: none"> Sprachförderung durch Erzieher/innen? <u>Probleme:</u> <ol style="list-style-type: none"> Wie geht die Förderung in der GS weiter? Kann Sprachförderung 2004/05 früher anfangen? Woher kommen d. Stunden/ d. Personal? Kooperation muss weitergeführt werden politische Forderungen stellen Kita-/ Schulelternrat zur Unterstützung nutzen <u>Sprachstandsfeststellungsverfahren:</u> <ol style="list-style-type: none"> mit Kita-Mitarbeiter/innen Protokoll GS, Gespräch Kita Termin mit Kitas absprechen, Erzieher/in freistellen gemeinsame Auswertung der Tests Testergebnisse schnellstmöglich an Kitas u. Eltern Treffen im Juni: Testteile A/B: Wie soll's in Zukunft laufen? 		<ul style="list-style-type: none"> regelmäßiges Treffen (runder Tisch) Kitas/ Schulen gemeinsame Feste, Projekte (Gartenfest/ Flohmarkt/ Tag der offenen Türen)

Vertiefungsworkshop 2 (20./21.04.2004) – Ergebnisse der Arbeitsgruppe 2 (Teil A)

Beteiligte der Arbeitsgruppe: vier Erzieher/innen aus vier Kindertagesstätten und zwei Lehrer/innen aus zwei Grundschulen

Sprachstandsfeststellungsverfahren	Absprachen mit den Förderlehrkräften
<ul style="list-style-type: none"> • Anmeldung in der GS • In den Anmeldebogen die Frage aufnehmen: Besucht das Kind eine Vor- oder Nachmittagsgruppe in der Kita? => damit dies bei der Organisation der Förderstunden als Information über alle Kinder bereits vorliegt • Test: gemeinsam => Absprache mit der Schulleitung notwendig • Ort der Durchführung des Tests: in gemeinsamer Absprache • Zeit: pro Kind mindestens 20 min. • gemeinsam vorher die Formulierung der Fragen (insb. Testteil A + B) überdenken => Sprachanlässe schaffen • Durchführung des 2. Teils des Verfahrens ohne Eltern (Testteile ab C) • kindgerechter Raum • gemeinsame Auswertung der Tests (Ende September) • rechtzeitiger Austausch über die Kinder, die einen Förderbedarf haben 	<ul style="list-style-type: none"> • vorher oder zumindest zu Beginn der Förderung Zeit zum Kennenlernen der Lehrkraft einplanen • Termin vorher absprechen: Lehrkraft nimmt Kontakt zur Kita auf <ul style="list-style-type: none"> a) Absprache: Form und Dokumentation der Beobachtung und Förderung (durch Erzieher/innen und Lehrkräfte) b) Information an Kitas: Welche Förderpläne etc. sind vom Land für das Jahr 2004/05 vorgesehen? Mit welchen Materialien etc. möchte die Lehrkraft arbeiten? c) Kennenlernen der Räumlichkeiten und Absprachen über den Austausch von Materialien d) Austausch: Wie können die Kinder zusätzlich in der Kita unterstützt werden? Wie die Eltern? e) erste Woche d. Förderung in der Kita/ der Gruppe d. Kinder • Tür- und Angelgespräche nutzen • festes Treffen zur Zwischenreflexion nach ca. sechs Wochen vereinbaren => zusammen mit Gruppenleitung <ul style="list-style-type: none"> a) Darstellung der bisherigen Fördertätigkeit (Inhalte, Methoden, Materialien) b) Klärung: Wie werden die Eltern über die Sprachförderung informiert, und wie wird diese ausgewertet? c) Austausch über die Entwicklung der Kinder in der Fördergruppe und in der Kita-Gruppe d) Klärung: Besteht ein weiterer, evtl. dringlicherer Förderbedarf bei einem der Kinder? e) Austausch über Einschätzung der Schulreife d. Förderkinder • Abschlussgespräch unter Einbezug der Lehrer/innen der ersten Klasse (wenn möglich) und Klärung der Datenweitergabe

Vertiefungsworkshop 2 (20./21.04.2004) – Ergebnisse der Arbeitsgruppe 2 (Teil B)

Informationsveranstaltung für Eltern	Kontakte: Kita + GS	weitere Kooperationsmöglichkeiten
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Termin:</u> August/ September • <u>Terminabsprache</u> innerhalb der Kitas: Mitteilung der Termine auf der Sitzung im Juni • <u>Themen:</u> <ol style="list-style-type: none"> a) Schulanmeldung/ Sprachstandsfeststellungsverfahren b) Schulreife c) Kann-Kinder d) Info: Was passiert im letzten Kita-Jahr? • <u>gemeinsame Veranstaltung</u> von jeder Kita mit den Bezugsschulen • <u>Einladung</u> durch die Kitas gleich nach den Sommerferien • <u>Uhrzeit:</u> wenn möglich nachmittags und mit Kinderbetreuung (evtl. durch Eltern?) • <u>mehrsprachige Informationsbroschüren</u> des Kultusministeriums für Eltern über das Sprachförderprogramm zur Verfügung stellen => bereits vor den Ferien bestellen 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>gegenseitige Hospitationen</u> (ohne Kinder), um den Ablauf in d. Einrichtungen u. deren Strukturen sowie päd. Konzepte besser kennen/ (ein-)schätzen zu lernen • Einbezug der Kitas bei der <u>Klassenbildung</u>: Welche Kinder passen zusammen, welche nicht? => Treffen von mind. je einer Person aus Kita und GS vor der Festlegung der ersten Klassen • <u>Austausch nach der Einschulung</u> (kurz vor den Herbstferien): Lehrer/in der ersten Klasse mit der Gruppenleitung der Kita; Einladung von Seiten der GS an die Kita • <u>Schnuppertage</u> (Ende Mai/ Anfang Juni): Kinder mit in den Unterricht einbeziehen und Vorgehensweise mit den anderen Schulkolleg/innen absprechen; Pat/innen => bereits zum Schnuppertag • Austausch und Ausleihen von <u>Materialien</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • gegenseitige Nutzung von Räumlichkeiten • gemeinsame Pausenspiele • Schulkinder lesen Kiga-Kindern vor • Fotoreportage über Schule bzw. Kita • Kooperation mit Therapeut/innen und anderen Institutionen

Vertiefungsworkshop 3 (04./05.05.2004) – Ergebnisse der Arbeitsgruppe 1

Beteiligte der Arbeitsgruppe: drei Erzieher/innen aus zwei Kindertagesstätten und eine Lehrkraft

Ansatz: Kolleg/innen Kooperation nicht aufsetzen, daher Entscheidung auf Dienstbesprechung über gewünschte Schwerpunkte

<p style="text-align: center;">oberstes Motto „Kennenlernen – Wertschätzen von Kindertagesstätte und Grundschule“</p> <p>⇒ Transfer d. Inhalte und Ergebnisse d. Vertiefungsworkshops an das Team, evtl. mit Partner aus d. anderen Einrichtung</p> <p>⇒ Entscheidung im Team, in welche(m) d. folgenden Bereiche mit welchen Inhalten u. in welcher Form kooperiert werden soll</p>					
Nahtstellen	Inhalte	Austausch	Eltern	Hospitation	Feste/ Aktionen
<ul style="list-style-type: none"> • gemeinsame Gestaltung Kiga-Ende/ GS-Beginn • Feststellung der Lernausgangslage • Entwicklung eines Vorschulprogramms • Gespräch/ Austausch Kiga – GS über alle Kinder (nicht nur über Sprachförderkinder) • Welche Erwartungen hat die Schule an den Kiga? Was muss ein Kind können? 	<ul style="list-style-type: none"> • Tagesablauf • Projekte • Erziehung zur Selbstständigkeit • Fördermaßnahmen • Elternarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Wie stellt man sich Sprachförderung zukünftig vor? Wer? • gemeinsames Lernen: z.B. Fortbildung wie dieser Workshop oder fachspez. z.B. zur Psychomotorik • Terminabsprache • gemeinsame Treffs – Austausch zum Kennenlernen und zur Verringerung von Distanzen • regelmäßiger Austausch Erzieher/in – Sprachförderkraft: Entwicklungsstand und Fortschritte 	<ul style="list-style-type: none"> • Eltern kennen lernen • Elternabende (GS/ Eltern/ Kita) z.B. zum Thema Schulreife • gemeinsamer Elternabend für Eltern zukünftiger Schulkinder • gemeinsamer Elternabend mit diesjährigen Schulkindern (Lehrer/innen/ Erzieher/innen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Hospitation in der Schule/ im Kiga • Zusammenarbeit zw. Kiga + GS: Welche Möglichkeiten gibt es? Wie war sie bisher? • Besuchstage 	<ul style="list-style-type: none"> • gemeinsame Feste • gemeinsame Feste z.B. auf einem Schulfest mit Kita-Angebot: Aktion, Spiel etc. • Öffnen von Festen mit konkreten Absprachen

Vertiefungsworkshop 3 (04./05.05.2004) – Ergebnisse der Arbeitsgruppe 2

Beteiligte der Arbeitsgruppe: zwei Erzieher/innen aus einer Kindertagesstätte und zwei Lehrer/innen aus einer Grundschule

Ansatz: Kooperationsvorhaben müssen ohne großen zeitlichen Aufwand umsetzbar sein

