

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

Nr. 18

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

Dieser Band wurde vorbereitet von Rolf Meinhardt und Iris Gereke

Kerstin Tröschel

Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen in der vorschulischen Sprachförderung

Eine Evaluation des integrierenden
Oldenburger Fortbildungsmodells



BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg



Diese Veröffentlichung wurde gefördert durch die BTC AG, Oldenburg.

Ihr Vorstandsvorsitzender, Bülent Uzuner, ist auch erster Vorsitzender des Vereins „Das erste Buch e.V.“ in Bremen. Er hat sich die Verbesserung der Lesekompetenz von Grundschulkindern zum Ziel gesetzt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechts bedarf der Zustimmung der Herausgebenden. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Medien.

© BIS-Verlag, Oldenburg 2006

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

ISBN 3-8142-0982-6

Inhalt

Einleitung		13
1	Kooperation von Kindertagesstätte und Grundschule	17
1.1	Kriterien für eine gelungene Kooperation	17
1.1.1	Der Begriff Kooperation	17
1.1.2	Notwendigkeit der Kooperation	19
1.1.3	Gesetzliche Grundlagen und Empfehlungen	21
1.2	Allgemeine Kooperationsformen	25
1.2.1	Inhaltlicher Austausch	25
1.2.2	Gemeinsame Besprechungen	26
1.2.3	Gegenseitige Hospitationen	27
1.2.4	Gespräche der Fachkräfte	29
1.2.5	Arbeitskreise	29
1.2.6	Kooperationskalender	30
1.2.7	Gemeinsame Fortbildungen	30
1.2.8	Gemeinsame Vorbereitung der Vorschulkinder	31
1.2.9	Gemeinsame Vorhaben mit Kindergarten- und Schulkindern	32
1.3	Elternarbeit im Rahmen der Kooperation	33
1.4	Modellprojekte und Praxisbeispiele gelungener Kooperation	37
1.5	Probleme und Hindernisse	41
1.5.1	Bildungspolitisch bedingte Probleme	42
1.5.2	Berührungsängste und Vorurteile	44
1.5.3	Pädagogische Konzepte in Kindergarten und Schule	46
1.5.4	Organisatorische Probleme	47
1.6	Resümee	48

2	Die vorschulische Sprachförderung	51
2.1	Bildungspolitische Ausgangssituation	51
2.1.1	PISA und seine Auswirkungen auf den Elementar- und Primarbereich	51
2.1.2	Derzeitige Sprachfördermaßnahmen im Elementar- und Primarbereich	56
2.1.3	Qualifikationen der ErzieherInnen und Lehrkräfte in Deutsch als Zweitsprache	60
2.2	Das niedersächsische Landesprogramm der vorschulischen Sprachförderung	63
2.2.1	Sprachstandsfeststellungsverfahren ‚Fit in Deutsch‘	64
2.2.2	Durchführung der vorschulischen Sprachförderung	66
2.2.3	Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Grundschule	68
2.2.4	Kooperation mit den Erziehungsberechtigten	70
2.2.5	Fortbildungen im Rahmen der vorschulischen Sprachförderung	71
2.3	Fortbildungen zur vorschulischen Sprachförderung – Das Oldenburger Modell	72
2.3.1	Die Fortbildung – Schwerpunkt vorschulische Sprachförderung	72
2.3.2	Der Workshop – Schwerpunkt Kooperation	80
2.4	Resümee	83
3	Forschungsdesign zur Untersuchung des Pilotprojekts	85
3.1	Erhebungsdesign	85
3.1.1	Fragebogenerhebung	85
3.1.2	Teilnehmende Beobachtung	88
3.1.3	ExpertInneninterviews nach Meuser und Nagel	91
3.2	Auswertungsdesign	95
3.2.1	Fragebogen	95
3.2.2	Teilnehmende Beobachtung	96
3.2.3	ExpertInneninterviews	97

4	Ergebnisse der Untersuchung	99
4.1	Kriterien für eine gelungene Kooperation	101
4.2	Einschätzung der Kooperation	102
4.2.1	Allgemeine Beurteilung der Kooperation	102
4.2.2	Einstellungen in Hinblick auf Kooperation	109
4.2.3	Informationsstand über die Bezugseinrichtungen	112
4.2.4	Kenntnisse über die andere Berufsgruppe	115
4.3	Allgemeine Kooperationsformen	119
4.3.1	Inhaltlicher Austausch	120
4.3.2	Gemeinsame Besprechungen	123
4.3.3	Gegenseitige Hospitationen	126
4.3.4	Absprachen zwischen den Bezugseinrichtungen	126
4.3.5	Kooperationsbeauftragte	129
4.3.6	Arbeitskreise	129
4.3.7	Gemeinsame Vorbereitung der Vorschulkinder	133
4.3.8	Gemeinsame Vorhaben mit Kindergarten- und Schulkindern	137
4.4	Elternarbeit	139
4.4.1	Einschätzung der Zusammenarbeit mit den Eltern	140
4.4.2	Elternarbeit in der Sprachförderung	141
4.4.3	Elternarbeit in der Kooperation	142
4.5	Die vorschulische Sprachförderung	145
4.5.1	Qualifikationen und Tätigkeiten der Fachkräfte im Bereich Sprachförderung	145
4.5.2	Durchführung der vorschulischen Sprachförderung	149
4.5.3	Kooperation im Rahmen des Sprachstandsfeststellungsverfahrens	152
4.5.4	Gemeinsame Besprechungen und Gespräche mit den Fachkräften	155
4.5.5	Austausch von Materialien und Sprachbeobachtungen	160
4.6	Planungsvorhaben und Wünsche für die weitere Kooperation	162
4.6.1	Wünsche für die allgemeine Kooperation	163
4.6.2	Wünsche im Bereich der Elternarbeit	168

4.6.3	Wünsche für die Kooperation in der vorschulischen Sprachförderung	169
4.7	Probleme und Hindernisse in der Kooperation	171
4.7.1	Probleme in der allgemeinen Kooperation	171
4.7.2	Probleme in der Elternarbeit	183
4.7.3	Probleme in der Kooperation der vorschulischen Sprachförderung	186
4.8	Bewertung des Workshops durch die Teilnehmenden	190
4.8.1	Beurteilung des Workshops	190
4.8.2	Kritikpunkte, Wünsche und Verbesserungsvorschläge	191
4.9	Resümee	193
5	Diskussion der Ergebnisse	201
5.1	Kriterien für eine gelungene Kooperation	201
5.2	Einschätzung der Kooperation	203
5.3	Allgemeine Kooperationsformen	205
5.3.1	Inhaltlicher Austausch	205
5.3.2	Gemeinsame Besprechungen und Gespräche	206
5.3.3	Gegenseitige Hospitationen	206
5.3.4	Kooperationsbeauftragte	207
5.3.5	Arbeitskreise	208
5.3.6	Gemeinsame Vorbereitung der Vorschulkinder	209
5.3.7	Gemeinsame Vorhaben mit Kindergarten- und Schulkindern	209
5.4	Elternarbeit	210
5.5	Die vorschulische Sprachförderung	211
5.5.1	Qualifikationen und Tätigkeiten der Fachkräfte	211
5.5.2	Durchführung der vorschulischen Sprachförderung	213
5.5.3	Kooperation im Rahmen des Sprachstandsfeststellungsverfahrens	214
5.5.4	Gemeinsame Besprechungen und Gespräche mit den Fachkräften	215
5.5.5	Austausch von Materialien und Sprachbeobachtungen	216

5.6	Planungsvorhaben und Wünsche für die weitere Kooperation	217
5.6.1	Wünsche für die allgemeine Kooperation	217
5.6.2	Wünsche im Bereich der Elternarbeit	218
5.6.3	Wünsche für die Kooperation in der vorschulischen Sprachförderung	219
5.7	Probleme und Hindernisse in der Kooperation	220
5.7.1	Probleme in der allgemeinen Kooperation	220
5.7.2	Probleme in der Elternarbeit	224
5.7.3	Probleme in der Kooperation der vorschulischen Sprachförderung	224
5.8	Bewertung des Workshops durch die Teilnehmenden	226
6	Fazit und Ausblick	229
	Literaturverzeichnis	233
	Anhang	243
Anhang 1:	Fragebogen	245
Anhang 2:	Interviewleitfaden	257
Anhang 3:	Transkriptionsregeln	259

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Lesekompetenzen der deutschen SchülerInnen in PISA 2000	52
Abb. 2:	Ursachen für mangelnde Lesekompetenz	53
Abb. 3:	Beteiligte des Pilotprojekts	74
Abb. 4:	Zielsetzungen des Fortbildungskonzepts	75
Abb. 5:	Curriculum der Grundlagenfortbildung	77
Abb. 6:	erste Auswirkungen auf die Kooperation	79
Abb. 7:	Rücklaufquote der Fragebogen	99
Abb. 8:	Beurteilung der Kooperation mit den Bezugseinrichtungen	103
Abb. 9:	Verbesserung der Kooperation durch die Fortbildung	106
Abb. 10:	Verbesserung der Kooperation durch die vorschulische SpFö	106
Abb. 11:	Einstellungen zur Kooperation in der eigenen Leitung	109
Abb. 12:	Einstellungen zur Kooperation im eigenen Kollegium	109
Abb. 13:	Einstellungen zur Kooperation in den Bezugseinrichtungen	110
Abb. 14:	Kenntnisse über die Sprachförderkonzepte der Bezugseinrichtungen vor der Fortbildung bzw. vor der vorschulischen SpFö	113
Abb. 15:	Kenntnisse über die Bildungskonzepte der Bezugseinrichtungen vor der Fortbildung bzw. vorschulischen SpFö	113
Abb. 16:	Verbesserung des Wissensstandes über ErzieherInnen bzw. Lehrkräfte durch die Fortbildung	116
Abb. 17:	Verbesserung des Wissensstandes über ErzieherInnen bzw. Lehrkräfte durch die vorschulische SpFö	116
Abb. 18:	Austausch über SpFö allgemein	120
Abb. 19:	Austausch über weitere Bereiche der Bildungsarbeit	120

Abb. 20: Absprachen zwischen Kita und Grundschule auf Leitungsebene	127
Abb. 21: Absprachen zwischen Kita und Grundschule mit den Fachkräften	127
Abb. 22: Gegenseitiger Besuch von Schul- und Kita-Kindern	134
Abb. 23: Vor- und Nachbereitung der Einschulung	134
Abb. 24: Gemeinsame Elternabende zur vorschulischen SpFö	142
Abb. 25: Gemeinsame Elternabende zur Einschulung	142
Abb. 26: Fachkenntnisse der TeilnehmerInnen	146
Abb. 27: Anzahl der Kitas mit festgestelltem Sprachförderbedarf	150
Abb. 28: Anzahl der Schulen zur Durchführung der vorschulischen SpFö	150
Abb. 29: Informationen über das Sprachstands- feststellungsverfahren von Schule an Kita	153
Abb. 30: Direkte Beteiligung der Kita an der Durchführung des Sprachstandsfeststellungsverfahrens	153
Abb. 31: Formen des Austauschs zwischen Lehrkräften und ErzieherInnen in der vorschulischen SpFö	157
Abb. 32: Durchschnittliche Anzahl der Wortbeiträge bei Lehrkräften und Kita-Kräften	175
Abb. 33: Durchschnittliche Anzahl der Wortbeiträge in allen Fortbildungsgruppen	176
Abb. 34: Anzahl der Wortbeiträge pro TN- FB 2	177
Abb. 35: Anzahl der Wortbeiträge pro TN- FB 3	177
Abb. 36: Anzahl der Wortbeiträge pro TN- FB 4	178
Abb. 37 Anzahl der Wortbeiträge pro TN- FB 5	178

Abkürzungsverzeichnis

ENT	ErzieherInnen, die nicht an der Grundlagenfortbildung teilgenommen haben
ET	ErzieherInnen, die an der Grundlagenfortbildung teilgenommen haben
FB	Fortbildungsgruppe
GS	Grundschule
IBKM	Interdisziplinäres Zentrum für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen, Universität Oldenburg
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
Kiga/Kita	Kindergarten bzw. Kindertagesstätte
LNT	Lehrkräfte, die nicht an der Grundlagenfortbildung teilgenommen haben
LT	Lehrkräfte, die an der Grundlagenfortbildung teilgenommen haben
NiLS	Niedersächsisches Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
OFZ	Oldenburger Fortbildungszentrum, Universität Oldenburg
PISA	Programme for International Student Assessment
SpFö	Sprachförderung
TN	Teilnehmer/innen
WS	Workshop
WÜT	Würzburger Trainingsprogramm
ZWW	Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung

Einleitung

Die Debatte um das deutsche Bildungssystem ist aufgrund der PISA-Studie im Jahr 2000 wieder stärker entfacht worden. Seit der Veröffentlichung der Ergebnisse, die das schlechte Abschneiden der deutschen SchülerInnen im internationalen Vergleich gezeigt haben, ist eine Diskussion um die Veränderung des Bildungssystems sowohl auf politischer als auch auf wissenschaftlicher Ebene zu beobachten. Dazu gehört auch eine intensive Auseinandersetzung mit dem Bildungsauftrag und den pädagogischen Aufgaben des Elementarbereichs. Auch die Benachteiligung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und die damit einhergehenden schlechteren Bildungschancen sind aufgrund der Ergebnisse der PISA-Studie auch außerhalb der fachinternen Diskussion der Erziehungswissenschaft in den Blick geraten.

Mittlerweile sind in allen Bundesländern verschiedene Maßnahmen für alle Schulstufen und den Elementarbereich in die Wege geleitet worden. Dies betrifft nicht nur die Sprachförderung, sondern auch andere Bereiche schulischen Lernens, wie z.B. die naturwissenschaftlichen Fächer. In Bezug auf den Elementarbereich sind als Konsequenz auf die PISA-Studie Bildungspläne für die Kindertagesstätten von allen Bundesländern entwickelt bzw. neugestaltet worden. Darüber hinaus sind auch Auswirkungen auf den Bereich der Sprachförderung zu beobachten. Die Einführung vorschulischer Sprachfördermaßnahmen insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund ist eine dieser Konsequenzen in einigen Bundesländern. Exemplarisch hierfür ist auf das Land Niedersachsen zu verweisen, welches diese Fördermaßnahmen zum Schuljahr 2003/2004 flächendeckend eingeführt hat. Die geplante Durchführung erforderte jedoch auch eine ausreichende Qualifizierung bei den beteiligten Fachkräften aus den vorschulischen und schulischen Einrichtungen im Bereich der interkulturellen Bildung und Deutsch als Zweitsprache. Diesen Bedarf deckte Niedersachsen durch eine landesweite Fortbildungsoffensive.

Eine Sonderstellung unter den angebotenen Qualifizierungsmaßnahmen nimmt dabei das integrative Fortbildungsmodell der Universität

Oldenburg ein. Dieses Pilotprojekt stellte bei der Durchführung dieser Qualifizierungsmaßnahmen für die vorschulische Sprachförderung gemeinsame Fortbildungen für Lehrkräfte und ErzieherInnen aus Einrichtungen in sozialen Brennpunktlagen in den Mittelpunkt. Dadurch rückte neben den Aspekten der interkultureller Bildung, des kindlichen Spracherwerbs und Zweitsprachenerwerbs sowie den migrationspolitischen Hintergründen der Sprachförderung auch die Kooperation der beiden Institutionen verstärkt in den Vordergrund. Auf Wunsch der Fortbildungsteilnehmenden fanden vertiefende Workshops zum Thema Zusammenarbeit als Folgeangebot statt. Dazu wurden im Gegensatz zur Fortbildung und ebenfalls aufgrund der Bitte der TeilnehmerInnen alle Bezugseinrichtungen der beteiligten Kindertagesstätten und Grundschulen eingeladen (vgl. auch Abschnitt 2.3).

Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt in der Untersuchung der vorhandenen Kooperationsformen und Probleme in der allgemeinen Kooperation sowie in der Zusammenarbeit im Rahmen der vorschulischen Sprachförderung bei den teilnehmenden Fachkräften am Oldenburger Fortbildungsmodell. Von besonderem Interesse ist dabei die Veränderung der Kooperation der beteiligten Einrichtungen, die durch die Fortbildungen und Workshops hervorgerufen wurde. Als empirische Untersuchungsmethoden wurden eine Fragebogenerhebung nach Beendigung der Fortbildung, die teilnehmende Beobachtung während der Workshops sowie ExpertInneninterviews im Anschluss an die Workshops gewählt (vgl. Kap. 3). Ziel war es einerseits, zu untersuchen, ob Unterschiede zwischen Fortbildungsteilnehmenden und Nichtfortbildungsteilnehmenden im Bereich der Kooperation zu erkennen sind und andererseits, inwieweit die Umsetzung der Ergebnisse der vertiefenden Workshops im beruflichen Alltag gelungen ist.

Zunächst wird eine Einführung in den Begriff der Kooperation und deren Bedeutung für den Elementar- und Primarbereich gegeben. Darüber hinaus werden die gesetzlichen Grundlagen und Empfehlungen der Bundesländer dargestellt, wobei aufgrund der Relevanz für diese Arbeit der Fokus auf das Land Niedersachsen gelegt wird. Es folgt nach der Vorstellung möglicher Kooperationsformen einschließlich der Elternarbeit und unterschiedlicher Modellprojekte die Auseinandersetzung mit den Problemen und Schwierigkeiten, die im Rahmen einer Kooperation auftreten können. Die hierbei verwendete Gli-

derung, insbesondere bei der Darstellung der Kooperationsformen und den möglichen Problemen, wird sowohl im Ergebnis- als auch im Diskussionskapitel dieser Arbeit ihre Entsprechung finden.

Ebenso verhält es sich mit dem anschließenden Kapitel über die vorschulische Sprachförderung. Auch hier werden die verwendeten Gliederungspunkte soweit wie möglich in Kapitel 4 und 5 dieser Arbeit erneut aufgegriffen. Nach einer kurzen Einführung in die Ergebnisse der PISA-Studie und den daraus gezogenen Schlussfolgerungen für den bildungspolitischen Bereich wird ein Überblick über aktuelle Fördermaßnahmen im Elementar- und Primarbereich gegeben. Auch die Qualifikationen der Fachkräfte aus beiden Institutionen werden in den Blick genommen. Ausführlich wird in diesem Kapitel auf das niedersächsische Landesprogramm der vorschulischen Sprachförderung eingegangen, welches neben der inhaltlichen Durchführung auch mögliche Kooperationsformen und Probleme in diesem Bereich aufzeigt. Darüber hinaus werden die niedersächsischen Fortbildungsmaßnahmen zur Qualifizierung für die vorschulischen Sprachfördermaßnahmen vorgestellt. Ein Schwerpunkt wird dabei auf das integrative Oldenburger Fortbildungsmodell gelegt, da dieses für den weiteren Verlauf der Arbeit von besonderer Bedeutung ist. Daran schließt sich die Darstellung der gewählten Forschungsmethoden und die Präsentation der Untersuchungsergebnisse an. Die vorliegende Arbeit endet mit der Einordnung der Ergebnisse in den wissenschaftlichen Diskurs und gibt inhaltliche Anregungen für weitere Fortbildungen.

Kerstin Tröschel

Oldenburg, im Juli 2005

1 Kooperations von Kindertagesstätte und Grundschule

Zunächst erfolgt eine kurze Einführung in den Begriff der Kooperation im Zusammenhang mit der Arbeit im Elementar- und Primarbereich und eine Darstellung verschiedener Aspekte, die für eine Kooperation in diesem Bereich unverzichtbar sind. Da das Gelingen einer Zusammenarbeit auch von gesetzlichen Empfehlungen der einzelnen Bundesländer beeinflusst wird, werden diese im Anschluss beschrieben.

Außerdem findet eine eingehende Auseinandersetzung mit den verschiedenen möglichen Formen der Kooperation statt, auch im Rahmen von Modellprojekten. Zudem spielt die Elternarbeit in der Kooperation eine große Rolle, so dass Formen der Elternzusammenarbeit ebenfalls vorgestellt werden. Da in der Kooperation zwischen verschiedenen Einrichtungen Probleme auftreten können, wird dieses Kapitel auch einen Überblick über Schwierigkeiten und Hindernisse im Rahmen der Zusammenarbeit geben. Die hier vorliegende Gliederung, insbesondere in den Abschnitten Kooperationsformen, Elternarbeit und Probleme, wird soweit wie möglich auf Kapitel 4 und 5 übertragen werden.

1.1 Kriterien für eine gelungene Kooperation

1.1.1 Der Begriff Kooperation

Zur Annäherung an die Begrifflichkeit werden zu Anfang zwei Definitionen vorgestellt, die ‚Kooperation‘ eingrenzen sollen. Eine Definition, die diesen Begriff zunächst ohne Einbezug der vorschulischen und schulischen Einrichtungen erklärt, lautet: „Kooperation ist bewusste, von allen Beteiligten verantwortete, zielgerichtete, gleichwertige und konkurrenzarme Zusammenarbeit“ (Hense/Buschmeier 2002, S. 9).

Haeberlin et al. (1992) gehen in ihren Ausführungen weiter und beziehen außerdem die beteiligten Personen aus Kindertagesstätte und Schule direkt in die Definition mit ein. Hier wird Kooperation verstanden:

„als (1) ein vom Demokratiedanken bewusst geprägter und vom Bemühen aller beteiligter Personen getragener dynamischer Prozess, der (2) im pädagogischen Handlungsfeld eines [...] Kindergartens oder einer [...] Regelklasse stattfindet, wo Persönlichkeits-, Sach-, Beziehungs- und Organisationsprobleme die Zusammenarbeit erschweren, mittels (3) dessen nach dem Modus der Annäherung eine befriedigende Einigungssituation hergestellt werden soll, (4) mit dem Ziel, im gemeinsamen Lernprozess Handlungsspielräume zu erweitern und damit Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse optimal zu unterstützen.“
Aus: Haerberlin et al. 1992, S. 24

Es soll in diesem Zusammenhang noch einmal darauf hingewiesen werden, dass Kooperation keine einmal erlernbare Fähigkeit ist, sondern als ein Prozess des gemeinsamen Arbeitens zu verstehen ist. Dieser Prozess bewegt sich beständig zwischen Konflikt, der eine Abgrenzungsfunktion beinhaltet, und Kooperation, die die Gemeinsamkeiten zwischen beiden Einrichtungen betonen soll. Das sich daraus ergebende Spannungsfeld unterschiedlicher Ansichten hinsichtlich konzeptioneller und institutioneller Gesichtspunkte sowie verschiedener Berufs- und Aufgabenverständnisse und gegebenenfalls auch personenabhängiger Standpunkte muss trotz allem Einigungen zulassen, wenn die Zusammenarbeit gelingen soll. Idealerweise sollte dies nicht unter Vereinnahmung eines der vorgetragenen Standpunkte, sondern durch eine beiderseitige Annäherung geschehen. Eine so verstandene Kooperation von Elementar- und Primarbereich hat eine Erweiterung des Handlungsspielraumes und somit auch der pädagogischen Möglichkeiten in beiden Institutionen zur Folge. Um Einigungen und damit einhergehende erweiterte Handlungsspielräume für alle Beteiligten im Rahmen der Kooperation zu erreichen, bedarf es allerdings gezielter Bemühungen aller zusammenarbeitenden Fachkräfte. Voraussetzung hierfür ist eine persönliche Auseinandersetzung jeder Fachkraft mit ihrem Gegenüber und sich selbst. Im Prozess der Kooperation ist es immer notwendig, Gemeinsamkeiten zwischen den beteiligten Personen zu entdecken, ohne die Eigenständigkeit als Fachkraft aufgeben zu müssen. Aus diesem Grund ist es unabdingbar, dass alle Beteiligten ernst genommen werden, Mitverantwortung tragen und im Rahmen ihrer individuellen Kompetenzen an der Kooperation mitwirken können (vgl. Haerberlin et al. 1992, S. 24 ff.). Nicht ver-

nachlässigt werden sollte, dass eine erfolgreiche Kooperation auch Kenntnisse über den Kooperationspartner voraussetzt. Dazu gehören vor allem Informationen über den spezifischen Bildungsauftrag, die Rahmenvorgaben für die pädagogische Arbeit, Leitbilder sowie pädagogische Konzepte bzw. Schulprogramme (vgl. Hense/Buschmeier 2002, S. 28).

1.1.2 *Notwendigkeit der Kooperation*

Damit den Vorschulkindern ein gleitender Übergang von der Kindertagesstätte zur Schule ermöglicht werden kann, müssen sich beide Institutionen gegenseitig unterstützen sowie fördernd und begleitend zusammenarbeiten. Das *Gestalten eines kindgerechten Übergangs* sollte somit ein zentrales Ziel für ErzieherInnen und Lehrkräfte darstellen. Findet dies nicht statt, da die Kooperation beider Einrichtungen unzureichend ist oder fehlt, kann das dazu führen, dass die jeweilige Schule zu hohe bzw. zu geringe Anforderungen an die neuen Schulkinder stellt. Die vorhandenen Potenziale der Kinder in den unterschiedlichsten Bereichen können dadurch in ihrer weiteren Entwicklung gehemmt werden, was auch zu einer Beeinträchtigung des allgemeinen schulischen Erfolgs führen kann (vgl. Hausmann-Vohl 2003, S. 57; Stuck 2003, S. 76 ff.).

Bei der Gestaltung des Übergangs muss darüber hinaus beachtet werden, dass es sich nicht nur um einen gesellschaftlichen, sondern auch um einen ökologischen Übergang handelt. Das bedeutet eine Umstrukturierung des ökologischen Systems der Kinder, in dem sich Teilsysteme wie der Freundeskreis verändern bzw. neue Systeme wie beispielsweise die Schulklasse hinzukommen (vgl. Nickel 1981; Stuck 2003;). ErzieherInnen und Lehrkräfte können dazu beitragen, den Kindern den *Aufbau neuer Beziehungen zu erleichtern*. Dabei ist es jedoch wichtig, dass die Kinder nicht den gegensätzlichen Erwartungen und Anforderungen der Fachkräfte ausgesetzt sind. Dies erfordert eine gute Absprache zwischen beiden Einrichtungen (vgl. Olbermann 1982, S. 4).

Damit dieser Übergang bewältigt werden kann, ist es zudem notwendig, dass die sozialpädagogischen Fachkräfte die *Stärkung bestimmter Basiskompetenzen* in ihrer Arbeit mit berücksichtigen, damit zu-

künftige Schulkinder in der neuen Lernumwelt Schule bestehen können. Dazu gehören:

- Resilienz: erfolgreich mit belastenden Lebensumständen und Stress umgehen
- Transitionskompetenz: Übergänge bewältigen können
- lernmethodische Kompetenz: Erschließung und Aneignung von Wissen sowie ein kompetenter und flexibler Einsatz der erworbenen Kenntnisse

(vgl. Stuck 2003, S. 77 ff.)

Darüber hinaus sind weitere Kompetenzen wie z.B. Kommunikations-, Sozial- und interkulturelle Kompetenz für den schulischen Alltag relevant. Diese müssen ebenso wie die Kompetenzen, die direkt den Übergang vom Elementar- zum Primarbereich betreffen, von den ErzieherInnen aufgebaut und von den Lehrkräften anschließend weiter gestärkt werden (vgl. Stuck 2003, S. 77 ff.).