Planung gemeinsamer Aktionen		
Kiga – Schule	Kinder	Eltern
<ul style="list-style-type: none"> • Teilnahme von Erzieher/innen an den Gesamtkonferenzen • Besuch der zukünftigen Erstklässler/innen: Lehrer/innen im Kiga • gemeinsamer Workshop „Kunst“ • Einladung des Schulkollegiums in den Kiga • Sprachstandsfeststellungsverfahren im Kiga • Teilnahme von Erzieher/innen am Sprachstandsfeststellungsverfahren • Gestaltung einer Schulseite für die Kindergartenzeitung (regelmäßig) 	<ul style="list-style-type: none"> • Kiga-Jubiläum + Schule • Tag der Offenen Tür in der Schule + Kiga • Kiga-„Pausenbesuche“ in der Schule • Besuch der Drittklässler/innen im Kiga (Patenkind) • Vorführung des Weihnachtstheaterstücks für die zukünftigen Schulanfänger/innen • Schnuppertag der Schulanfänger/innen 	<ul style="list-style-type: none"> • Elternabend „Bedeutung des (Vor)Lesens im Kindergarten“ • gemeinsamer Elternabend mit der Uni zum Thema „Auswirkungen von Lärm auf das Lernen“ • Elternabend „Fit für die Schule“

Vertiefungsworkshop 3 (04./05.05.2004) – Ergebnisse der Arbeitsgruppe 3

Beteiligte der Arbeitsgruppe: je zwei Erzieher/innen aus zwei Kindertagesstätten und eine Grundschullehrkraft

Zeit	Kita/ Schule Thema	Gruppe/ Personen	Ort
Juni/ Juli	Abschluss/ Reflexion Sprachförderung Vorstellung Kooperationskalender Gremiumsbildung Sommerfest	alle	Kita A Einladung: Kita A
September	Sprachstandsfeststellungsverfahren (gemeinsame Auswertung)	Lehrer/innen, Kitaleitung	Schule
September/ Oktober	Übergang Kita/ GS, Erwartungen der Lehrkräfte, Austausch Vorschularbeit in der Kita	alle	Schule
November	Planung Projekttag (2) im Januar mit der 1. Klasse und Vorschulkindern	Kleingruppe (Gruppenleitung u. Lehrer/innen der 1. Klasse)	?
Januar	Durchführung Projekttag 1. Klasse ⇒ Kita/ Vorschulkind ⇒ 1. Klasse	Kleingruppe (Gruppenleitung u. Lehrer/innen der 1. Klasse)	Schule/ Kita
Februar	Infoabend Eltern: „Mein Kind kommt in die Schule“	Schulleitung	Gemeindehaus
Februar	Beginn der Sprachförderung vor der Einschulung	Förderlehrkräfte, Kinder	Schule
April	Austausch Förderlehrkräfte – Erzieher/innen: Sprachförde- rung/ 1. Stunde Sprachförderung	Förderlehrkräfte, Erzieher/ innen	Schule
April	Austausch über zukünftige Schulkinder	Lehrer/innen der 4. Klasse, Erzieher/innen	Kita B
Mai	Planung Schnuppertag Schulanfänger/innen	Lehrer/innen der 1. Klasse, Erzieher/innen	Schule/ Kita
Juni/ Juli	Durchführung Schnuppertage	Lehrer/innen, Erzieher/innen, Kinder	Schule/ 1. Klasse Gebäude
Juni/ Juli	Sommerfest/ Jahresabschluss unter (örtlichem wie inhaltli- chem) Einbezug aller drei Einrichtungen	alle	alle
August	vor der Einschulung Pat/innen für Erstklässer/innen aus der 4. Klasse; Durchführung? ⇒ evtl. bereits Einsatz der Pat/innen zum Schnuppertag	Schule	Schule

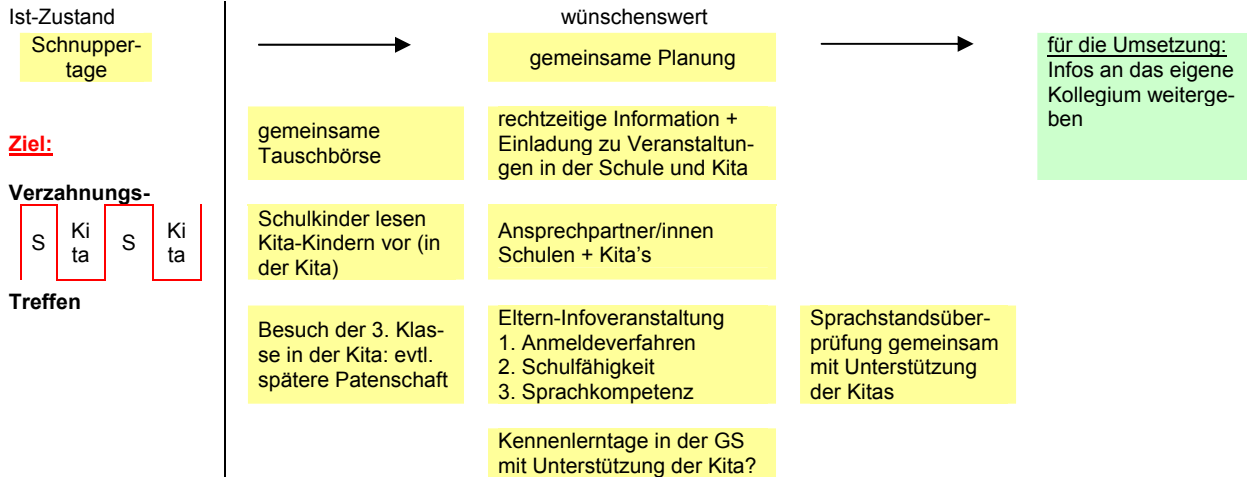
Vertiefungsworkshop 3 (04./05.05.2004) – Ergebnisse der Arbeitsgruppe 4

Beteiligte der Arbeitsgruppe: zwei Erzieher/innen aus zwei Kindertagesstätten und drei Lehrer/innen aus zwei Grundschulen

1. Gedanken-/ Ideensammlung zu verschiedenen Themenblöcken

<ul style="list-style-type: none"> • Kooperationskalender – konkret: Was wollen/können wir planen? • konkrete Kontakte (Gespräche/ Termine)/ Kooperationskalender • konkrete Termine/ zeitlicher Ablauf 	<ul style="list-style-type: none"> • Anlässe schaffen • gemeinsame Aktivitäten 	<ul style="list-style-type: none"> • Bestandsaufnahme: Ist-Zustand 	<ul style="list-style-type: none"> • mehr Informationen über die Arbeit in den Institutionen • gegenseitiges Interesse? • gegenseitige Akzeptanz 	<ul style="list-style-type: none"> • zeitlicher Ablauf d. Sprachförderung? • Sprachförderung: Voraussetzungen und Entstehung? • Problem: unterschiedliche Zeitstruktur • Sprachförderung ↔ Zusammenarbeit allgemein?
--	--	---	---	--

2. Ergebnisse



Vertiefungsworkshop 3 (04./05.05.2004) – Ergebnisse der Arbeitsgruppe 5 (Teil A)

Beteiligte der Arbeitsgruppe: zwei Erzieher/innen aus zwei Kindertagesstätten und zwei Lehrer/innen aus einer Grundschule

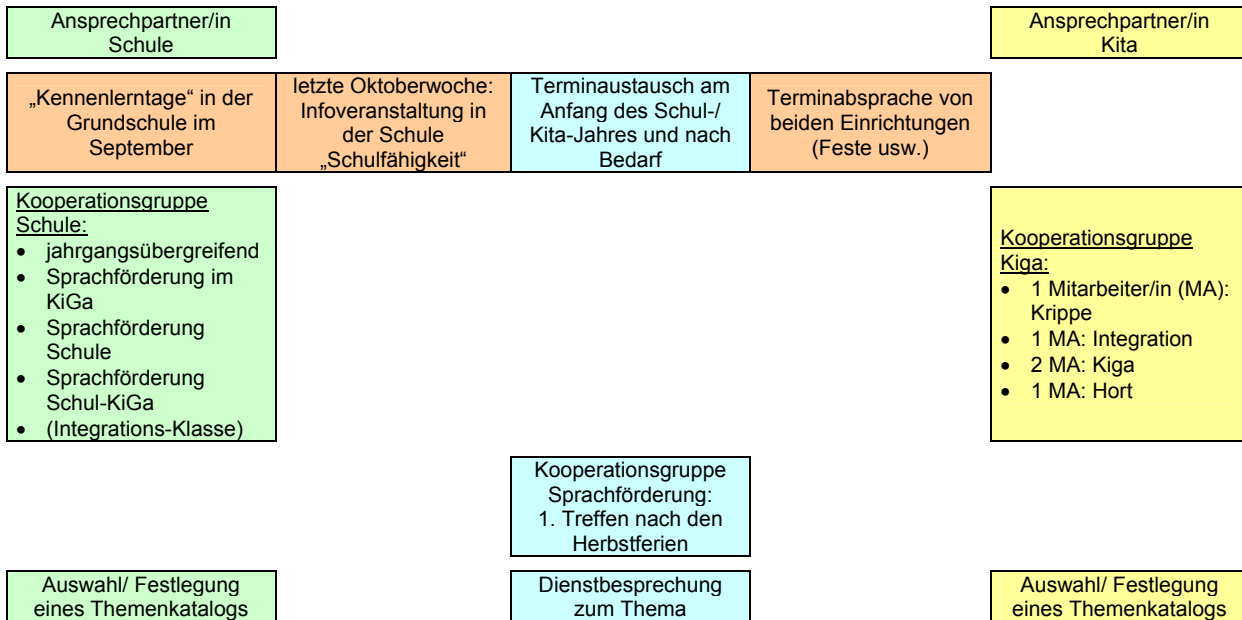
1. Systematisierung der Ideen/ Wünsche etc.