Damit die bereits vorhandenen Kompetenzen bei den Kindern von Seiten der Schule weiter ausgebaut werden können, sollte eine gemeinsame pädagogische Gestaltung des Übergangs beispielsweise hinsichtlich der *Raumgestaltung* und der *Materialauswahl* angestrebt werden. Ähnliches gilt, wenn beide Institutionen die *Förderung der Gesamtpersönlichkeit* jedes Kindes und damit das Eingehen auf dessen individuellen Entwicklungsstand in den Vordergrund stellen. Dies kann nur gelingen, wenn die Zusammenarbeit von Elementar- und Primarbereich gewährleistet ist. Notwendig wird Kooperation zudem, wenn es sich um die *Beurteilung der Schulfähigkeit* der Kinder handelt. Da diese aufgrund mehrerer Teilaspekte stattfindet, sind Informationen der betreuenden ErzieherInnen über Entwicklungsstand und Persönlichkeit des jeweiligen Kindes neben Erfahrungen aus dem familiären Umfeld von Bedeutung. Sollte eine Schuleingangsdiagnostik zur Ermittlung des Leistungsstandes für notwendig erachtet werden, ist das Einbeziehen von ErzieherInnen ebenfalls hilfreich. Ist darüber hinaus eine Entscheidung über die Einschulung erforderlich, so ist aus den angeführten Gründen die Mitsprache der Fachkräfte aus den vorschulischen Einrichtungen sinnvoll (vgl. Hausmann-Vohl 2003, S. 66 ff.; Stuck 2003, 77 ff.).

Um die Kontinuität der Bildungs- und Lernprozesse und deren positive Weiterentwicklung für die Kinder zu gewährleisten, ist es notwendig, dass Erziehung und Bildung im Elementar- und Primarbereich besser aufeinander abgestimmt sowie diesbetreffend ähnliche Ansichten von beiden Institutionen vertreten werden. Eine verbesserte Abstimmung erleichtert zudem die Kooperation der beteiligten Einrichtungen. Es sollte jedoch darauf geachtet werden, dass dies weder zum Verlust der Eigenständigkeit der Einrichtungen noch zu einer Vernachlässigung der individuellen Entwicklungsförderung der Kinder führt (vgl. Hausmann-Vohl 2003, S. 61; Hense/Buschmeier 2002, S. 14).

1.1.3 Gesetzliche Grundlagen und Empfehlungen

Einleitend wird ein kurzer Überblick über die bundesweit existierenden gesetzlichen Grundlagen für die Kooperation von Elementar- und Primarbereich gegeben. Die rechtlichen Rahmenvorgaben des Landes Niedersachsen werden im Anschluss daran ausführlich dargestellt, da sie für die nachfolgenden Kapitel von besonderer Bedeutung sind.

Seit Beginn der 1970er Jahre sind Forderungen im bildungspolitischen Bereich, z.B. durch den Deutschen Bildungsrat oder die Bund-Länder-Kommission, zu finden, die eine Kooperation zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen für notwendig erachten. Was den Primarbereich betrifft, so ist die Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule beispielsweise seit 1988 in der Grundschulordnung des Landes Rheinland-Pfalz verankert; ähnlich ist die Gesetzeslage für Grundschulen in anderen Bundesländern wie Bayern, Brandenburg oder Niedersachsen. Seit 1994 liegt sogar eine gemeinsame Richtlinie zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule als Beschluss der Kultusministerkonferenz vor.

Außerdem sind von allen Bundesländern Empfehlungen zur Gestaltung der Zusammenarbeit herausgegeben worden, die Vorschläge für die praktische Umsetzung beinhalten. Im Mittelpunkt steht dabei die Aufforderung, sich gegenseitig über Ziele und Arbeitsformen zu informieren, gemeinsame Veranstaltungen durchzuführen sowie das gegenseitige Kennenlernen der Vorschulkinder und deren zukünftiger Lehrkraft durch wechselseitige Besuche zu fördern (vgl. Aden-Gross-

mann 2002, S. 231; Hausmann-Vohl 2003, S. 57 ff.; Hense/Buschmeier 2002, S. 25).

Um eine intensivere Zusammenarbeit zwischen Elementar- und Primarbereich anzuregen, haben die einzelnen Bundesländer in den letzten Jahren verschiedene Maßnahmen ergriffen. In Rheinland-Pfalz werden beispielsweise vermehrt gemeinsame Fortbildungen stattfinden, bei denen die Möglichkeit besteht, Erfahrungen auszutauschen und die Probleme der jeweiligen anderen Institution kennen zu lernen. Auch Baden-Württemberg hat entsprechende Bestimmungen erlassen. Hier existiert seit dem 1.08.2002 eine gemeinsame Verwaltungsvorschrift von Kultus- und Sozialministerium, die Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu einer engeren Zusammenarbeit verpflichtet. Die verschiedenen Ziele und Formen der Kooperation wurden gemeinsam mit den Trägerverbänden der Kindertagesstätten sowie den zuständigen FachberaterInnen erarbeitet. Eigens geschulte Lehrkräfte fungieren nun als Kooperationsbeauftragte und stehen zur Beratung und Fortbildung der schulischen Lehrkräfte bereit. Sie stehen außerdem im Kontakt mit allen Einrichtungen, die für die Bildungsarbeit im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich relevant sind. Die in diesem Rahmen durchgeführten Fortbildungen sind auch offen für ErzieherInnen (vgl. Hausmann-Vohl 2003, S. 57 ff.). Einen ähnlichen Weg hat Hamburg durch die Einführung von Arbeitsfeldberatern beschritten. Diese sollen die konkrete Kooperation von Lehrkräften, ErzieherInnen und Eltern absichern (vgl. Hacker 1998, S. 86).

In Schleswig-Holstein ist bis Ende 2004 die Verabschiedung einer verpflichtenden Rahmenvereinbarung für den Übergang in die Grundschule zwischen den beteiligten Ministerien sowie den Wohlfahrts- und Landesverbänden geplant. Neben der Organisation und der Struktur der Kooperation sind auch gemeinsame Fortbildungen angedacht. Darüber hinaus werden konkrete Vorgaben über die Inhalte der Kooperation gemacht, zu denen beispielsweise Sprachförderung sowie der Austausch über den individuellen Entwicklungsstand der Kinder gehören (vgl. Franken 2002, S. 20).

Den Elementarbereich betreffend, existieren mittlerweile in allen Bundesländern Bestrebungen, die Bildungsarbeit in den Kindertagesstätten durch Bildungspläne zu konkretisieren. Dabei spielt auch der Übergang in die Schule eine Rolle. In den meisten Bundesländern

herrscht Übereinstimmung darüber, dass Bildung im Elementarbereich nicht nur als Schulvorbereitung betrachtet werden darf. Auch die Anschlussfähigkeit der Schule hinsichtlich der Bildungs- und Erziehungskonzeptionen muss erreicht werden, damit nicht nur die Kinder schulfähig gemacht werden, sondern auch die Schule aufnahmefähig für die Kinder ist (vgl. Diskowski 2004, S. 48). Dabei ist an dieser Stelle besonders auf die gegenwärtigen Bemühungen der Länder Bayern und Hessen hinzuweisen, die in Kooperation einen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahre entwickeln werden. Grundlage für dessen Entwicklung wird der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 6 Jahren sein. Damit beschreiten diese beiden CDU/CSU-regierten Bundesländer einen neuen Weg, der sich bereits seit etlichen Jahren im schwedischen Curriculum¹ für Kinder und Jugendliche von 1 bis 16 Jahren wiederfindet (vgl. Barn- und Ungdomsförvaltningen 2004; Noll 2004).

Der niedersächsische Orientierungsplan für den Elementarbereich², der gemeinsam von kirchlichen und freien Trägern der Niedersächsischen Kindertagesstätten, der Landeselternvertretung sowie des Niedersächsischen Kultusministeriums entwickelt wurde, soll in erster Linie dazu beitragen, sowohl den Eltern als auch der Grundschule die geleistete Bildungsarbeit in den Einrichtungen transparenter zu machen, da eine Zusammenarbeit nur auf der Grundlage gegenseitiger Informationen über Arbeitsweise und Auftrag gelingen kann (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2004d, S. 3). Es wird hervorgehoben, dass die Kindertagesstätte eine vernetzende Funktion hat und somit in Kooperation mit anderen Institutionen in der Region treten soll. Die Zusammenarbeit mit der Grundschule wird in diesem Zusammenhang als selbstverständlich herausgestellt. Darüber hinaus soll vor allem die Zusammenarbeit mit den Eltern dazu beitragen, dass die pädagogische Arbeit im Elementarbereich in der Öffentlichkeit eine größere Akzeptanz und einen höheren Stellenwert erhält.

1 Die deutsche Ausgabe „Der Baum der Erkenntnis“ gibt Aufschluss über die zu erwerbenden einzelnen Kompetenzfelder sowie im weiteren Verlauf einen Überblick über die Unterrichtsinhalte der einzelnen Fächer (vgl. Barn- und Ungdomsförvaltningen 2004)

2 Hier handelt es sich um die Diskussionsfassung vom 15.04.2004.

Bei der Zusammenarbeit von vorschulischen und schulischen Einrichtungen wird betont, dass der Übergang für Kinder einen großen Schritt bedeutet und deshalb sorgfältig gestaltet werden muss. Grundschule und Kindertagesstätte haben daher die Pflicht, eng miteinander zu kooperieren, um diesen Übergang für die Kinder zu erleichtern. Es wird darauf hingewiesen, dass die Zusammenarbeit konkurrenzfrei, auf gleicher Augenhöhe und dauerhaft stattfinden sollte. Wichtige Voraussetzungen hierfür sind gegenseitige Akzeptanz sowie die Anerkennung der jeweiligen Kompetenzen. Gerade um letzteres zu erreichen, müssen gegenseitige Erwartungen abgeklärt werden. Auch die Abstimmung pädagogischer Grundlagen, Ziele und Erziehungsstile beider Einrichtungen ist dabei notwendig (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2004d, S. 40 ff.). Dies ist nicht nur im Orientierungsplan, sondern auch im neuen Niedersächsischen Grundschulcurriculum von großer Bedeutung.

Der Orientierungsplan stellt außerdem die gemeinsamen pädagogischen Grundlagen von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen heraus, unter denen in diesem Zusammenhang die Förderung der Persönlichkeit und der Gesamtentwicklung des Kindes zu verstehen ist. Die Aufgabe der Schule besteht darin, sich durch die ErzieherInnen Informationen über die Kinder anzueignen und die begonnenen Bildungs- und Lernprozesse in der Schule weiterzuführen. Diese Weiterführung der Bildungs- und Erziehungsarbeit des Elementarbereichs wird auch im neuen Grundschulcurriculum als grundsätzliche Aufgabe für die Schulen angesehen. Außerdem wird betont, dass die Kontinuität der Bildungsarbeit nur durch die Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen gewährleistet ist (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2004a, S. 4; 2004d, S. 39 ff.). Beide Institutionen müssen dazu ein gemeinsames Verständnis über die Art der zu erwerbenden Kompetenzen bei Kindergartenkindern sowie über die sich daran anschließenden Lernprozesse in der Grundschule entwickeln. Darüber hinaus ist in diesem Zusammenhang die Erarbeitung gemeinsamer Positionen in der Kooperation auch für eine Einbeziehung der Eltern relevant.

Damit dieser Übergang in die Grundschule gelingen kann, ist die Vereinbarung gemeinsamer Strukturen und Verfahren notwendig. Der Orientierungsplan schlägt dazu folgende mögliche Kooperationsformen

vor, die sich in fast identischer Form im Grundschulclass wiederfinden. Diese lauten:

- Regelmäßiger Austausch über pädagogische Konzepte sowie über generelle Schwierigkeiten bei der Einschulung
- Gemeinsame Fortbildungen zu Bildungsinhalten, bei denen Kooperation erforderlich ist, wie z.B. allgemeine Sprachförderung und/oder Förderung des Deutschen als Zweitsprache
- Gegenseitige Hospitationen
- Wechselseitige Teilnahme an Gremien und Veranstaltungen
- Ernennung von Kooperationsbeauftragten
- Schriftliche Kooperationsvereinbarungen zur Fixierung der Verbindlichkeit bzw. ein Kooperationskalender

(vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2004d, S. 41 ff.)

Ferner sollten auch Absprachen über die Ausstattung von Schule und Kindergarten mit Spiel- und Lernmaterialien und das Aufgreifen von Anregungen sowie die Fortführung von Projekten aus dem Elementarbereich eine Rolle spielen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2004a, S. 4 ff.; 2004d, S. 39 ff.). Weitere Vorschläge zur erfolgreichen Anbahnung einer Kooperation hat auch das Niedersächsische Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung NiLS herausgegeben (vgl. NiLS 2003, S. 1).

1.2 Allgemeine Kooperationsformen

Die im Folgenden vorgestellten Kooperationsformen sollten nicht als verbindlicher Katalog, sondern als Anregung verstanden werden, da ihre Durchführbarkeit von den jeweiligen Gegebenheiten und dem Stand der Kooperation der beteiligten Einrichtungen abhängig ist. Zunächst werden Möglichkeiten der Kooperation dargestellt, die insbesondere die Fachkräfte der Einrichtungen betreffen. Den Abschluss bilden Formen der Zusammenarbeit, die verstärkt Aktivitäten mit Kindergarten- und Schulkindern in den Blickpunkt rücken.

1.2.1 Inhaltlicher Austausch

Bevor sich die beteiligten Einrichtungen für Kooperationsformen entscheiden, die ihren Gegebenheiten entsprechen, ist es notwendig,

dass beide Einrichtungen Vorstellungen davon entwickeln, was im Rahmen einer Kooperation erreicht werden soll und welche Formen und Inhalte dafür relevant sein könnten. In diesen Entscheidungsprozess müssen auch die jeweiligen Rahmenbedingungen der Einrichtungen mit einbezogen werden. Dazu gehören neben der Anzahl der betreffenden Bezugseinrichtungen und der beteiligten Kinder auch die Qualifikationen und Kompetenzen der mitarbeitenden Fachkräfte (vgl. Kropp 2004, S. 29 f.). Zu Beginn einer Kooperation ist zudem wichtig, ein gegenseitiges Interesse an den jeweiligen Erziehungsstilen und pädagogischen Konzepten zu zeigen. In einem späteren Schritt sollte eine Abstimmung der Erziehungsstile und -ziele erreicht werden, da diese für den gleitenden Übergang der Vorschulkinder von großer Bedeutung ist (vgl. auch 1.1.2). Dazu ist es notwendig, dass zwischen den beteiligten Fachkräften ein regelmäßiger Austausch sowie eine gegenseitige Wertschätzung der pädagogischen Arbeit stattfindet. Hilfreich sind wechselseitige Besuche in den Einrichtungen, die im Folgenden noch näher erläutert werden. Diese ermöglichen einen genaueren Einblick in die Arbeit der kooperierenden Einrichtungen und tragen dazu bei, die Beziehungen zwischen Lehrkräften und ErzieherInnen zu verbessern (vgl. Knitsch 2004, S. 84). Es ist zu beachten, dass darüber hinaus auch ein Austausch über den Begriff der Schulfähigkeit stattfindet, da die Vorstellungen der ErzieherInnen gegebenenfalls nicht mit denen der Lehrkräfte übereinstimmen bzw. konträre Auffassungen beinhalten können, auch innerhalb der Kollegien (vgl. Naumann 2003, S. 21 f.).

1.2.2 *Gemeinsame Besprechungen*

Besprechungen sind ein unverzichtbarer Bestandteil jeder Kooperation. Sie dienen sowohl dem Kennenlernen der anderen Fachkräfte als auch dem Austausch von Informationen, z.B. über pädagogische Ziele, Methoden und Sozialformen, Materialien sowie Raumgestaltung, aber auch über einzelne Kinder. Dieser Austausch kann außerdem Anregungen für die pädagogische Arbeit bieten. So können beispielsweise Absprachen über behandelte bzw. geplante Themen in beiden Institutionen hilfreich sein, damit die zukünftige Lehrkraft weiß, woran sie thematisch in der Schule anknüpfen kann. Darüber hinaus sind Besprechungen eine gute Gelegenheit, um gemeinsame Ent-

scheidungen und Absprachen zu treffen sowie die weitere Kooperation zu planen.

Die Besprechungsformen, die im Rahmen einer Kooperation genutzt werden können, sind vielfältig und sollten sich nach Möglichkeit nicht ersetzen, sondern gegenseitig ergänzen. Dazu gehören *telefonische Unterredungen*, die geeignet sind, wenn kurze Absprachen notwendig sind und sich die Fachkräfte bereits kennen. Eine weitere Form sind *Kurzgespräche*, die beispielsweise vor und nach Hospitationen stattfinden können. Diese sind hilfreich zur Klärung von Verständnisfragen und zu kurzen Rückmeldungen über die erlebte Situation. Ergänzend dazu sollten auch längere Gespräche in Form von *Teamgesprächen* genutzt werden. *Gemeinsame Konferenzen*, die jeweils das ganze Team bzw. das Kollegium betreffen, eignen sich besonders für Absprachen zu Beginn der Kooperation sowie zur Vorplanung und Reflexion längerer Zeiträume. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass sich Kindertagesstätte und Grundschule in der Gastgeberrolle und Organisation abwechseln, damit das Entstehen von Hierarchien vermieden werden kann (vgl. Hacker 1998, S. 92; Lachenmeier 1985b, S. 55 ff.).

1.2.3 Gegenseitige Hospitationen

Unabhängig davon, in welcher Institution die Hospitationen stattfinden, ist es sinnvoll, diese in einem regelmäßigen Abstand über einen längeren Zeitraum durchzuführen. Dies ermöglicht den beteiligten Fachkräften, die Lern- und Erziehungsprozesse der Kinder mittel- bzw. langfristig zu beobachten und mitzuverfolgen (vgl. Olbermann 1982, S. 65). Hospitationen und Besuche der Lehrkräfte in Kindertageseinrichtungen werden außerdem in allen Empfehlungen der Bundesländer erwähnt und insgesamt auch am häufigsten praktiziert (vgl. 1.1.3).

Sollte es möglich sein, diese Hospitationen regelmäßig durchzuführen, so ist wichtig, darauf zu achten, dass diese an einem festgelegten Zeitpunkt stattfinden. Bei diesen Besuchen ist es günstig, wenn die Lehrkraft in natürlicher Weise mit den Kindern in Kontakt kommt, z.B. in Spielsituationen, bei denen sie die Kinder im Gespräch und durch Beobachtung kennen lernen kann. Es kann hilfreich sein, Schulkinder zu diesen Besuchen mitzunehmen, da das Hauptanliegen darin

besteht, den Vorschulkinder ein vielfältiges und positives Bild über die Schule zu vermitteln und die Freude und Erwartung der Kinder zu stärken sowie ihnen diese Institution vertrauter zu machen (vgl. Lachenmeier 1985b, S. 40 ff.).

Gleichzeitig dienen diese Hospitationen dazu, dass die Lehrkraft Informationen über den Entwicklungsstand und das Verhalten der Kinder erhält. Sie lernt außerdem die pädagogische Arbeit im Kindergarten sowie die dort tätigen Personen kennen, was zu einer veränderten Wahrnehmung der Kindergartenarbeit führen kann. Die gesammelten Erfahrungen und Beobachtungen in der vorschulischen Einrichtung können auch eine Veränderung in der Gestaltung des Anfangsunterrichts mit sich bringen, indem einige Elemente bezüglich des Materialangebots, der Raumgestaltung oder der Zeiteinteilung in die schulische Arbeit übernommen werden (vgl. Hacker 1998, S. 92 ff.; Lachenmeier 1985b, S. 43; Olbermann 1982, S. 6).

Aufbauend auf die Beobachtungen während der Hospitation kann in einem anschließenden Gespräch mit den ErzieherInnen über notwendige Fördermöglichkeiten einzelner Kinder gesprochen werden, die nach Bedarf auch nach Schulbeginn weitergeführt werden sollten. Positiv kann bemerkt werden, dass diese Hospitationen dazu beitragen können, denjenigen Lehrkräften, denen die Umstellung auf die Schulanfänger weniger leicht fällt, die Möglichkeit zu geben, sich schneller wieder auf den Entwicklungsstand und die Interessen dieser Altersstufe einzustellen (vgl. Lachenmeier 1985b, S. 39 f.).

Hospitationen der ErzieherInnen sind besonders nach dem direkten Übergang in die Schule hilfreich und sollten möglichst in den ersten Schulwochen stattfinden. Sie können dazu beitragen, den Kindern die Eingewöhnung zu erleichtern. Dies geschieht entweder durch die reine Anwesenheit des Erziehers oder der Erzieherin oder durch persönliche Zuwendung bzw. individuelle Hilfestellung. Die positiven Auswirkungen durch die regelmäßigen Hospitationen für Kinder mit Übergangsschwierigkeiten sind beispielsweise in bayerischen Modellversuchen festgestellt worden. Darüber hinaus erhalten die ErzieherInnen durch ihre Besuche Informationen über die weitere Entwicklung der Kinder sowie über schulische Anforderungen an Erstklässler. Diese erlauben ihnen auf der einen Seite Rückschlüsse auf die eigene pädagogische Arbeit im Kindergarten und auf der anderen Seite Rückmel-

dungen an die Lehrkraft bezüglich ihrer Unterrichtsgestaltung. Außerdem sind Hospitationen sowohl für Lehrkräfte als auch für ErzieherInnen geeignete Anlässe, sich über ihre Erfahrungen mit den Kindern auszutauschen und sich über diese zu informieren (vgl. Bayerisches Staatsministerium 1990, S. 300; Hacker 1998, S. 96; Lehner 1985b, S. 243).

1.2.4 *Gespräche der Fachkräfte*

Neben Hospitationen der zukünftigen Erstklasslehrkräfte sind grundsätzlich auch Gespräche über die Vorschulkinder notwendig. Ziel dieser Gespräche mit den ErzieherInnen sollte der Erwerb von Informationen über die bisherige Lernentwicklung der Kinder sein. Des Weiteren sollten lernfördernde und -hemmende Bedingungen besprochen werden. Dazu ist es notwendig, mit diesen Gesprächskontakten spätestens ein Jahr vor der Einschulung zu beginnen, damit eventuell benötigte Fördermaßnahmen noch in der vorschulischen Einrichtung durchgeführt werden können. Im weiteren Verlauf dieses Austauschs sollte auch die Besprechung der Klassenbildung berücksichtigt werden. Die Gruppenzugehörigkeit, die durch die Zeit in der Kindertagesstätte entstanden ist, sollte hinreichende Beachtung finden, damit Freundschaften berücksichtigt werden können (vgl. Kropp 2004, S. 30 f.; Lehner 1985b, S. 254).

1.2.5 *Arbeitskreise*

Feste Arbeitskreise, die in regelmäßigen Abständen stattfinden, bieten Fachkräften beider Institutionen Gelegenheit, auf örtlicher, regionaler oder Stadtteilebene Fragen und Probleme im Zusammenhang mit dem Bereich Kooperation zu diskutieren. Dazu ist es notwendig, dass diese Treffen in überschaubaren Zeiträumen stattfinden, damit eine Kontinuität gewährleistet werden kann. Außerdem sollte Wert darauf gelegt werden, dass die TeilnehmerInnen an Zielen und Inhalten sowie an der Organisation der Treffen mitwirken können (vgl. Lachenmeier 1985b, S. 58; Lehner 1985a, S. 267 f.).

1.2.6 *Kooperationskalender*

Bei einem Kooperationskalender handelt es sich um einen Arbeitsplan, der alle wichtigen Daten der gemeinsamen Kooperation enthält und von einem Team aus ErzieherInnen und Lehrkräften erarbeitet wurde. Es ist günstig, bei der Entwicklung eines Kooperationskalenders zunächst getrennt voneinander Vorschläge zu überlegen, bevor eine gemeinsame Phase der Erarbeitung folgt. Es ist darauf hinzuweisen, dass die Erstellung eines solchen Plans in sehr unterschiedlichen Intensitätsstufen der Kooperation möglich ist. Denkbar ist demzufolge eine Bandbreite von einer Minimalkoordination bis hin zu einer zunehmenden Verflechtung des Eingangsbereichs, d.h. des letzten Kindergartenjahres und des ersten Schuljahres (vgl. Hacker 1998, S. 89).

Ein Kooperationskalender kann außerdem hilfreich sein, wenn eine Überprüfung der einzelnen Kooperationsschritte durch eine Evaluierung³ notwendig wird. Er kann dazu beitragen, einzelne Aspekte wie gemeinsame Treffen oder gegenseitige Besuche zu bestimmen, die beobachtet und gegebenenfalls verbessert werden sollen (vgl. Franken 2002, S. 17; Hopf/Zill-Sahm/Franken 2004, S. 12).

1.2.7 *Gemeinsame Fortbildungen*

Häufig besteht bei den Fachkräften ein Informationsdefizit gegenüber der jeweils anderen Institution. Lehrkräfte haben beispielsweise keine ausreichenden Vorstellungen über die Arbeit, Aufgaben, Inhalte und Methoden in vorschulischen Einrichtungen. Auf der anderen Seite sind auch viele ErzieherInnen der Schule und den Lehrkräften gegenüber skeptisch eingestellt. Gemeinsame Fortbildungen können helfen, bestehende Informationsdefizite und vorhandene Vorurteile abzubauen. Sie tragen außerdem dazu bei, dass sich die Pädagogen beider Institutionen besser kennen lernen. Es findet in diesem Rahmen ein Erfahrungsaustausch über die Zusammenarbeit statt, auch Probleme in der eigenen pädagogischen Arbeit werden angesprochen. Der Austausch ermöglicht zudem konkrete Anregungen für die weitere Kooperation. Darüber hinaus kann das Erarbeiten von beruflich relevanten Themen für alle Beteiligten Bestandteil der Fortbildung sein und damit je nach

3 Ein ausführlicher Kriterienkatalog zur Evaluierung der Kooperation findet sich bei: Hopf/Zill-Sahm/Franken 2004

Themenschwerpunkt direkt oder indirekt zu einer Weiterentwicklung der Zusammenarbeit beitragen. Um das Erreichen der genannten Ziele gewährleisten zu können, müssen allerdings einige Voraussetzungen erfüllt sein. Dazu gehört die Aufgeschlossenheit der teilnehmenden Fachkräfte, z.B. von ihrer Arbeit zu berichten, aber auch die Möglichkeit, in unterschiedlichen Gruppierungen wie ErzieherIn-ErzieherIn-, Lehrkraft-Lehrkraft- oder ErzieherIn-Lehrkraft-Konstellationen zusammen zu kommen. Darüber hinaus tragen auch eine angenehme Atmosphäre sowie der Wechsel von Sozialformen und Methoden zu einer konstruktiven Kooperation bei. Dazu gehören beispielsweise Rollen- und Planspiele, Gruppendiskussionen oder die Erstellung unterschiedlicher Arbeitspapiere zu gemeinsamen Aktivitäten innerhalb der Zusammenarbeit sowie eine praxisnahe und aktuelle Auswahl von Fortbildungsthemen. Nicht zu vernachlässigen ist in diesem Zusammenhang eine gleichbleibende Gruppenzusammensetzung, da dies bei mehreren aufeinander folgenden Fortbildungen nicht nur eine Kontinuität für die TeilnehmerInnen ermöglicht, sondern auch eine längerfristige Planung von Kooperationsschritten besser gewährleisten kann (vgl. Lehner 1985a, S. 259 ff.).