			Aus gemachten Erfahrungen lernen			
Beobachtungsbogen usw.			Austausch Schule – Kita	gemeinsame Aktivitäten z.B. Sportstd.	gemeinsame Aktionen: Flohmarkt, Kennenlertage, Förderverein etc.	Vorschulkinder häufiger in GS-Alltag einbinden
	<u>Abstimmung:</u> Erziehungsziele u. -stile	Regeln Kita - GS	⇓			
<u>Berichten:</u> Umgang mit d. Kind			gemeinsame DB z. Jahresplanung: Termine, Feste etc.			
			Organisationsmodelle (Planung am Schuljahresanfang) – Absprache: Kita u. GS	Hospitationen Lehrer/in ⇔ Erzieher/in	Lehrer/innen im Kita-Alltag erleben/ einladen	Hospitationen z. Verständnis: Kita-/ GS-Arbeit
<u>Material:</u> Sichtung, Austausch, Ergänzung			<u>Austausch</u> zeitlich festlegen/ Termin			
	Austausch: einzelne Sprachförder- + Kita-Kräften	Information der Eltern vorab...	intensive Vorplanung z. Sprachförderung, insb. Gruppeneinteilg.	Info d. Kollegiums: Sprachförderung + Kooperation	gemeinsamer Fortbildung an einem d. 3 Tage v. Schulbeginn	Weitergabe v. Infos an d. Einrichtung
Hospitation d. Eltern (Sprachförderung u.a.) Gesprächsrunde			gemeinsame DB z. spez. Themen (z.B. Sprachförderinhalte)			
Erwartungen: GS ⇒ Kita			Erwartungen: Kita ⇒ Eltern			

Vertiefungsworkshop 3 (04./05.05.2004) – Ergebnisse der Arbeitsgruppe 5 (Teil B)

178

2. Nächste Schritte der Kooperation



Als gemeinsame Fortbildungen ist zunächst geplant, diese in Form von themenspezifischen Dienstbesprechungen durchzuführen, wobei das interne Expert/innenwissen genutzt werden soll. Langfristig ist der gemeinsame Besuch von externen Fortbildungen angestrebt.

Vertiefungsworkshop 4 (17./18.05.2004) – Ergebnisse der Arbeitsgruppe 1

Beteiligte der Arbeitsgruppe: vier Erzieher/innen aus vier Kindertagesstätten und drei Lehrer/innen aus einer Grundschule

Ansatz: Kooperation im Dreieck Eltern – Kita – Grundschule **Problem des Grobrasters:** verschiedene Kitas – einheitlicher Plan?

Mai/ Juni	August	September	Oktober	Januar	Feb. – Juli	ab Januar
gemeinsame DB	Elterninfo-Tag	Infoveranstaltung zu LRS für Eltern u. Lehrer/innen	Durchführung d. Sprachstandsfeststellung (Testteile C-E)	DB: Einteilung Fördergruppen	Sprachförderung in der Kita	Kontakte der Kinder zur Schule fördern
Themen	Themen	Organisation	Organisation			Aktivitäten
<ul style="list-style-type: none"> • Planung der Ziele • Planung: Info-Elternabend 	<ul style="list-style-type: none"> • Kooperation • Bereitschaft der Eltern zur Mitarbeit fördern/ stärken 	<ul style="list-style-type: none"> • Kita lädt 	<ul style="list-style-type: none"> • in der Kita • Lehrer/in und Erzieher/in gemeinsam 			<ul style="list-style-type: none"> • Briefe • gegenseitige Besuche z.B. <ul style="list-style-type: none"> a) zu Festen und Feiern b) zum Vorlesen • gemeinsame Veranstaltungen • kleine „Aufführungen“ • Schnuppertag
Organisation	<ul style="list-style-type: none"> • evtl. Beteiligung bei gegenseitigen Besuchen von Veranstaltungen 					
<ul style="list-style-type: none"> • Kita lädt ein 	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachförderung in der Kita • Schulbesuch der Kita? • Schnuppertag – Info? • Schulanmeldung und Überprüfung des Sprachstands • Schulreife/-fähigkeit 					
	Organisation					
	<ul style="list-style-type: none"> • Kita lädt ein 					

Vertiefungsworkshop 4 (17./18.05.2004) – Ergebnisse der Arbeitsgruppe 2

Beteiligte der Arbeitsgruppe: zwei Erzieher/innen aus einer Kindertagesstätte und zwei Lehrer/innen aus einer Grundschule

Beginn des Kiga-/ Schuljahres Ende August – Oktober	zu Beginn der Sprachförderung	während der Sprachförderung	weitere Verbindungswünsche
<ul style="list-style-type: none"> • Kita-Elternabend mit Schulleitung (Wunschtermin: vor der Schulanmeldung) • Sprachstandsfeststellungsverfahren (Testteil C-E) im Kiga • Anlegen von SISMIK-Bogen 	<ul style="list-style-type: none"> • Informationen über das Kind, z.B. über <ul style="list-style-type: none"> a) die Familie b) das Verhalten in der Gruppe c) Auffälligkeiten • eigener Raum/ Platz für Material der Förderlehrkraft 	<ul style="list-style-type: none"> • regelmäßige Kurzgespräche zum Austausch • bei Bedarf Gespräch mit den Eltern der Kinder, die sprachgefördert werden • Informationen, Absprachen (Themen/ Termine) • Sprachförderung kürzer, dafür täglich ca. 30-45 Minuten 	<ul style="list-style-type: none"> • gegenseitige Besuche (Freistellung der betreffenden Person: Lehrer/in/ Erzieher/in) • Einladung zu Festen • gegenseitiges Einladen zu Dienstbesprechungen • Besuch der zukünftigen Klassenlehrer/innen in der Kita • weitere Treffen (Kitas und GS) in Kurzform zum Erfahrungsaustausch auf Stadtebene in Delmenhorst

Vertiefungsworkshop 4 (17./18.05.2004) – Ergebnisse der Arbeitsgruppe 3

Beteiligte der Arbeitsgruppe: fünf Erzieher/innen aus drei Kindertagesstätten und zwei Lehrer/innen aus zwei Grundschulen

Bereiche der Kooperation

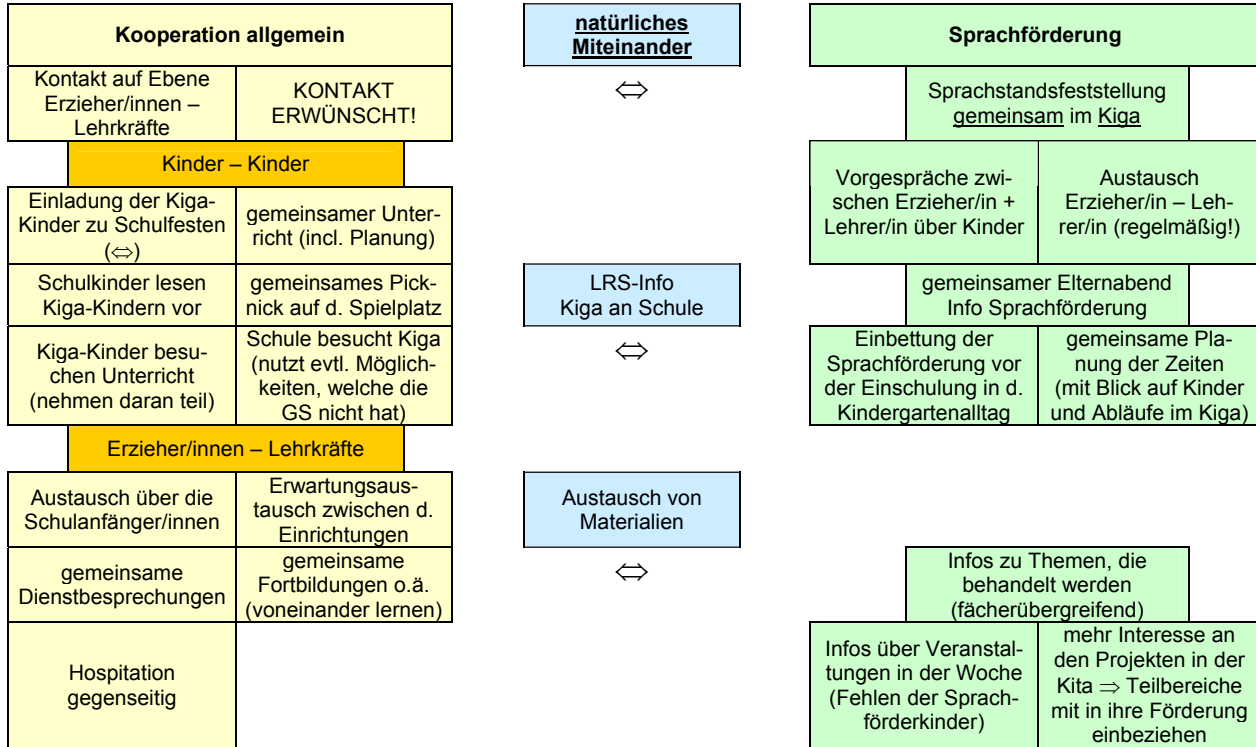
Zusammenarbeit Schule – Kiga	Elternarbeit	Sprachförderung
gemeinsame Fortbildungen	mehrsprachige Hilfe nötig (Infoabende)	regelmäßiger Austausch
gemeinsame Elternabende (EA): Kiga (2) und Schulen Thema: Sprachförderung/ Schulreife		Erfahrungsaustausch vor Beginn der Förderung über bestehende Förderung im Kiga
gemeinsame, regelmäßige DB	Einzelgespräche	
Hospitation in Schule und Kiga		frühzeitiges Kennenlernen der Kinder, die gefördert werden müssen
gemeinsame Gespräche		
Vorschulkinder besuchen Schule		
gegenseitige Einladungen		
Leiter/innentreffen gemeinsam mit Schulleitung		