1.2.8 *Gemeinsame Vorbereitung der Vorschulkinder*

Zur Vorbereitung der Vorschulkinder ist es nicht nur wichtig, dass diese ihre zukünftige Lehrkraft durch Besuche in der Kindertagesstätte kennen lernen, sondern ebenso, dass die Kinder ihre zukünftige Schule besuchen können. Neben den Möglichkeiten, die sich durch gemeinsame Feste, Ausflüge und die Nutzung der verschiedenen Räumlichkeiten ergeben und die allen Kindergartenkindern zum ungezwungenen Kennenlernen der Institution Schule offen stehen sollten, sind auch Gelegenheiten speziell für die Vorschulkinder anzubieten. Dazu gehört vor allem ein *Besuch der zukünftigen Schule* an einem festgelegten Tag, der häufig als Schnuppertag bezeichnet wird. Meist beinhaltet dieser einen Rundgang durch das Schulgebäude sowie die Teilnahme am Unterricht, die oft in einer ersten Klasse stattfindet. Falls dies möglich ist, können auch mehrere Besuche der Vorschulkinder mit jeweils unterschiedlicher Schwerpunktsetzung durchgeführt werden. Dadurch wird die Komplexität der Institution Schule eher

wahrgenommen, und es stellt sich gleichzeitig eine zunehmende Vertrautheit bei den Kindern ein.

Eine weitere Möglichkeit, die neuen SchulanfängerInnen mit der Schule vertraut zu machen, bieten Briefkontakte zwischen Schulklassen und Schulneulingen. Diese Korrespondenzen können zu *gemeinsamen Unternehmungen und Patenschaften* führen und sollten bereits vor Schulbeginn geknüpft werden. Es sollte Wert darauf gelegt werden, dass intensive Kontakte zwischen einzelnen Kindern und nicht nur zwischen Gruppen bzw. Klassen bestehen. Patenschaften müssen vor allem in den ersten Schulwochen durch gemeinsame Aktionen unterstützt werden, damit sich die angebahnten Kontakte verfestigen können. Die Informationen, die die neuen Schulkinder durch ihre Paten erhalten, dürfen in ihrer Wichtigkeit für das Bestehen im schulischen Alltag nicht unterschätzt werden (vgl. Hacker 1998, S. 92 ff.; Lachenmeier 1985b, S. 66 f.).

1.2.9 *Gemeinsame Vorhaben mit Kindergarten- und Schulkindern*

Um gemeinsame Vorhaben mit Kindern aus beiden Institutionen zu verwirklichen, ist eine Vielzahl von Anlässen geeignet. Eine Möglichkeit sind *gemeinsame Feste und Feiern*, bei denen ein zwangloser Kontakt möglich ist. Gelegenheiten hierfür bieten sich während des gesamten Jahres. Ein gemeinsames Erntedank-, Faschings-, Frühlings- oder Sommerfest bzw. die Teilnahme an Jubiläumsfeiern der anderen Einrichtung sowie die gemeinsame Mitgestaltung von Dorf- oder Stadtteilfesten sind denkbar. Möglich sind auch *gemeinsame Ausflüge* von Kindergarten- und Schulkindern. Hier können zukünftige Schulkinder etwas über den Schulalltag erfahren, Freundschaften aufgefrischt und Kontakte zur Lehrkraft geknüpft werden. Bei räumlicher Nähe der kooperierenden Schulen und Kindergärten bietet es sich zudem an, vorhandene *Einrichtungen gemeinsam zu nutzen*. Dies kann die Schulturnhalle oder der Schulhof bzw. der Spielplatz des Kindergartens sein. Durch die gemeinsame Nutzung sind auch hier zwanglose Kontakte möglich. Es können zudem Anlässe sein, die jeweils andere Einrichtung näher zu erkunden. In diesem Rahmen könnten gelegentlich auch *gemeinsame Spielnachmittage* angeboten werden (vgl. Lachenmeier 1985b, S. 60 ff.). Vorstellbar ist außerdem, *gemeinsame*

Projekte unterschiedlicher Art für Vorschul- und Schulkinder anzubieten, bei denen der *gegenseitige Austausch vorhandener Materialien* selbstverständlich sein sollte. Dies können z.B. regelmäßige oder projektartig gestaltete Vorleseaktionen sein, bei denen Schulkinder der dritten oder vierten Klasse in die Kindertageseinrichtung kommen und dort vorlesen.⁴ Dadurch wird nicht nur die Lesekompetenz der Vorlesenden und die Aufmerksamkeit und Konzentration bei den Zuhörenden gesteigert, sondern auch der Kontakt zwischen beiden Institutionen sowohl bei den Kindern als auch bei den Fachkräften vertieft (vgl. Korte 2004).

1.3 Elternarbeit im Rahmen der Kooperation

Damit die Kooperation von Kindertagesstätte und Grundschule eine tatsächliche Brückenfunktion enthält, ist es notwendig, die gewachsene Elternarbeit der Kindertageseinrichtung für einen kontinuierlichen Übergang zu nutzen und mit einzubeziehen. Entscheidende Voraussetzung dafür ist, dass sowohl ErzieherInnen als auch Lehrkräfte die Eltern als Partner im Erziehungsprozess akzeptieren und ernst nehmen. Da sich die Kindertagesstätten meist um eine aktive Einbeziehung der Eltern z.B. durch monatliche Treffen und Bastelnachmittage im Rahmen ihrer pädagogischen Arbeit bemühen, sind den Eltern häufig unterschiedlichste Formen der Elternarbeit bekannt. Dieses Potenzial sollte auch im Rahmen der Kooperation sowie von der kooperierenden Schule genutzt werden, die oft nicht die vertrauten Umgangsformen der Kindertageseinrichtung übernimmt, sondern eine schriftliche Weitergabe der Informationen bevorzugt und direkte Kontakte nur in Problemfällen für hilfreich hält.

Die Elternarbeit, die in den vorschulischen Einrichtungen aufgebaut worden ist, bietet die Chance zum Dialog und zur Schaffung einer Vertrauensbasis sowie zum Abbau von bestehenden Hemmungen. Eine gute Verständigung zwischen Lehrkräften und Eltern kann zudem die Bereitschaft fördern, die Mitwirkungsrechte innerhalb der Schule in Form von Elternbeirat oder Schulkonferenz verstärkt wahrzunehmen.

4 Weitere Anregungen sind dem Projekt Lesebus zu entnehmen: Niedersächsisches Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung und der Stiftung Lesen (2004).

Letzteres kann nicht nur durch gute Kontakte mit den Lehrkräften, sondern auch durch frühzeitige Kontakte der gewählten Elternvertretungen beider Institutionen erreicht werden (vgl. Hausmann-Vohl 2003, S. 62 f.; Hopf/Zill-Sahm/Franken 2004, S. 13; Naumann-Etienne 1985, S. 213).

Darüber hinaus benötigen Eltern vor Schuleintritt ihrer Kinder auch einen verstärkten Dialog mit der Erzieherin bzw. dem Erzieher hinsichtlich der Entwicklung ihres Kindes sowie Hinweise über Unterstützungsmöglichkeiten, um den Kindern den Übergang zu erleichtern. Außerdem sollten ihnen möglichst frühzeitig Informationen über die Ziele der Kooperation gegeben werden. Dazu gehört auch die Vorstellung des Programms im letzten Kindergartenjahr, der Erwartungen der Schule an den Kindergarten sowie der von Kindergartenseite geschaffenen Anknüpfungspunkte für die schulische Arbeit. Das Einbeziehen der Konzepte von Kindertagesstätte und Grundschule zur Darstellung der pädagogischen Arbeit kann in diesem Zusammenhang hilfreich sein, da es dazu beitragen kann, die Arbeit der Einrichtungen transparenter zu machen und vorhandene Vorurteile gegenüber den Leistungen im Elementarbereich abzubauen. Da die Eltern besonders im letzten Kindergartenjahr an einer guten schulischen Vorbereitung ihrer Kinder interessiert sind, muss nicht nur ein intensiverer Dialog mit den ErzieherInnen, sondern auch mit den zukünftigen Lehrkräften stattfinden. Diese erwarten ihrerseits eine Mitarbeit der Eltern bei der Unterstützung der Bildungsbemühen gegenüber ihren Kindern, die jedoch selten explizit formuliert wird (vgl. Bayerisches Staatsministerium 1990, S. 22 ff.; Naumann-Etienne 1985, S. 215; Niesel 2003, S. 10 ff.).

Die Möglichkeiten zum gegenseitigen Kennenlernen der Eltern und Lehrkräfte im letzten Kindergartenjahr können vielfältig sein. Dazu gehört beispielsweise ein *Informationsabend* mit Lehrkräften der Grundschule in der Kindertagesstätte zu den Themen Schulanmeldung, Schuluntersuchung sowie Schulvorbereitung im Kindergarten. Wichtig ist dabei, dass den Eltern die Bildungsarbeit des Kindergartens auch hinsichtlich der Schulvorbereitung transparent gemacht wird, da viele von ihnen aufgrund der unterschiedlichen Lernkonzepte von Elementar- und Primarbereich beunruhigt und unsicher sind, ob ihr Kind ausreichend auf den schulischen Alltag vorbereitet wird. Ursache hierfür sind häufig unzutreffende Erwartungen, die oft aus dem fehlenden

Wissen über die unterschiedlichen Bildungsaufträge der beiden Institutionen entstehen. Ein gemeinsamer Informationse Elternabend bietet zudem die Möglichkeit, mehr über den Anfangsunterricht zu berichten, wodurch zu einem realistischen Bild über den Schulanfang beitragen werden kann (vgl. Hausmann-Vohl 2003, S. 62 f.; Oberhuemer 1985, S. 19; Virnkaes 2003, S. 15).

Berücksichtigt werden sollten außerdem diejenigen Eltern, die über geringe Deutschkenntnisse verfügen. Hier muss über Alternativen nachgedacht werden, um alle notwendigen Informationen trotz sprachlicher Hindernisse verständlich zu transportieren. Dazu gehört beispielsweise die Bereitstellung schriftlicher Standardinformationen in den jeweiligen MigrantInnensprachen, aber auch die anschauliche Vermittlung der pädagogischen Arbeit in Kindertagesstätte und Grundschule durch Rundgänge, Ausstellung von Spiel- und Arbeitsmaterialien oder Diaabende und Fotoausstellungen (vgl. Bayerisches Staatsministerium 1990, S. 16 ff.).

Eine weitere Möglichkeit des frühzeitigen Kennenlernens von Lehrkräften und Eltern sind monatlich stattfindende *Elterngesprächskreise* oder *offene Gesprächs- und Sprechzeiten* z.B. im Elterncafe. Dort könnte das Angebot bestehen, gemeinsam etwas zu kochen, sich auszutauschen oder sich Rat zu holen. Bei den Elterngesprächskreisen stehen prinzipiell die Interessen, Fragen und Informationsbedürfnisse der Eltern im Mittelpunkt. Sie sollten eine Mischung aus Informationen und Diskussionen sein und auch die Erprobung verschiedener Formen zur Unterstützung der Vorschulkinder beinhalten. Dabei ist zu berücksichtigen, dass bei manchen Eltern mit Migrationshintergrund durchaus Informationsdefizite über das deutsche Bildungssystem und dessen Aufbau bestehen können, die ebenfalls in den Angeboten oder Gesprächen mitberücksichtigt werden müssen. Diese Formen der Elternarbeit sollten auch den ErzieherInnen vertraut sein. Sie sollten sich grundsätzlich dazu eingeladen fühlen, auch wenn sie aus Zeitgründen nur einige der Angebote wahrnehmen können (vgl. Knapp 2001, S. 46; Kropp 2004, S. 31 ff.).

Gelegenheiten insbesondere für informelle Kontakte bieten gemeinsame Feste und Feiern, die sowohl in der Kindertagesstätte als auch in der Grundschule unter Einbeziehung der zukünftigen Erstklasslehrkräfte und der Eltern stattfinden. Auch die Hospitationen der Lehr-

kräfte im Kindergarten ermöglichen *informelle Gespräche* mit Eltern, die eine notwendige Vertrauensbasis schaffen können und es zudem der Lehrkraft erlauben, mehr über die familiäre Situation der Vorschulkinder zu erfahren. Denkbar wäre zu einem späteren Zeitpunkt ein *Tag der offenen Tür* in der Grundschule, an dem verschiedene Angebote für Vorschulkinder und Eltern gemacht werden. Die Kinder erhalten dabei von Seiten der Lehrkräfte und der ErzieherInnen verschiedene Spielangebote, und die Eltern bekommen die Möglichkeit, Informationen im Gespräch mit Lehrkräften und gegebenenfalls mit der Schulleitung zu bekommen sowie andere zukünftige Schulleitern kennen zu lernen. Neben einem Tag der offenen Tür lässt sich auch die Schuleinschreibung sowohl für die Eltern als auch für die Vorschulkinder ansprechender gestalten. Hier können ebenfalls Spielangebote für die Kinder sowie Austauschmöglichkeiten für die Eltern bereitgestellt werden. Alle diese erwähnten Kontaktmöglichkeiten zu den zukünftigen Schulleitern tragen dazu bei, die bestehende Verunsicherung und Angst auf Seiten der Eltern bezüglich des Schuleintritts ihrer Kinder zu verringern sowie eine Basis für einen offenen Umgang miteinander zu schaffen, damit gemeinsame Verantwortung für die Bildung der Kinder übernommen werden kann (vgl. Naumann-Etienne 1985, S. 216 ff.).

Damit nach der Einschulung die geschaffene Vertrauensbasis weiter ausgebaut werden kann, ist es notwendig, neben den üblichen Elternabenden weitere Gelegenheiten zur Kontaktpflege zu schaffen. Dazu eignen sich beispielsweise *regelmäßige Elternstammtische*, an denen entweder verschiedene Themenschwerpunkte diskutiert oder aktuelle Gegebenheiten und Probleme besprochen werden. Sowohl hier als auch bei den Elternabenden in der Schule sollte eine regelmäßige Anwesenheit der ErzieherInnen im Rahmen der Kooperation erwünscht sein. Dabei sollte von Seiten der Lehrkraft bereits auf dem ersten Elternabend nach der Einschulung bei der Einführung in die schulpädagogische Arbeit nochmals die Kontinuität in der Erziehungsarbeit betont werden, um den Stellenwert der pädagogischen Arbeit in der Kindertagesstätte und deren Wichtigkeit für die Schule erneut hervorzuheben (vgl. Naumann-Etienne 1985, S. 216 ff.).

Insgesamt sollte für den gesamten Bereich Elternarbeit in der Kooperation darauf geachtet werden, dass von beiden Institutionen gleiche Botschaften an die Eltern weitergegeben werden. Dafür ist ein verein-

bartes, einheitliches Konzept besonders hilfreich. Diese Form der Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern, ErzieherInnen und Lehrkräften sollte möglichst zu einer gemeinsamen Arbeit im Stadtteil bzw. im Ort führen. Hier können gemeinsam Feste mitgestaltet und Nachbarschaftstreffe organisiert werden, andere gemeinsame Aktionen geplant sowie Schwachpunkte im Stadtteil oder in der Ortschaft angesprochen werden. Dies bedeutet jedoch, dass sowohl ErzieherInnen und Lehrkräfte als auch Eltern die gemeinsame Verantwortung für die Verbesserung der Lebensbedingungen der Kinder im Stadtteil übernehmen (vgl. Kropp 2004, S. 31 ff.; Naumann-Etienne 1985, S. 235).

1.4 Modellprojekte und Praxisbeispiele gelungener Kooperation

Das Problem der Kontinuität zwischen schulischer und außerschulischer Erziehung ist nicht nur in Deutschland relevant. Auch viele andere europäische Länder bemühen sich um Maßnahmen, die den Übergang erleichtern. In England wurde beispielsweise durch die Integration der Vorschulkinder in die Grundschule eine Übergangsschule geschaffen, die in den ersten beiden Jahren das Einüben schulischer Formen sowie schulische Lerninhalte durch den Einsatz vorschulischer Konzepte langsam anbahnt. Dadurch ist es gelungen, die Übergangsproblematik zu entschärfen. In den Niederlanden konnte durch verschiedene Maßnahmen sogar erreicht werden, dass Übergangsprobleme nicht mehr auftreten. Dazu gehört zum einen die Verpflichtung beider Institutionen zur Kooperation und zum anderen ein gemeinsames pädagogisches Konzept, welches auch Elemente aus dem Elementarbereich beinhaltet (vgl. Hacker 1998, S. 61 ff.; Macholdt/Thiel 1985, S. 147).

Seit den 80er Jahren gibt es auch in fast allen Bundesländern der BRD Modellversuche zur Um- und Neugestaltung der Schuleingangsstufe, die entweder Vorklassen oder altersheterogene Eingangsstufen beinhalteten. Anfangs stand noch die Frage nach der institutionellen Zuordnung der Fünfjährigen im Mittelpunkt, aber aufgrund der Erfahrungen entschied man sich für den Verbleib der Kinder in den Kindertagesstätten. Dabei wurde bereits 1976 von der Bund-Länder-Kommission bei der Auswertung der Modellversuche betont, dass sowohl die Kooperation von Elementar- und Primarbereich als auch die Ab-

stimmung des inhaltlichen und didaktisch-methodischen Angebots im Übergangsbereich notwendig ist (vgl. Hopf/Zill-Sahm/Franken 2004, S. 9; Oberhuemer 1985, S. 20).

Zu den in diesem Zeitraum durchgeführten Modellprojekten gehört beispielsweise eine niedersächsische Grundschule. Hier wurde das erste Schuljahr für die Vorschulkinder geöffnet, die zusammen mit den Erstklässlern eine altersheterogene Eingangsstufe bildeten. Der Unterricht wurde stark individualisiert und enthielt auf die Bedürfnisse der Kinder zugeschnittene Spiel- und Lernangebote. Eine intensive Elternarbeit einschließlich eines großen Angebots an Mitwirkungsmöglichkeiten war darüber hinaus ein wichtiger Bestandteil dieses Versuchs (vgl. Hacker 2001, S. 88).

In diese Zeit fällt auch der dreijährige bayerische Modellversuch, der nicht die Neustrukturierung der Eingangsstufe, sondern die altersgemischte Förderung in vorschulischen Einrichtungen sowie eine personelle Kooperation und Kontinuität im Übergang in den Vordergrund stellte. Beachtenswert bei diesem Modellversuch ist, dass eine regelmäßige Praxisberatung und gemeinsame Fortbildungen der Fachkräfte beider Institutionen stattgefunden haben. Die wissenschaftliche Begleitung wurde durch das Staatsinstitut für Frühpädagogik München gewährleistet. Bei der Evaluation ergab sich, dass vor allem die gemeinsamen Fortbildungen ein sehr entscheidender Integrationsfaktor waren. Für alle TeilnehmerInnen bedeuteten sie zudem einen fachlichen und persönlichen Qualifikationszuwachs sowie eine Bestätigung der eigenen Arbeit. Insgesamt wurde festgestellt, dass die Fachkräfte größeres Verständnis füreinander entwickelt und Vorurteile sowie Dominanzbestrebungen abgebaut haben. ErzieherInnen haben die Kooperation vor allem den Eltern gegenüber als Aufwertung ihrer Arbeit erfahren, z.B. bei Fragen der vorzeitigen Einschulung. Besonders wesentlich für das Gelingen der Kooperation war außerdem gerade in der Anfangsphase die begleitende Beratung durch das Staatsinstitut für Frühpädagogik (vgl. Lachenmeier 1985a, S. 248 ff.; Lehner 1985a, S. 268 f.).

Ähnliche Erfahrungen mit den positiven Auswirkungen gemeinsamer Fortbildungen wurden in diesem Zeitraum bei dem ebenfalls dreijährigen hessischen Modellversuch gesammelt. Auch hier stellten sich die

Fortbildungen im Verlauf des Projekt als unverzichtbarer Bestandteil heraus (vgl. Olbermann 1982, S. 9).

Auch in den letzten Jahren haben in etlichen Bundesländern wie z.B. Baden-Württemberg, Bremen oder Hessen Modellversuche zur Neustrukturierung des Schulanfangs durch jahrgangsübergreifende Konzepte stattgefunden. Dabei werden wie z.B. in Baden-Württemberg nicht nur die Auswirkungen auf den Lern- und Entwicklungsverlauf der Kinder, sondern auch die Einstellungen der Eltern, Lehrkräfte und ErzieherInnen bezüglich des Projektes untersucht (vgl. Hausmann-Vohl 2003, S. 60; Schulze 2003).

Ein weiteres aktuelles Beispiel für eine veränderte Eingangsstufe ist die Bielefelder Laborschule, die seit 1974 als staatliche Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen besteht. Hier wurde die Eingangsstufe auf drei Jahre erweitert, und Lehrkräfte, ErzieherInnen und SozialpädagogInnen sind gemeinsam für die Entwicklung der Schulfähigkeit bei den Kindern zuständig. Auch die Eltern sind zur Mitgestaltung des Schulalltags eingeladen (vgl. Hacker 2001, S. 88 ff.).

Ein Schulversuch, der besonders viel Wert auf eine verbesserte Kooperation zwischen Elementar- und Primarbereich legt, findet seit 2001 an einer Leipziger Grundschule statt. Ziel ist hier neben der Intensivierung der Kooperation auch deren Ergänzung um neue Kooperationsformen. Inhalt dieses Projektes ist die Begleitung der jetzigen Vorschulkinder im letzten Kindergartenjahr und im ersten Schuljahr, deren Förderung in den Bereichen Motorik, Sprachentwicklung, Wahrnehmung und Selbstkonzeptentwicklung sowie die regelmäßige Durchführung von Lern- und Entwicklungsstanddiagnosen. Die wöchentlichen Fördercurricula werden gemeinsam von ErzieherInnen, Lehrkräften und einer Projektgruppe des Instituts für Grundschulpädagogik erarbeitet. Die Einheiten, die größtenteils in der Schule stattfinden, werden in der Regel von Lehrkräften, aber teilweise auch von ErzieherInnen gehalten (vgl. Hacker 2001, S. 88 ff.).

Erwähnenswert ist an dieser Stelle auch ein Projekt der Stadt Bremen, welches ausschließlich eine verbesserte Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule zum Ziel hat. Dabei geht es um die Entwicklung tragfähiger Konzepte für den Übergang in die Grundschule, die durch den Aufbau von Arbeits- und Kooperationsstrukturen, die Verstärkung der Elternarbeit und die Abstimmung der inhaltlichen und

pädagogischen Arbeit der beiden Institutionen erreicht werden sollen (vgl. Carle 2004, S. 1 f.).

Ähnliche Projekte gibt es auch ausgehend vom Elementarbereich. Dazu gehört ein Integrativer Kindergarten im Regierungsbezirk Hannover, der einer der niedersächsischen Konsultationskindertagesstätten ist und durch Hospitationsmöglichkeiten und Beratungen zur fachlichen Weiterbildung und Qualifizierung der sozialpädagogischen Fachkräfte beiträgt. Zu den Angeboten dieser Einrichtung gehören:

- Hospitationsmöglichkeiten im Kindergarten und der Grundschule
 - Teilnahme an den gemeinsam gestalteten wöchentlichen Angeboten
 - Veranstaltungen zu anderen Formen der Zusammenarbeit
 - Begleitmöglichkeiten bei der Kooperation
 - Seminare über gelungene Kooperationen
- (vgl. Bezirksregierung Hannover 2004, S. 3 ff.).

Neben den Modellprojekten der einzelnen Bundesländer gibt es auch Praxisbeispiele gelungener Kooperation. Dazu gehört beispielhaft für viele andere eine Tübinger Grundschule und deren Kooperation mit mehreren Kindertagesstätten, die seit 20 Jahren besteht und in diesem Zeitraum entsprechende Änderungen erfahren hat. Die derzeitige Kooperation umfasst einen gemeinsamen pädagogischen Austausch zu unterschiedlichen Themen, gegenseitige Hospitationen, Schulbesuche der Vorschulkinder, eine gemeinsame Festlegung der Patenschaften sowie der zukünftigen Klasseneinteilung, Zusammenarbeit bei der Feststellung der Schulfähigkeit und einen gemeinsamen Elterninformationsabend. Darüber hinaus findet ein ständiger Informationsaustausch zwischen den beiden Leitungen, aber auch zwischen den Kollegien statt. Außerdem sind in allen Einrichtungen Kooperationsbeauftragte vorhanden (vgl. Liegle 2003, S. 27 ff.).

Ähnlich intensiv ist auch die Kooperation der Grundschule Spetzerfehn/Niedersachsen mit ihrem Bezugskindergarten. Hier wird der Schwerpunkt in der Zusammenarbeit vor allem auf die gemeinsame Erhebung der Lernvoraussetzungen der Vorschulkinder und deren Förderung in verschiedenen Bereichen sowie auf eine intensive Elternarbeit durch Informationsveranstaltungen und Gespräche gelegt (vgl. Bezirksregierung Hannover 2003, S. 38).

Ein Beispiel, bei dem gelungene Kooperation vor Ort mit der Teilnahme an einem Projekt zur Zusammenarbeit verknüpft wird, findet sich an einer hessischen Grundschule und dem dazugehörigen Kindergarten. Im Laufe der Kooperation haben sich verschiedene Bereiche der Zusammenarbeit entwickelt. Dazu gehören gemeinsame Elternabende genauso wie die gemeinsame Durchführung des Schnuppertages sowie der Austausch über die Vorschulkinder. Darüber hinaus findet ein gegenseitiger Austausch über die Arbeit statt, so dass z.B. Elemente aus der Kindergartenpädagogik in den Primarbereich übernommen werden. Zurzeit nehmen die Fachkräfte beider Institutionen außerdem an einem Projekt zur Verbesserung der Zusammenarbeit Kindergarten-Schule (KISCH) teil, welches von der Regionalstelle Hanau des Lehrerfortbildungswerkes HELP und dem Jugendamt des Main-Kinzig-Kreises durchgeführt wird. Dies beinhaltet vor allem die Teilnahme an gemeinsamen Fortbildungen (vgl. o.V. 2003, S. 30 ff.).

Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass nur diejenigen Kooperationsmodelle erfolgreich sind, in denen eine reformorientierte Schulentwicklung, z.B. durch die Einführung einer flexiblen Eingangsstufe, angestrebt wird. Unabdingbar für eine dauerhaft gelungene Kooperation sind außerdem gemeinsame gleichberechtigte Arbeitsgruppen von ErzieherInnen und Lehrkräften, so dass gemeinsame Planung, Handlung und Reflexion im Mittelpunkt der Kooperation stehen kann. Wichtig ist auf längere Sicht auch eine Intensivierung der Vorschul-erziehung und deren qualitätssteigernder Ausbau, wie dies mittlerweile auch in einigen deutschen Bundesländern angestrebt wird bzw. in den skandinavischen Ländern bereits realisiert wurde (vgl. Hacker 2001, S. 90 f.).