zeitliche Planung der Kooperation

Aug.	Sept.	Okt.	Nov.	Jan.	Feb./ März	April/ Anfang Mai	Juni
Treffen Kiga u. Schule	EA für Vorschulkinder: Schulreife + Sprachförderung	Sprachstandsfeststellung bis zum 15.10.04	Gespräche mit Eltern von Kindern mit Förderbedarf	Vorbereitung u. Organisation d. Fördermaßnahmen	Elterngespräche	Austausch	Schnuppertage
Kooperationsgruppe	Kiga und Schule		Kiga, GS, Eltern	gemeinsam	Lehrer/in	Kooperationsgruppe	Lehrer/in auch in den Kiga

Vertiefungsworkshop 4 (17./18.05.2004) – Ergebnisse der Arbeitsgruppe 4

Beteiligte der Arbeitsgruppe: drei Erzieher/innen aus drei Kindertagesstätten und drei Lehrer/innen aus zwei Grundschulen



Vertiefungsworkshop 5 (02./03.06.2004) – Ergebnisse der Arbeitsgruppe 1

Beteiligte der Arbeitsgruppe: zwei Erzieher/innen aus einer Kindertagesstätte und eine Lehrkraft

Kindergarten	LEITFADEN	Schule
<p style="text-align: center;"><u>Elterninfo</u></p> <p style="text-align: center;"><u>Methode</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Elternbriefe und Elternabend • Elternsprechstd. Mo 16:30-18:30 Uhr • Elterngespräche n. Sommer/Osterferien <p style="text-align: center;"><u>Inhalte</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • zukünftige Klassenlehrer/innen lernen Kiga-Kinder kennen • Lernausgangslage wird getestet • IST-Stand des Kindes u. Sprachstands-feststellung <p style="text-align: center;"><u>Elternabend</u></p> <p>Vorstellung: Zusammenarbeit Kiga u. GS</p> <p>Themen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sprachstandsfeststellung (Schulleitung) • Lernausgangslagetest (Schulleitung o. evtl. Fachkraft aus dem Kiga) • Bericht über weitere Aktivitäten (Kiga-Mitarbeiter/innen + Schulleitung) <p>Einladung: Kiga an Eltern schulpflichtiger Kinder im September</p>	<p style="text-align: center;">Ziel</p> <p>gegenseitige Unterstützung bei der Förderung des Kindes</p> <p style="text-align: center;">gemeinsames Konzept allgemein u. Konzept zur Lernausgangslage</p> <p style="text-align: center;"><u>Durchführung: Lernausgangslage</u></p> <p>Ort: Turnraum des Kiga Zeit: 09.06.04, 10:00 Uhr TN: Lehrer/in 1. Kl. + Erzieher/in</p> <p style="text-align: center;"><u>Durchführung: Sprachstandsfeststellg.</u></p> <p>Ort: Turnraum des Kiga Zeit: an einem Freitag im Oktober TN: Schulleitung und ein/e Erzieher/in</p> <p style="text-align: center;">gemeinsame Dienstbesprechungen</p> <p>Turnus: evtl. vierteljährlich zunächst: Vorstellen der bisherigen Arbeit für das Kollegium weitere Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kennenlernen • Wünsche und Erwartungen • Erarbeitung: Konzept Lernausgangslage • Reflexion des durchgeführten Tests • Besprechung aktueller Themen <p style="text-align: center;">1. Dienstbesprechung</p> <p>Einladung/ Ort: durch u. im Kiga Themen: (s. Inhalte), evtl. am: 14.06.04</p> <p>Ziel: auf Basis d. erarbeiteten Konzepts Zusammenarbeit mit d. anderen GS</p>	<p style="text-align: center;"><u>Elterninfo</u></p> <p>Elternbriefe z. Information über geplante Aktivitäten wie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schulkinder lesen Kiga-Kindern vor • Feste St. Martin, Sommerfeste etc. <p>wer: jede/r Klassenlehrer/in od. andere/r Lehrer/in</p> <p>Elternbrief: Aufforderung z. Schulanmeldung mit Sprachstandsfeststellung (Schulleitung)</p> <p style="text-align: center;">Kinderbesuche Kiga ↔ Schule</p> <p style="text-align: center;"><u>vor der Einschulung</u></p> <p>Ziel: Schule erleben Zeit: in der Pause, in einer Schulstunde vor den Sommerferien Organisation: Schule Schüler/innen besuchen Pat/innenkinder im Kiga Zeit: noch vor den Sommerferien Organisation: Schule</p> <p style="text-align: center;">Feste</p> <p style="text-align: center;"><u>Sommerfest</u></p> <p>wer: Kinder des Kiga kommen hinzu wann: 02.07.04, ab ca. 17:00 Uhr Klassenfest oder themenbezogenes Fest der 1. Kl. od. Gemeindefest: Angebote v. GS u. Kiga</p> <p>Einladungen für Feste und Bazare hängen jeweils in der anderen Einrichtung (Kita bzw. Schule) aus.</p>

Vertiefungsworkshop 5 (02./03.06.2004) – Ergebnisse der Arbeitsgruppe 2

Beteiligte der Arbeitsgruppe: vier Erzieher/innen aus drei Kindertagesstätten und eine Lehrkraft

Ausgangspunkt der Überlegungen: Wie können Bedingungen verbessert werden?

gegenseitiger Austausch		Übergang Kita – GS		mehr Vernetzung	
gemeinsame DB	Inhalte	Übernahme von Liedgut und Ritualen	Organisation Weitergabe von	Arbeitskreistreffen	Diskussionspunkte
	<ul style="list-style-type: none"> • gegenseitige Vorstellung der eigenen Konzeption • Informationen über den Arbeitsalltag • Entwicklung eines Leitfadens f. d. Zusammenarbeit 		<ul style="list-style-type: none"> • Liedern bei Besuchen • Fotokopien u.ä. • Ablauf: Geburtstage 		<ul style="list-style-type: none"> • TN-Kreis • Tagesordnung • Protokoll • Rotation Moderation • Inhalte • Zielvorstellung
	Organisation	mehr gegenseitige Besuche mit Kindern	Organisation	gemeinsamer Elternabend	Themen
	<ul style="list-style-type: none"> • Festlegung d. TOP durch 1 Erzieher/in + 1 Lehrer/in • Aushang der TOP 1-2 Wochen vorher u. ggf. Ergänzung • Vorschlag: ¼ jährl. 	<ul style="list-style-type: none"> • „Leselust“ • auch nachmittags • Besuch der 1. Kl. 	<ul style="list-style-type: none"> • „Leselust“ • auch nachmittags • Besuch der 1. Kl. 		<ul style="list-style-type: none"> • Aussagen: Schulreife • (Part Kita – Part GS) • Leistungsdruck • Sprachförderung • Kooperation Kita-GS
Organisation	gemeinsame Feste/ Aktivitäten	Anlässe	<ul style="list-style-type: none"> • Weihnachtsmarkt • Schulfest • Flohmarkt • individuelle Feste, Ausflüge, Treffen 		<p>TN: Leitung, Förderkräfte, Erzieher- + Lehrer/innen</p> <p>Termin: Herbst 2004/ vor der Schulanmeldung</p>
feste Ansprechperson (Koordination)	Organisation	Austausch über die Schulanfänger/innen	<ul style="list-style-type: none"> • vor d. Einschulung • im 1. Halbj. Kl. 1 	gemeinsame Fortbildungen	mögliche Themen
Hospitation Kita ↔ GS	Organisation	Abschlussgespräch: Sprachförderung			<ul style="list-style-type: none"> • Beobachtung der Kinder (Bogen?) • Diagnostik <p>⇒ Vorträge kompetenter Kolleg/innen aus Kita bzw. GS</p> <p>Klärungsbedarf</p> <ul style="list-style-type: none"> • TN, Ort und Termin • evtl. Kosten
	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppenleitung + Lehrkraft d. 1. Kl. • Lehrer/in d. „angehenden“ 1. Kl. in d. Kita v. d. Sommerferien 	Sprachstandsfeststellungsverfahren	<ul style="list-style-type: none"> • prinzipiell in Kita? • Infos über TN u. Durchführende • Wer spricht wen an? 		