1.5 Probleme und Hindernisse

Gegenwärtig sind sehr unterschiedliche Kooperationsformen in der alltäglichen Praxis vorzufinden. Diese reichen von intensiver über punktuelle bis hin zu fehlender Zusammenarbeit, bei der die Kinder ohne jegliche Abstimmung zwischen ErzieherInnen und Lehrkräften eingeschult werden. Häufig beschränkt sich die Kooperation auf einzelne Hospitationen bzw. auf Austausch und Aktionen mit geringem Organisationsaufwand. An dieser großer Bandbreite wird deutlich,

dass eine gelungene Kooperation oft vom Engagement der jeweiligen Fachkräfte abhängig ist, da die vorliegenden Erlasse und Empfehlungen bezüglich der Kooperation von Elementar- und Primarbereich meist nur Appellcharakter haben und damit unverbindlich bleiben. Dies gilt besonders für den Elementarbereich. Hinzu kommt, dass häufig die Möglichkeiten der Kooperation in beiden Institutionen aufgrund fehlender Thematisierung in Aus-, Weiter- und Fortbildung sowie der fehlenden gemeinsamen Veranstaltungen unbekannt sind. Dabei scheint ein verstärkter Handlungsbedarf auf Schulseite zu bestehen, da die Initiative in vielen Fällen immer noch von den vorschulischen Einrichtungen ausgeht, Lehrkräfte dagegen erst beim Auftreten konkreter Problemfälle aktiv werden. Auch die Benennung von Kooperationsbeauftragten, die von vielen Bundesländern empfohlen werden, findet noch zu selten statt (vgl. Franken 2002, S. 18 ff.; Hausmann-Vohl 2003, S. 59 ff.; Olbermann 1982, S. 8).

1.5.1 *Bildungspolitisch bedingte Probleme*

Die Unterschiede zwischen den beiden Institutionen sind auf den ersten Blick augenfälliger als die Gemeinsamkeiten. Dazu gehört vor allem die *Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte*, aus denen die Unterschiede in Trägerschaft, in den Öffnungszeiten sowie in der Arbeit innerhalb der Kollegien bzw. Teams resultieren (vgl. Bayerisches Staatsministerium 1990, S. 301).

Der Elementarbereich ist im Gegensatz zum Primarbereich seit seiner Entstehung zu Beginn des 19. Jahrhunderts der Jugendhilfe zugeordnet, so dass der Aspekt Betreuung und Pflege stets im Vordergrund stand. Eine Zuordnung durch die Gesetzgebung ist 1920 entstanden. Dabei wurden die Kindergärten der freien Wohlfahrtspflege unterstellt. Seit ihrer Entstehung müssen die vorschulischen Einrichtungen im Gegensatz zur Institution Schule, die als Bildungsinstanz nicht in Frage gestellt wurde, um ihre gesellschaftliche Legitimation kämpfen. Erst 1970 ist es gelungen, den Elementarbereich als unterste Stufe ins Bildungssystem zu integrieren. Dies ist jedoch nicht bis in die letzte Konsequenz geschehen, da die Zuordnung zur Jugendhilfe weiter bestehen blieb (vgl. Emmerich/Geiger-Memmer 2003, S. 24; Franken 2002, S. 13; Hausmann-Vohl 2003, S. 58 f.).

Die Zuordnung zur Jugendhilfe bringt für das Fachpersonal einige Nachteile mit sich. Die sozialpädagogischen Fachkräfte erhalten nach wie vor eine *Ausbildung auf anderem Niveau* als die Lehrkräfte und haben damit zusammen mit den ErzieherInnen in Österreich und Italien die einzigen Abschlüsse in Europa, die nicht auf Hochschulniveau erworben werden. Daraus resultiert nicht nur eine *schlechtere Bezahlung* der Fachkräfte, sondern auch eine *mangelnde gesellschaftliche Anerkennung des Bildungsauftrages* sowie ein *geringeres Ansehen der ErzieherInnen*. Zwar wird mittlerweile auch in Deutschland über eine Veränderung der Ausbildung diskutiert, jedoch ist noch nicht einzuschätzen, in welche Richtung eine Umstrukturierung gehen wird. Neben einer Anhebung des Ausbildungsniveaus ist beispielsweise auch eine Ausbildungsverlängerung denkbar, um dem breiten Qualifikationsspektrum gerecht zu werden. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass nicht allein eine Anhebung des Ausbildungsniveaus und die damit einhergehende höhere Bezahlung der Fachkräfte einen veränderten Blickwinkel der Öffentlichkeit auf die vorschulische Bildung bewirken können. In einigen europäischen Ländern ist bereits die Vergütung der Fachkräfte an die der schulischen Lehrkräfte angeglichen worden. Trotzdem fehlt es auch dort nach wie vor an der notwendigen gesellschaftlichen Anerkennung der pädagogischen Arbeit im Elementarbereich (vgl. Oberhuemer/Ulich 1997, S. 32; Roux 2003b, S. 116).

Ein weiteres Problem, welches seine Ursachen in der Ausbildung von ErzieherInnen und Lehrkräften hat, sind *Kompetenzen im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule*. In beiden Ausbildungen spielt die Übergangsthematik eine geringe Rolle, so dass aufgrund des dadurch entstehenden Wissensmangels die Übergangsthematik im beruflichen Alltag von Fachkräften beider Institutionen unterschätzt wird. Darüber hinaus finden sich in der Ausbildung von Lehrkräften und ErzieherInnen kaum Berührungspunkte. Die Ausbildungen sind sehr verschieden, und Kenntnisse über die andere Institution werden kaum vermittelt. Neben mehrwöchigen Praktika in der jeweils anderen Einrichtung, die zum Teil bereits Bestandteil der Ausbildungen sind, können vor allem gemeinsame Fortbildungen Abhilfe schaffen und eine Kooperation weiter vorantreiben (vgl. Hacker 1998, S. 87; Hausmann-Vohl 2003, S. 63 f.; Hense/Buschmeier 2002, S. 72 f.).

1.5.2 *Berührungängste und Vorurteile*

Berührungängste und Vorurteile sind sowohl bei ErzieherInnen als auch bei Lehrkräften das Resultat des unterschiedlichen sozialen Status durch Ausbildung, Bezahlung und Arbeitszeit sowie des unterschiedlichen Bildes in der Öffentlichkeit. Viele Vorurteile entstehen außerdem nicht selten aufgrund mangelnder Kenntnis des jeweils anderen Arbeitsbereichs (vgl. Hausmann-Vohl 2003, S. 63 f.; Olbermann 1982, S. 8).

Lehrkräfte sind der Kooperation gegenüber oft skeptisch und haben den Eindruck, dass ErzieherInnen die Probleme überbewerten, was häufig dazu führt, dass Fachkräfte in vorschulischen Einrichtungen von Seiten der Lehrkräfte nicht die notwendige Anerkennung und Akzeptanz ihrer pädagogischen Arbeit erfahren. Die häufig formulierten Vorwürfe der schulischen Fachkräfte bezüglich der pädagogischen Arbeit im Kindergarten sind auf ihr anderes berufliches Selbstverständnis zurückzuführen. Dieses bestimmt aufgrund ihrer eigenen Berufsbedingungen die Ansprüche an die Arbeit der ErzieherInnen. Es werden dadurch Erwartungen formuliert, die die Fachkräfte im Elementarbereich nicht leisten können und wollen, da jüngere Kinder andere Bedürfnisse haben als Schulkinder (vgl. Hense/Buschmeier 2002, S. 73; Olbermann 1982, S. 7 f.).

Von Seiten der ErzieherInnen dagegen werden häufig Unterlegenheitsgefühle, auch hinsichtlich des Stellenwerts ihrer pädagogischen Arbeit, geäußert. Dies kann ungewollt durch das bestimmte Auftreten und die Sprachgewandtheit von Seiten der Lehrkräfte verstärkt werden, welche auf die Ausbildung sowie auf die spezifischen Anforderungen im Berufsalltag zurückzuführen sind. Trotz der Vorurteile und Berührungängste, die auf beiden Seiten vorliegen, ist darauf hinzuweisen, dass beide Berufsgruppen über Gefühle mangelnder Anerkennung und unzureichender Unterstützung in der pädagogischen Tätigkeit durch die Öffentlichkeit und die Bezugseinrichtungen klagen (vgl. Hense/Buschmeier 2002, S. 73; Olbermann 1982, S. 7 f.).

Die bestehenden beiderseitigen Vorurteile lassen sich nur im Laufe der Zeit abbauen, z.B. durch gemeinsame Gespräche oder den Einsatz eines Supervisors sowie durch Aktivitäten im Rahmen einer Kooperation. Gerade bei letzterem kann durch die gemeinsame Organisation von Veranstaltungen gezeigt werden, dass Kooperation nicht

zwangsläufig zu Mehrarbeit führen muss. Die gemeinsame Durchführung kann sogar zur Verringerung des Arbeitsaufwands für die einzelnen Fachkräfte beitragen (vgl. Bayerisches Staatsministerium 1990, S. 304; o.V. 2003, S. 30 ff.). Wichtig ist, dass sowohl ErzieherInnen als auch Lehrkräfte lernen, emotionsfreier über ihre Schwierigkeiten zu reden und das eigene Verhalten kritisch zu überprüfen (vgl. Hacker 1998, S. 88 f.; Olbermann 1982, S. 8).

Das Aufdecken und Bearbeiten von Schwierigkeiten sowie das Entwickeln von Offenheit und Neugierde der anderen Berufsgruppe gegenüber kann auch mit Hilfe gemeinsamer Fortbildungen erreicht werden. Um einen verbesserten Umgang der Fachkräfte untereinander zu erzielen, muss auch in diesem Rahmen ganz konkret an den bestehenden Schwierigkeiten und Berührungspunkten gearbeitet werden. Selbst auf Fortbildungen sind Abgrenzungstendenzen und Berührungspunkte bei den Fachkräften zu beobachten. Trotzdem ist auf deren positive Wirkung hinzuweisen, da die bereits stattgefundenen Modellversuche zeigen, dass gemeinsame Fortbildungen dazu beitragen konnten, das Selbstbewusstsein und Selbstverständnis der ErzieherInnen bezüglich ihrer beruflichen Tätigkeit zu stärken (vgl. Olbermann 1982, S. 8).

Nicht nur in der Beziehung zwischen Lehrpersonal und Fachkräften der vorschulischen Einrichtungen sind Vorurteile vorhanden, sondern vor allem auch zwischen Eltern und ErzieherInnen. Obwohl viele Eltern ihr Interesse an einer aktiven Mitarbeit in der Kindertagesstätte bekunden, wird vielfach über Desinteresse seitens der Eltern und über schlecht besuchte Elternveranstaltungen geklagt. Gründe hierfür sind beispielsweise in gegenseitigen Vorbehalten zu suchen, die aus der Unkenntnis der jeweiligen Arbeits- und Lebenssituation entstehen. Einige Eltern erhalten so den Eindruck, dass keine planmäßige pädagogische Arbeit in der Kindertageseinrichtung erfolgt (vgl. Aden-Grossmann 2002, S. 224 f.). Verstärkt wird dies durch die Tatsache, dass kaum gemeinsame Elternarbeit mit der Grundschule stattfindet. In den meisten Fällen beschränkt sich diese auf einen Informationselternabend für Vorschulkinder, so dass auch die Institution Schule wenig dazu beiträgt, das Bild vieler Eltern über die pädagogische Tätigkeit der ErzieherInnen zu verändern (vgl. Franken 2002, S. 19).

Problematisch innerhalb der Kooperation ist noch immer die Tatsache, dass Eltern Hinweise der Lehrkräfte bezüglich der eigenen Vorschulkinder ernster nehmen als die der ErzieherInnen, obwohl einige Lehrkräfte vor allem bei der Frage nach der Einschulung von Kann-Kindern immer wieder auf die Kompetenzen der Fachkräfte im Elementarbereich verweisen (vgl. o.V. 2003, S. 30 ff.).

1.5.3 *Pädagogische Konzepte in Kindergarten und Schule*

Bislang existiert im vorschulischen Bereich noch *kein einheitlicher, verbindlicher Bildungsbegriff*, was teilweise auch auf die geringe Forschungstätigkeit in der Frühpädagogik innerhalb Deutschlands zurückzuführen ist, so dass sich die tägliche Praxis kaum an aktuellen Erhebungen und Forschungsergebnissen orientieren kann.

Dennoch findet man im Elementarbereich insgesamt ein ganzheitliches Bildungsverständnis vor, das die pädagogische Förderung, Unterstützung bzw. Begleitung der Fähigkeiten des Kindes in den unterschiedlichen Bereichen berücksichtigt. Als pädagogisches Konzept dominiert in den Kindertagesstätten nach wie vor der Situationsansatz, der von den Lebenssituationen und Grundbedürfnissen der Kinder ausgeht und dabei offen für neu entstehende Situationen bleibt. Im Gegensatz zur Schule, bei der die Qualifikation in den einzelnen Lernbereichen entscheidend ist, steht hier die Förderung der ganzheitlichen kindlichen Entwicklung sowie die Entwicklung der Basiskompetenzen im Vordergrund (vgl. Hense/Buschmeier 2002, S. 47 f.; Roux 2003a, S. 28 ff., 2003b, S. 111 ff.).

Obwohl sich die Leitvorstellungen von Sozial- und Schulpädagogik in den letzten Jahren angenähert haben, sind diese noch nicht deckungsgleich. Gemeinsame pädagogische Konzepte im Elementar- und Primarbereich sind wenig verbreitet, da die pädagogischen Ansätze vielfach unterschiedlich sind. Besonders deutlich wird dies an Fragen der Schulfähigkeit und -vorbereitung. Im Elementarbereich wird häufig die Ansicht vertreten, dass das Erreichen der Schulfähigkeit keiner besonderen Maßnahmen und Förderungen bedarf, da die pädagogischen Inhalte während der Kindergartenzeit bereits Vorbereitung auf das Leben und somit auch auf den nächsten Abschnitt, die Schule, darstellen. Die Schule dagegen fordert eine stärkere Ausrich-

tung des letzten Kindergartenjahres auf die Schulvorbereitung, damit eine Anschlussfähigkeit auf das Anfangsniveau gewährleistet werden kann (vgl. Franken 2002, S. 19; Hense/Buschmeier 2002, S. 73 f.). Wichtig wäre deshalb die Entwicklung eines breiteren Bildungskonzeptes, in das der Elementarbereich gleichrangig integriert wird, so dass dieser nicht länger als ‚Zuliefererdienst‘ für die Grundschulen angesehen wird (vgl. Roux 2003b, S. 118).