Vertiefungsworkshop 5 (02./03.06.2004) – Ergebnisse der Arbeitsgruppe 3

Beteiligte der Arbeitsgruppe: drei Erzieher/innen aus drei Kindertagesstätten und eine Lehrkraft

Voraussetzung		Formen der Zusammenarbeit		Elternerarbeit	
Verbindlichkeit in den Teams	regelmäßiger Austausch von Infos z.B.	gegenseitige Hospitationen	Gesprächstermine mit einzelnen Lehrer/innen	Info: • Elternerat • Beirat	Eltern mit in die Kontakte einbeziehen - wie?
gegenseitiges Kennenlernen der Kollegien	<ul style="list-style-type: none"> • Konzeptänderungen d. Kita/ GS • Abschaffung des Schul-Kigas • Anmeldeverfahren usw. Kann-Kinder 	gemeinsame Raumnutzung	<ul style="list-style-type: none"> • z.B. über Entwicklung der Kinder 		
<ul style="list-style-type: none"> • z.B. in eine gemeinsamen DB 		<ul style="list-style-type: none"> • z.B. in der GS mit Vorschulkindern Machmit-Projekt 	<p style="text-align: center;">Übergang</p> <p><u>Kiga:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hospitation der Kinder in d. Kl. 1 • Weitergabe von Materialien, Liedern, Ritualen etc. <p><u>GS:</u> Abholen d. Kinder</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hospitation in d. Gruppen • Austausch über Kinder 		
Vorstellung d. Konzeptionen	gemeinsame Fortbildungen	Einladung zu Festen, Projekten + Veranstaltungen wie	gemeinsame Projekte wie Lese-Lust		
<ul style="list-style-type: none"> • Pflanzenbasar • Weihnachtsbasar • Erntedank 		Vorlesetage			
Gemeinsam eine „Konzeption“					
<ul style="list-style-type: none"> • entwickeln • in Kita-/ GS-Konzeption übernehmen • und veröffentlichen. 					

Entwicklung der Konzeption					
Schritte				Ziele	
1. Vorstellung d. Ergebnisse d. Workshops	2. Weiterarbeit im gesamten Team in einer DB	3. AG-Bildung	4. Vorbereitung der Konzeption i. d. AG	1. Zielformulierung: Kooperation Kita + GS ⇒ Erleichterung d. Übergangs d. Kinder	2. Erstellen: Kooperationskalender
<ul style="list-style-type: none"> • bis 08.07.04 • TN GS: Unterstützung v. Kita A 	<ul style="list-style-type: none"> • Was möchte ihr aufgreifen bzw. ergänzen? 	<ul style="list-style-type: none"> • TN aus Kita A: min. 2 + 1 Hort • TN aus GS: mind. 3 aus 1. + 2. Schulj. 	<ul style="list-style-type: none"> • bis Ende Sept.: 1. Treffen • Ergebnisse bis Ende Nov. • Kontakt: TN Kita B 	<ul style="list-style-type: none"> • Was? • Wann? • Wie? 	<ul style="list-style-type: none"> • Beginn d. Umsetzung • Jan. 2005

Vertiefungsworkshop 5 (02./03.06.2004) – Ergebnisse der Arbeitsgruppe 4 („Visionsgruppe“)

Beteiligte der Arbeitsgruppe: vier Erzieher/innen aus drei Kindertagesstätten und zwei Lehrer/innen aus zwei Grundschulen

Besonderheit: Gruppe ohne Bezugseinrichtungen **Ansatz:** kleine Schritte

KONZEPT			Mitarbeiter/innen	Eltern	Kinder
Ziel- setzung	Austausch ⇒ Einbezug aller Ebenen	<u>Form</u> <u>des Austausches</u> Kita – GS – Eltern	gegenseitige Offenheit	Kinder im Blick haben!	Rituale
Grundlagen – weshalb?	gemeins. Konzept zur Sprachförderung	<u>Ansatz:</u> Wie können sich Kita +GS darin unterstützen?	gegenseitige Wert- schätzung der Arbeit	Eltern- abend: Kennenler- nen alter + neuer GS- Eltern v. d. Sommerfer- rien	Lehrer/in: Brief an jedes neue Kind mit eigenem Bild + Infos über sich mit Vorschlag einer Rückantwort + Foto d. Kindes
Ressourcen • Perso- nal • Material • Räume	gemeinsames Konzept zur Entwick- lungsdokumentation	Inhalte der Dokumentation • besondere Inter- essen • selbst Hergestell- tes • Stärken • Bilder (gemalt) • Fotos • Stellung in der Gruppe • Freundschaften • Beobachtungen • Gespräche mit den Eltern	Aus-/ Fortbildung: • Entwicklungspsy- chologie • Kommunikation mit Erwachsenen ⇒ BEZAHLT		Patenschaft/ Partner/in
	Transfer der Dokumentation: Kita ⇒ GS • Erstellen v. Paral- lelklassen • gemeinsame Ein- teilung in Förder- gruppen • Förderbedarf bei den Stärken + Schwächen		Info-Austausch		schriftliche Einla- dung zu Kita- Veranstaltungen an GS-Kinder bis zur 4. Klasse
			gemeinsame Fortbil- dungen		veränderte Schul- eingangsstufe
			Supervision		
			gemeinsame Veran- staltungen ⇒ Einladungen		

Anhang 4: Kooperationsprozesse und -strukturen in den Einzugsbereichen der Fortbildungsgruppen

Zur Darstellung der Kooperationsstrukturen auf der Ebene des Einzugsbereichs werden die Entwicklungslinien von der Grundlagenfortbildung über den Vertiefungsworkshop bis zu den Arbeitskreissitzungen für jede Gruppe skizziert. Die Reihenfolge der Darstellung orientiert sich dabei an der Terminierung der Vertiefungsworkshops (vgl. Kap. 3.5).

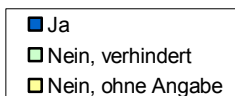
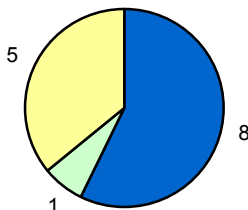
Gruppe Oldenburg-Nord

Im Rahmen der Grundlagenfortbildung hatte sich diese Gruppe zu einem Treffen in inoffizieller Form („Stammtisch“) Anfang Februar 2004 verabredet, um sich über den Beginn der Sprachförderung vor der Einschulung auszutauschen. Der Einladung waren vier Teilnehmer/innen gefolgt, zwei hatten sich entschuldigt.

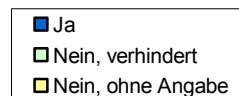
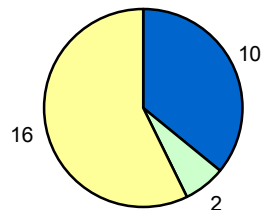
Zum Vertiefungsworkshop wurden alle Kindertagesstätten und Grundschulen angeschrieben, die zu dem sehr großen Einzugsbereich des Stadtnordens von Oldenburg gehören. Die Anzahl der versandten Einladungen war genau doppelt so hoch wie die Anzahl der Einladungen zur Grundlagenfortbildung.

Abb. 39: Entwicklung der Beteiligung der eingeladenen Einrichtungen aus OL-Nord an den integrierenden Fortbildungsveranstaltungen

Grundlagenfortbildung



Vertiefungsworkshop



Aus der Abbildung geht hervor, dass zwar zwei Einrichtungen hinzugewonnen werden konnten, doch insgesamt die Resonanz auf die Ausschreibung verhalten ausfiel: Während eine Kindertagesstätte und eine Grundschule ihr grundsätzliches Interesse signalisierten, aber sich aufgrund ihrer personellen Situation entschuldigt hatten, blieben 14 weitere Einrichtungen (elf aus dem Elementar- und eine aus dem Primarbereich) dem Vertiefungsworkshop ohne Rückmeldung fern. Zwei Grundschulen, die hier vereinfachend unter die Kategorie „ohne Angabe“ gefasst wurden, beteiligten sich nicht an der Veranstaltung, weil für die eine Einrichtung über die durch Stundenabordnung bedingten Berührungspunkte im Rahmen der Sprachförderung vor der Einschulung keine weiteren Verbindungen zum Einzugsbereich gegeben seien. Nach den Aussagen der Leitungskraft der anderen Schule hätte zunächst das Kultusministerium für Pflichtaufgaben wie Sprachförderung und Kooperation mehr Stunden bereitstellen müssen, bevor Schulen sich diesbezüglich stärker engagierten.

Von den zehn Einrichtungen, die sich am Vertiefungsworkshop beteiligten, waren fünf Kindertagesstätten und Grundschulen zum ersten Mal vertreten. Da zahlreiche Einrichtungen fehlten, konnten konkrete Absprachen zur Kooperation nur in begrenztem Umfang erfolgen. Der Schwerpunkt des Vertiefungsworkshops lag bei dieser Gruppe auf einem sehr rege geführten Austausch über Möglichkeiten der Sprachförderung im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. Als Form des weiteren Treffens auf der Ebene des Einzugsbereichs wurde beschlossen, zu einer Sitzung in einer Grundschule einzuladen.

Aufgrund der geringen Beteiligungsquote bei der Grundlagenfortbildung wie des Vertiefungsworkshops war es überraschend, dass der Einladung zur ersten Arbeitskreissitzung 16 Erzieher/innen und Lehrer/innen folgten. Hierbei waren drei Einrichtungen erstmalig und zwei Kindertagesstätten, die am Vertiefungsworkshop nicht teilgenommen hatten, erneut vertreten. Zu den Tagesordnungspunkten der Sitzung gehörten die Reflexion der Sprachförderarbeit sowie die Planung der Informationsveranstaltung für Eltern zu den Themen „Sprachförderung“ und „Einschulung“, die viele Kindertagesstätten jeweils zusammen mit einer Schule durchführen wollten. Eine Förderlehrkraft präsentierte darüber hinaus verschiedene Materialien, mit denen sie ihre Sprachförderarbeit bisher gestaltet hatte.

Konsens wurde darin erzielt, eine Liste mit festen Ansprechpartner/innen der Kooperation für alle Einrichtungen aus dem Einzugsbereich Oldenburg-Nord zu erstellen. In diesem Zusammenhang wurde dafür plädiert, die Kindertagesstätten und Grundschulen aus zwei weiteren Stadtteilen einzubeziehen. Entgegen der bisherigen Erfahrungen reagierten auf das Anschreiben zur Erstellung dieser Liste 17 von 25 Kindertagesstätten und zehn von zwölf Grundschulen mit der Benennung von Kooperationsbeauftragten für das Kita-/ Schuljahr 2004/05.

Die zweite Sitzung des Arbeitskreises fand kurz vor den Herbstferien (2004) statt und übertraf mit über 30 Teilnehmer/innen alle Erwartungen. Aufgrund der vielen neu hinzugekommenen Einrichtungen waren zunächst zahlreiche Fragen zu den Hintergründen und Inhalten der Grundlagenfortbildung und des Vertiefungsworkshops sowie zu den kooperativen Aktivitäten unter den einzelnen Einrichtungen des Stadtnordens zu beantworten. Der zweite Teil des Treffens beschäftigte sich mit einer Nachbetrachtung von gemeinsam durchgeführten Elternveranstaltungen. Den Berichten von beteiligten Einrichtungen zufolge wurde dieses Angebot von den Eltern einhellig begrüßt. Während ihnen hierbei kurze Erklärungen zum Sprachstandsstellungsverfahren und Sprachförderprogramm vor der Einschulung genügten, gab es ein sehr großes Fragebedürfnis zu den Themen „Schulfähigkeit“ und „Kooperation von Kindertagesstätte und Grundschule“. Es ist aufgrund der ausgesprochen positiven Erfahrungen von Erzieher/innen und Lehrer/innen davon auszugehen, dass diese Veranstaltungsform sich auch bei anderen Einrichtungen zunehmend etablieren wird.

Als zentrale Aufgabe für die nächste Arbeitskreissitzung ist vorgesehen, über effektive Kooperationsstrukturen im Einzugsbereich nachzudenken. Ob dies auf gemeinsame Treffen, die partiell in Kleingruppen gestaltet werden, oder auf eine Teilung des Einzugsbereichs in zwei bis drei Arbeitskreise hinauslaufen wird, ist noch offen. Entscheidend wird für die zukünftige Zusammenarbeit sein, den bisher durch eine hohe Fluktuation gekennzeichneten Kooperationsprozessen mehr Kontinuität zu verleihen. Dies wird vermutlich nur gelingen, wenn die neuen Teilnehmer/innen sukzessiv eingebunden werden können. Dieser „Nachholprozess“ bezieht sich insbesondere auf As-

pekte der gegenseitigen Wertschätzung und Anerkennung, die nach den Rückmeldungen von gemeinsam fortgebildeten Erzieher/innen und Lehrer/innen in den Gesprächshaltungen einiger neu hinzugekommener Sitzungsteilnehmer/innen noch vermisst wurden.

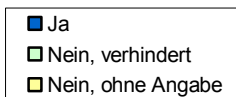
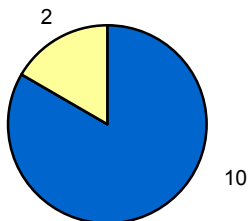
Oldenburg-Ost/ Osternburg

Auch die Gruppe OL-Ost/ Osternburg hatte am Ende der Grundlagenfortbildung beschlossen, sich auf der Ebene des Einzugsbereichs weiterhin zu treffen. Zur ersten Sitzung des Arbeitskreises kamen 16 Vertreter/innen aus allen Einrichtungen, die bisher beteiligt waren. Als zentrale Themen wurden die Organisation der Sprachförderung vor der Einschulung wie auch Fragen der gemeinsamen Elternarbeit besprochen.

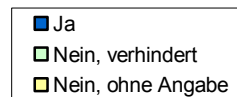
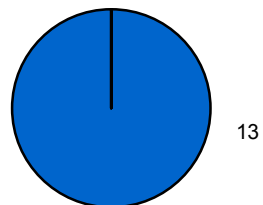
Im Vergleich zur Gruppe OL-Nord gab es hinsichtlich der Einladungen zum Vertiefungsworkshop kaum Veränderungen in diesem Einzugsbereich. So wurde lediglich eine Kindertagesstätte zusätzlich angeschrieben, die bei der Grundlagenfortbildung nicht erfasst worden war. Hauptaugenmerk bei der Akquise der Teilnehmer/innen lag darauf, die bisher fehlenden Bezugseinrichtungen einer Grundschule zu gewinnen.

Abb. 40: Entwicklung der Beteiligung der eingeladenen Einrichtungen aus OL-Ost/ Osternburg an den integrierenden Fortbildungsveranstaltungen

Grundlagenfortbildung



Vertiefungsworkshop



Wie die Abbildung zeigt, konnten die Einrichtungen zum Vertiefungsworkshop vollzählig erreicht werden. Die besondere Herausforderung dieser Gruppe bestand darin, die Kindertagesstätten mit einem stadtweiten Einzugsgebiet bzw. mit teilweise geringer Anzahl an Vorschulkindern pro Jahrgang in die Planungen adäquat zu integrieren. Zur Begleitung und Weiterentwicklung der Kooperationsprozesse wurde eine weitere Sitzung des Arbeitskreises geplant, zu der alle Leitungskräfte eingeladen werden sollten, um Absprachen zur Umsetzung bestimmter Vorhaben zu beschleunigen.

An der zweiten Arbeitskreissitzung nahmen alle Einrichtungen des Einzugsbereichs mit insgesamt 21 Personen teil. Auch die Leitungskräfte sowie Lehrer/innen für die Sprachförderung waren fast vollständig erschienen, sodass die auf dem Vertiefungsworkshop vorher festgelegten Tagesordnungspunkte sehr dezidiert bearbeitet werden konnten. Themen waren:

- Übergang der Kinder mit Sprachförderbedarf in die erste Klasse
- Nachbetrachtung der Schnuppertage
- Schulanmeldung und Sprachstandsfeststellungsverfahren 2004/05
- Eltern-Informationsveranstaltungen der Kindertagesstätten in Kooperation mit den Schulen
- Umsetzung der Sprachförderung in Niedersachsen – eine Rückmeldung der Kindertagesstätten und Grundschulen an das Kultusministerium.

Es zeigte sich, dass sich die Formulierung von Kompromissen bei den Punkten zwei bis vier teilweise sehr schwierig gestaltete. Hierbei war vor allem ein Interessensausgleich zwischen dem Wunsch einer verstärkten Berücksichtigung von kleineren Kindertagesstätten bei der Durchführung von Kooperationsvorhaben und den Kapazitäten der Grundschulen mit einer hohen Anzahl an Bezugseinrichtungen herzustellen.

Als Themen der nächsten Sitzung des Arbeitskreises sind die Reflexion der Elternveranstaltungen und des Verfahrens zur Sprachstandsfeststellung sowie die Vorbereitung der Sprachförderung vor der Ein-

schulung geplant. Zum weiteren Vorgehen wurde darüber hinaus beschlossen, die Arbeitskreissitzungen im halbjährlichen Turnus mit weiterhin wechselnden Sitzungsorten durchzuführen. Über Fragen der Festlegung der Moderation sowie Protokollführung soll auf dem nächsten Treffen entschieden werden.

Vor dem Hintergrund, dass der Austausch zwischen Erzieher/innen und Lehrer/innen während der Grundlagenfortbildung bei dieser Gruppe sehr zögerlich begann, ist der Stand der Kooperation in diesem Einzugsbereich insgesamt sehr positiv zu bewerten. Die Verstärkung der Kooperationsprozesse beruht vor allem darauf, dass sich die Fortbildungsteilnehmer/innen für die Umsetzung ihrer Arbeitsergebnisse in den Einrichtungen engagieren und die Leitungskräfte in die Sitzungen des Arbeitskreises weitgehend eingebunden werden konnten. Die hohe Ergebnisorientierung und die bei allen vorhandene Kompromissbereitschaft während der Sitzungen sind Faktoren, die trotz mitunter kontrovers geführter Diskussionen das weitere Interesse aller Einrichtungen an einer Zusammenarbeit auf der Ebene des Einzugsbereichs begünstigen.

Gruppe Oldenburg-Süd

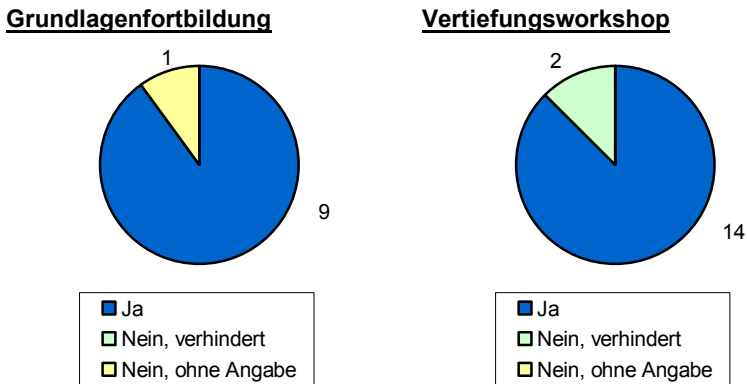
Diese Gruppe hatte auf der Grundlagenfortbildung vereinbart, den bestehenden Termin eines Treffens von Leiter/innen der Kindertagesstätten für eine erste Sitzung des Arbeitskreises zu nutzen. Mit 25 Personen war ein sehr großes Interesse an einer derartigen Kooperationsform festzustellen. Zu den Teilnehmer/innen gehörten auch Vertreter/innen aus drei Kindertagesstätten, die zur Grundlagenfortbildung nicht eingeladen waren, sowie ein Mitarbeiter des Jugendamtes Oldenburg. Auf der Sitzung fand hauptsächlich ein Austausch über Möglichkeiten der Etablierung eines festen Arbeitskreises für den Stadtsüden und über die zu dem Zeitpunkt gerade erst angelaufene Sprachförderung vor der Einschulung statt.

Diese Gruppe, die bereits während der Grundlagenfortbildung von einer hohen Dynamik gekennzeichnet war, setzte als einzige eine zweite Arbeitskreissitzung noch vor dem Vertiefungsworkshop an. Auch dieses Treffen wurde mit 22 Teilnehmer/innen stark frequentiert und widmete sich vornehmlich der Vorstellung von Vorschulkonzepten, mit denen in den einzelnen Kindertagesstätten gearbeitet wird.

Für die folgenden Sitzungen wurde vorgeschlagen, diese noch stärker zu strukturieren, ihnen ein Ziel voranzustellen und sie öffentlich zu machen, damit Eltern und weitere Interessierte sich ebenfalls beteiligen können.

Zum Vertiefungsworkshop wurden fünf Kindertagesstätten und eine Grundschule zusätzlich eingeladen, die noch nicht erfasst worden waren.

Abb. 41: Entwicklung der Beteiligung der eingeladenen Einrichtungen aus OL-Süd an den integrierenden Fortbildungsveranstaltungen



Die Beteiligung am Vertiefungsworkshop war sehr gut. Es fehlten lediglich zwei Kindertagesstätten, die aufgrund personeller Engpässe nicht teilnehmen konnten, aber im Arbeitskreis eingebunden waren. Von ihnen abgesehen war die Gruppe vollständig und konnte daher sehr konkret und intensiv in die Planung der weiteren Schritte der Zusammenarbeit einsteigen.

Auf der dritten Arbeitskreissitzung war es an den Grundschulen, ihre Konzepte und Förderprogramme für die Erstklässler/innen vorzustellen, an deren Präsentation sich eine Diskussion der Erzieher/innen und Lehrer/innen über die Gestaltung des Übergangs der Kinder vom Elementar- in den Primarbereich anschloss. Hinsichtlich der weiteren Vorgehensweise einigten sich die 23 Teilnehmer/innen auf einen halbjährlichen Turnus der Treffen, die weiterhin in wechselnder Mode-

ration und Protokollführung durchgeführt werden sollen. Darüber hinaus wurde für zukünftige Sitzungen beschlossen, sich in der ersten Stunde gemeinsam mit einem vorher festgelegten Thema auseinander zu setzen. Die zweite Stunde solle einem Austausch in Kleingruppen dienen, um (ein Teil der) Absprachen zwischen einzelnen Einrichtungen an die Sitzungstermine zu binden, dadurch zu institutionalisieren sowie zu verstetigen. Außerdem würde so verhindert, dass zu viele gesonderte Termine zur Zusammenarbeit entstehen.

Die Umsetzung dieser geplanten Struktur verlief auf der vierten Sitzung des Arbeitskreises, zu der über 30 Erzieher/innen und Lehrer/innen erschienen waren, sehr erfolgreich. Nach einer Bilanz gemeinsam durchgeführter Informationsveranstaltungen für Eltern sowie Sprachstandsfeststellungsverfahren erfolgte in vier Gruppen eine Reflexion des ersten Durchlaufs der Sprachförderung vor der Einschulung. Diese als äußerst effektiv empfundene Aufteilung des gemeinsamen Treffens soll für die kommenden Arbeitskreissitzungen beibehalten werden.

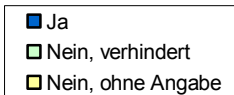
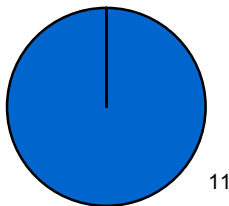
Die Perspektive dieser Gruppe wird als sehr gut eingestuft, da in den Kooperationsprozess alle Einrichtungen einbezogen sind und dieser von vielen Leitungskräften, die sich sowohl an den gemeinsamen Fortbildungen als auch Arbeitskreissitzungen beteiligen, getragen wird. Außerdem ist zu erkennen, dass sich die Teilnehmer/innen des Vertiefungsworkshops in ihren Einrichtungen für die Umsetzung der Kooperationsvorhaben sehr nachdrücklich einsetzen. Die Gruppe profitiert darüber hinaus von den Erfahrungen zweier Kindertagesstätten und einer Grundschule, die seit vielen Jahren eng zusammenarbeiten. Begünstigend wirkt sich zudem der klar abgegrenzte Einzugsbereich aus, der eine Fokussierung der Einrichtungen auf zunächst ein bis zwei Kindertagesstätten bzw. Grundschulen für die Entwicklung von gemeinsamen Strukturen der Zusammenarbeit erleichtert. Insgesamt ist eine starke Wechselwirkung zwischen Kooperationsprozessen unter einzelnen Einrichtungen und im Rahmen des bereits gut strukturierten Arbeitskreises auf der Ebene der Gesamtgruppe zu konstatieren.

Gruppe Delmenhorst

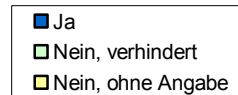
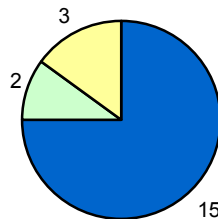
Die Fortbildungsgruppe aus Delmenhorst war die einzige, die sich vor dem Vertiefungsworkshop nicht getroffen hatte. Um stärker als bei der Grundlagenfortbildung die Interessen der Kindertagesstätten zu berücksichtigen, wurden neun Einrichtungen zusätzlich eingeladen.

Abb. 42: Entwicklung der Beteiligung der eingeladenen Einrichtungen aus DEL an den integrierenden Fortbildungsveranstaltungen

Grundlagenfortbildung



Vertiefungsworkshop



Die eingeladenen Kindertagesstätten und Grundschulen aus dem sich quer durch die Stadt Delmenhorst ziehenden Einzugsbereich nahmen zu drei Viertel das Workshopangebot wahr, sodass sich die Gruppe um vier Einrichtungen vergrößerte. Bei weiteren zwei bestand ein Interesse an einer Teilnahme, doch kam diese aus personellen Gründen jeweils nicht zustande. Während eine Grundschule das Fehlen von zwei ihrer Bezugskindertagesstätten durch die Anwesenheit von anderen Kooperationspartnern kompensieren konnte, war dies einer mit zwei Erzieherinnen vertretenen Einrichtung ohne die beiden zentralen Schulen nicht möglich. Auch wenn ihnen eine konkrete Planung der Zusammenarbeit für die eigene Kindertagesstätte verwehrt blieb, nahmen sie insofern eine wichtige Funktion ein, als dass sie stärker übergreifende Fragen der gemeinsamen Bildungsarbeit in die Arbeitsgruppen einbrachten. Insgesamt wirkte sich das besser ausgewogene Verhältnis von Erzieher/innen und Lehrer/innen durch

die Teilnahme weiterer Einrichtungen sehr positiv auf die Diskussionsprozesse in der Gruppe aus.

Auf Wunsch der Teilnehmer/innen trat die Koordinatorin des Pilotprojekts an den Arbeitskreis zur Begleitung der Sprachförderung vor der Einschulung (bestehend aus einigen Leitungskräften von Kindertagesstätten und Grundschulen sowie Vertreter/innen des Jugend- und Schulamts) heran, um in diesem Gremium die Frage der Strukturen für eine stadtübergreifende Kooperation in Delmenhorst zu thematisieren. Ergebnis eines gemeinsamen Treffens war, zunächst alle Kindertagesstätten zur Schulleiter/innen-Dienstbesprechung einzuladen und in diesem Rahmen das Verfahren zur Sprachstandsfeststellung 2004/05 vorzustellen sowie Möglichkeiten der Kooperation auf Stadt- bzw. Stadtteilebene zu erörtern.

Ersten Rückmeldungen zufolge wird es keine auf bestimmte Stadtregionen bezogenen Arbeitskreise geben. Stattdessen sollen sukzessiv alle interessierten Einrichtungen aus dem Elementar- und Primarbereich für gemeinsame Treffen gewonnen werden. Zur Umsetzung dieses Vorhabens könnten feste Ansprechpersonen für Kooperationsfragen beitragen, die von vielen Kindertagesstätten und Grundschulen benannt worden sind und sich bereits getroffen haben.

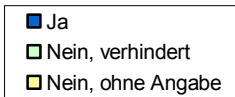
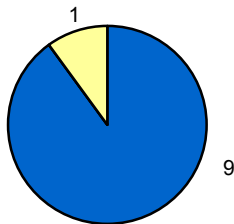
Das anfängliche bestehende Bild einer weitgehend nur gering ausgeprägten Kooperation von Einrichtungen des Elementar- und Primarbereichs, welches sich bei der Gruppe Delmenhorst noch während der Grundlagenfortbildung zeigte, hat sich mittlerweile stark gewandelt. Die Zusammenarbeit zwischen einzelnen Kindertagesstätten und Grundschulen ist in vielen Fällen durch die Initiativen der Fortbildungsteilnehmer/innen deutlich verbessert worden. Positive Impulse erhält diese Gruppe des Weiteren von der Moderatorin, die sich im Raum Delmenhorst darum bemüht, die Kindertagesstätten in die Fortbildungen der Lehrkräfte zur Sprachförderung vor der Einschulung systematisch einzubeziehen. Auch der o.g. Arbeitskreis trägt zur Unterstützung und kontinuierlichen Auseinandersetzung mit Fragen der Kooperation bei. Inwieweit durch diese Faktoren die Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Einrichtungen weiter optimiert oder auch ein Beitrag zur Etablierung fester Strukturen der Kooperation auf der Ebene der Stadt Delmenhorst geleistet werden kann, wird sich mittelfristig zeigen.

Gruppe Oldenburg West

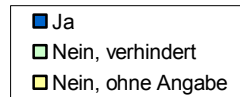
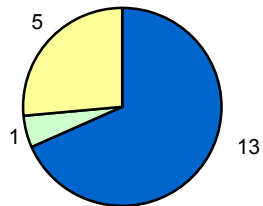
Für den Vertiefungsworkshop wurde bei dieser Gruppe versucht, neun zusätzliche Einrichtungen aus OL-West einzubeziehen, die zu den Beteiligten des dort bereits bestehenden Arbeitskreises zur Kooperation von Elementar- und Primarbereich gehören.

Abb. 43: *Entwicklung der Beteiligung der eingeladenen Einrichtungen aus OL-West an den integrierenden Fortbildungsveranstaltungen*

Grundlagenfortbildung



Vertiefungsworkshop



Die Abbildung zeigt, dass der Kreis dieser Gruppe von neun auf 13 Einrichtungen zum Vertiefungsworkshop erweitert werden konnte. Während eine neu angesprochene Kindertagesstätte aus personellen Gründen kurzfristig die Teilnahme absagen musste, meldeten sich fünf weitere Einrichtungen nicht an, ohne dass die näheren Gründe dafür bekannt sind. Genaue Kooperationsplanungen im Rahmen der Arbeitsgruppen-Phase waren den Vertreter/innen aus jeweils zwei Kindertagesstätten und Grundschulen vor diesem Hintergrund nicht möglich. Diese bildeten daher eine „Visionsgruppe“ und berieten, wie eine Zusammenarbeit mit den nicht zum Vertiefungsworkshop erschienenen Einrichtungen zukünftig (insbesondere auf der konzeptionellen Ebene) aussehen könnte. Alle anderen Einrichtungen entwickelten konkrete Kooperationsvorhaben mit ihren Bezugskindertagesstätten bzw. -schulen.

Zum Abschluss des Vertiefungsworkshops machte sich diese Gruppe aufgrund des schon etablierten Arbeitskreises im Bereich OL-West darüber Gedanken, wie die Struktur der Sitzungen verbessert werden könnte. Optimierungsbedarf wurde insbesondere in den als zu gering erachteten inhaltlichen Fortschritten wie auch in der Form der Durchführung der Sitzungen gesehen. So würden Elemente wie eine feste Tagesordnung, eine Protokollführung sowie eine Moderation, die von Sitzung zu Sitzung entsprechend der vertretenden Einrichtungen rotiert, fehlen. Dies führe u.a. zu einer geringen Transparenz der Ergebnisse des Arbeitskreises gegenüber den einzelnen Kollegien als auch zur Dominanz von einigen Sitzungsbeteiligten.

Nach den Rückmeldungen von einigen Teilnehmer/innen zu schließen, sind die Vorschläge hinsichtlich einer sich abwechselnden Moderation sowie einer Tagesordnung nach anfänglichem Zögern akzeptiert und angenommen worden. Auf der Sitzung des Arbeitskreises sei allerdings auch deutlich geworden, dass einige Lehrer/innen die Ergebnisse der Arbeitsgruppen weder an das eigene Kollegium noch an die Leitungskräfte weitergeleitet zu haben schienen. Die betreffenden Kindertagesstätten zeigten sich darüber sehr enttäuscht.

Von einem Teil der Einrichtungsleitungen wurde auf der Sitzung die Position vertreten, dass sich die Fortbildungsgruppe weniger mit konkreten Fragen der Zusammenarbeit, sondern vornehmlich um eine Auseinandersetzung mit inhaltlichen Fragen z. B. der Dokumentation von Lernprozessen hätte beschäftigen sollen.

Inwieweit eine Integration der Kooperationsplanungen der Arbeitsgruppen in den einzelnen Einrichtungen dennoch gelungen ist, konnte bis zum Ende des Pilotprojekts nicht mehr eruiert werden. Im Bereich OL-West wird sich voraussichtlich zur nächsten Sitzung des Arbeitskreises im Oktober klären, auf welcher Basis die Kindertagesstätten und Grundschulen zukünftig miteinander (verbindlich) arbeiten wollen.

Autor/innen

Iris Gereke, Diplom Pädagogin (Fachrichtung Interkulturelle Pädagogik), Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Interdisziplinären Zentrum für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, verantwortlich beteiligt an der Koordinierung, Implementierung und Evaluierung des Pilotprojektes zur Sprachfrühförderung.

Rolf Meinhardt, Dr. phil. habil., Professor am Interdisziplinären Zentrum für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) mit dem Schwerpunkt "Bildung und soziale Arbeit mit MigrantInnen" an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Internet: www.uni-oldenburg.de/ibkm.

Wilm Renneberg, Lehramt Gymnasien (mit den Fächern Geographie und Politik), Fortbildungsbeauftragter, Leiter des Oldenburger Fortbildungszentrums (OFZ) im Didaktischen Zentrum der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Internet: www.ofz.de.

Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM)

- Band 1 Rolf Meinhardt (Hg.): Zur schulischen und außerschulischen Versorgung von Flüchtlingskindern, 1997, 218 S.
ISBN 3-8142-0597-9 € 7,70
- Band 2 Daniela Haas: Folter und Trauma – Therapieansätze für Betroffene, 1997, (vergriffen; abzurufen im Internet unter: www.bis.uni-oldenburg.de/bisverlag/haafol97/haafol97.html)
- Band 3 Claudia Pingel: Flüchtlings- und Asylpolitik in den Niederlanden, 1998, 129 S.
ISBN 3-8142-0637-1 € 7,70
- Band 4 Catrin Gahn: Adäquate Anhörung im Asylverfahren für Flüchtlingsfrauen? Zur Qualifizierung der „Sonderbeauftragten für geschlechtsspezifische Verfolgung“ beim Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge, 1999, 165 S.
ISBN 3-8142-0680-0 € 7,70
- Band 5 Gabriele Ochse: Migrantinnenforschung in der Bundesrepublik Deutschland und den USA, 1999, 175 S.
ISBN 3-8142-0694-0 € 7,70
- Band 6 Susanne Lingnau: Erziehungseinstellungen von Aussiedlerinnen aus Russland. Ergebnisse einer regionalen empirischen Studie.
ISBN 3-8142-0708-4 € 7,70
- Band 7 Leo Ensel: Deutschlandbilder in der GUS. Szenarische Erkundungen in Rußland, 2001, 254 S.
ISBN 3-8142-0776-9 € 10,20
- Band 8 Caren Ubben: Psychosoziale Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingen, 2001, 298 S.
ISBN 3-8142-0708-4 € 11,80
- Band 9 Iris Gereke / Nadya Srur: Integrationskurse für Migrantinnen. Genese und Analyse eines staatlichen Förderprogramms, 2003, 268 S.
ISBN 3-8142-0860-9 € 13,00
- Band 10 Anwar Hadeed: Sehr gut ausgebildet und doch arbeitslos. Zur Lage höher qualifizierter Flüchtlinge in Niedersachsen, 2004, 169 S.
ISBN 3-8142-0913-3 € 13,90
- Band 11 Yuliya Albayrak: Deutschland prüft Deutsch. Behördliche Maßnahmen zur Feststellung der Deutschbeherrschung von Zugewanderten, 2004, 224 S.
ISBN 3-8142-0919-2 € 12,00
- Band 12 Oliver Trisch: Globales Lernen. Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte, 2004, 145 S.
ISBN 3-8142-0938-9 € 7,70