1.5.4 Organisatorische Probleme

Nicht zu vernachlässigen sind die organisatorischen Probleme im Rahmen einer Kooperation. Dabei ist das *Zeitproblem* eines der am häufigsten auftretenden Probleme. Da die Lehrkräfte nur vormittags in der Schule arbeiten, sind Kindergartenbesuche in dieser Zeit schwierig, weil dies oft einen Unterrichtsausfall zur Folge hat. Die von einigen Bundesländern zur Verfügung gestellten Kooperationsstunden, die eine stundenweise Freistellung vom Lehrdeputat ermöglichten und damit die Kooperation erleichterten, wurden jedoch wieder zurückgenommen (vgl. Hausmann-Vohl 2003, S. 63 ff.). Auch auf Kindergartenseite wird häufig zum Problem, dass für Kooperationsvorhaben wie die Teilnahme an einer gemeinsamen Arbeitsgemeinschaft keine Verfügungsstunden vorhanden sind. Die Hospitationsmöglichkeiten in der Schule scheitern oft an einer zweiten Fachkraft, welche die Kindergruppe in dieser Zeit betreuen könnte. Diese Problematik stellt sich vor allem bei gemeinsamen Treffen bzw. gegenseitigen Hospitationen (vgl. Hacker 1998, S. 88; Hense/Buschmeier 2002, S. 71; Olbermann 1982, S. 9).

Das Zeitproblem macht sich ebenfalls bei den zukünftigen Erstklasslehrkräften bemerkbar, die zwar Hospitationen in der Kindertagesstätte zum Kennenlernen der neuen Schulkinder durchführen müssten, aber zu diesem Zeitpunkt oft eine vierte Klasse betreuen und damit bereits stark mit deren Übergang in die weiterführenden Schulen beschäftigt sind. Hinzu kommt, dass es aus organisatorischen Gründen der Schulleitung nicht immer möglich ist, die neuen Lehrkräfte rechtzeitig zu benennen, so dass frühzeitige Hospitationen in der Kindertageseinrichtung auch aus diesem Grund nicht stattfinden können (vgl. Hacker 1998, S. 88).

Ein weiteres Problem sind die *Einzugsbereiche von Kindergarten und Grundschule*, die nicht immer identisch sind. Dies kann zu Unübersichtlichkeiten in der Kooperation und zu weiteren organisatorischen Problemen führen, vor allem wenn es sich um eine große Anzahl von Bezugseinrichtungen handelt. Eine Vereinheitlichung der Einzugsbereiche, wie dies z.B. in Berlin geschehen ist, könnte vielerorts eine Erleichterung der Kooperationsbedingungen bedeuten (vgl. Hacker 1998, S. 86; Hausmann-Vohl 2003, S. 63 f.). Nicht zu vernachlässigen ist außerdem die Tatsache, dass die Kooperation nach wie vor in datenschutzrechtlicher Hinsicht nicht ausreichend geregelt ist. Eine gesetzliche Grundlage, die den Austausch personenbezogener Daten ermöglicht, ist nicht vorhanden. Dieser Austausch ist von der Zustimmung der Eltern bzw. der Erziehungsberechtigten abhängig, was in manchen Fällen dazu führen kann, dass die Weitergabe relevanter Informationen nicht möglich ist (vgl. Franken 2002, S. 19).

1.6 Resümee

Trotz der hier aufgeführten Schwierigkeiten und Unterschiede im organisatorischen, strukturellen und didaktischen Bereich sollte nicht vergessen werden, dass es in beiden Institutionen das übereinstimmende Ziel gibt, die Kinder in ihrer Gesamtentwicklung zu fördern. Dafür benötigen die Vorschulkinder ErzieherInnen und Lehrkräfte, die dieses Ziel auch in Hinblick auf die Einschulung ernst nehmen und umsetzen, damit der Übergang eines jeden Kindes gelingen kann (vgl. Roux 2003a, S. 28 ff., 2003b, S. 111 ff.). Dafür ist es jedoch notwendig, dass der Elementarbereich eine veränderte Einbindung in das Bildungssystem erfährt und dessen Bildungsauftrag weiter verbessert und konkretisiert wird, so dass seine Umsetzung möglich ist. In diesem Zusammenhang wäre eine Annäherung der Ausbildungen von ErzieherInnen und Lehrkräfte bzw. eine stärkere Einbeziehung der Übergangsproblematik begrüßenswert (vgl. Franken 2002, S. 20). Dies sollte nicht nur im Rahmen der Ausbildung, sondern auch auf gemeinsamen Fortbildungen thematisiert werden. Bereits bestehende Arbeitskreise der Kindergartenträger bzw. auf Schulamtsebene sollten sich ebenfalls mit der Übergangsproblematik und der Zusammenarbeit der beiden Institutionen beschäftigen. Auch die regelmäßige Information und der Erfahrungsaustausch zwischen SchulleiterInnen

und Schulräten in Hinblick auf Kooperation sowie eine enge Zusammenarbeit der örtlichen Einrichtungen mit der Schulverwaltung müssen Berücksichtigung finden (vgl. Lehner 1985a, S. 267).

Um dies gewährleisten zu können, ist es notwendig, die Kooperation im Kindertagesstätten- und Schulgesetz zu verankern. Das heißt konkret eine rechtliche Absicherung in allen Bundesländern sowie die Aufstellung von Rahmenkonzepten, die praxisnahe Leitlinien für die Kooperation anbieten und dafür sorgen, dass Zusammenarbeit ein fester Bestandteil pädagogischer Konzepte im Elementar- und Primarbereich wird. Diese Verbindlichkeit muss dazu führen, dass Zusammenarbeit als ein Bestandteil des Aufgabenbereiches von ErzieherInnen und Lehrkräften anerkannt wird, so dass die zeitliche Mehrbelastung der Beteiligten aufgefangen und rechtlich als ein Teil der Arbeitszeit angerechnet werden kann. Diese offizielle Unterstützung der Kooperationsbemühungen kann außerdem dazu beitragen, diese gegenüber der Öffentlichkeit und den Eltern zu legitimieren. Damit würde die Kooperation den Stellenwert erhalten, der ihr im Interesse der Kinder zukommen muss (vgl. Hense/Buschmeier 2002, S. 100; Olbermann 1982, S. 9).

2 Die vorschulische Sprachförderung

Das folgende Kapitel wird zunächst kurz in die Ergebnisse der PISA-Studie aus dem Jahr 2000 einführen. Dabei wird nur auf die gesamtdeutschen Resultate im internationalen Vergleich eingegangen, die PISA-Studien der einzelnen Bundesländer bleiben unberücksichtigt, da sie für den Fokus dieser Arbeit wenig relevant sind. Die im Rahmen dieser Untersuchung im Vordergrund stehende Lesekompetenz ist sowohl für den Bereich der Sprachförderung im Allgemeinen als auch für die vorschulische Sprachförderung von besonderer Bedeutung. Aus diesem Grund werden anschließend die bildungspolitischen Konsequenzen für den Elementar- und Primarbereich dargestellt. Bestehende Fördermaßnahmen werden skizziert und die Qualifikationen der Fachkräfte in diesem Bereich näher erläutert. Ein deutlicher Fokus wird dabei auf die Beschreibung des niedersächsischen Landesprogramms der vorschulischen Sprachförderung gelegt. Auch die Qualifizierungsmaßnahmen des Landes Niedersachsen werden in den Blick genommen. Da das Oldenburger Fortbildungsmodell im Mittelpunkt dieser Arbeit steht, wird dieses ausführlich dargestellt. Es wird sowohl auf die inhaltliche Gestaltung der Fortbildung als auch des vertiefenden Workshops eingegangen.

2.1 Bildungspolitische Ausgangssituation

2.1.1 *PISA und seine Auswirkungen auf den Elementar- und Primarbereich*

Bei der PISA-Studie aus dem Jahr 2000 handelt es sich um eine international standardisierte Leistungsmessung von 15-jährigen SchülerInnen aus unterschiedlichen Ländern im Auftrag der OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development)⁵. Die folgende

5 Die deutsche Übersetzung hierfür lautet Organisation für Zusammenarbeit und Entwicklung.

Grafik⁶ gibt einen Überblick über die Ergebnisse der deutschen SchülerInnen im Bereich Lesekompetenz:

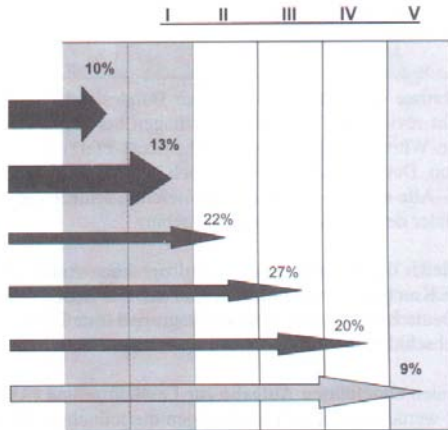


Abb. 1: Lesekompetenzen der deutschen SchülerInnen in PISA 2000

aus: Emmerich/Geiger-Memmer 2003, S. 17

Beim Messen der Lesekompetenz erreichten fast 10% der deutschen SchülerInnen nicht die erste Kompetenzstufe, was deutlich über dem OECD-Durchschnitt von 6% liegt. 47% dieser Jugendlichen und auch deren Eltern sind in Deutschland geboren worden, zwei Drittel von ihnen sind männlich, und mehr als 80% werden an einer Sonder- oder Hauptschule unterrichtet. Weitere 13% der getesteten SchülerInnen erreichten nur die erste Kompetenzstufe. Das bedeutet, dass fast ein Viertel der Jugendlichen nur über Lesekompetenzen auf Grundschulniveau verfügt. Die höchste Kompetenzstufe in der Leseleistung erreichten dagegen 9% aller Jugendlichen, sie lagen damit nur knapp unter dem OECD-Durchschnitt von 9,5%. Das heißt jedoch auch, dass in keinem anderen Land, welches an dieser Studie teilgenommen hat, der Abstand der schwächsten 5% zu den besten 5% der

6 Die Gestaltung der Grafik entspricht der Originalgrafik.

Leistungen so groß ist wie in Deutschland (vgl. Baumert et al. 2001, S. 103 ff.; Emmerich/Geiger-Memmer 2003, S. 13 ff.).

Diese Diskrepanz ist sehr eng an die soziale Herkunft gekoppelt. Insgesamt befinden sich zwar Jugendliche mit Migrationshintergrund etwas häufiger in diesem schwächsten Viertel der getesteten SchülerInnen, dies heißt jedoch nicht, dass sie prinzipiell schlechter abschneiden. Im Vergleich mit den anderen OECD-Ländern zeigte sich aber, dass in Deutschland die soziale Lage der Herkunftsfamilie den stärksten Effekt auf die erreichte Lesekompetenz ausübt.

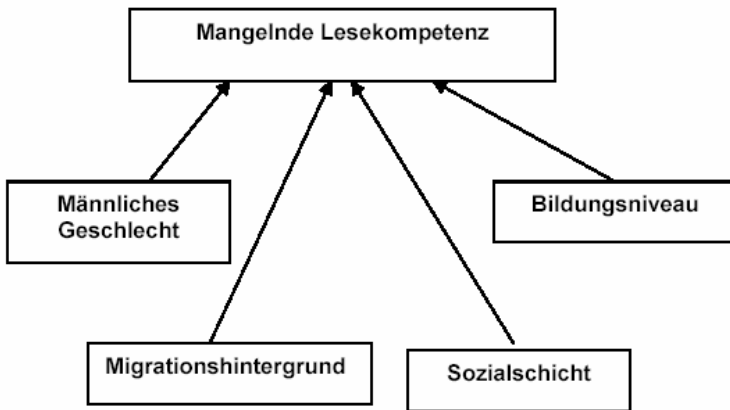


Abb. 2: Ursachen für mangelnde Lesekompetenz

aus: Emmerich/Geiger-Memmer 2003, S. 23

Neben der sozialen Herkunft spielen noch weitere Faktoren eine Rolle, die die Ausbildung einer guten Lesekompetenz nachhaltig beeinflussen können. Dazu gehören männliches Geschlecht, ein Migrationshintergrund sowie das Bildungsniveau.⁷

Da der Schulerfolg wesentlich von der sozialen Schicht und dem Sprachvermögen abhängt, sind Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund, die häufiger in schlechten ökonomischen Verhältnis-

7 Ausführlicher wird diese Problematik in Baumert et al. 2002 dargestellt.

sen leben, besonders betroffen. Hier treten neben migrations- auch schichtspezifisch bedingte Probleme auf (vgl. Bund-Länder-Kommission 2003, S. 13; Emmerich/Geiger-Memmer, S. 26). Diese Tatsache weist auf einen Schwachpunkt innerhalb des deutschen Bildungssystems hin. Obwohl 70% der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ihre gesamte Schullaufbahn in Deutschland absolviert haben, ist es nicht gelungen, sie hinreichend mit der spezifischen Schulsprache des Deutschen vertraut zu machen. Sie schneiden vor allem dann schlechter ab, wenn es sich bei der Bewertung der Unterrichtsleistung hauptsächlich um das Beherrschen der Unterrichtssprache Deutsch handelt. Neben PISA bestätigen auch andere vergleichbare deutsche Studien, dass die Bildungschancen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund deutlich geringer sind als die der einheimischen, nichteingewanderten Familien. Auch bei der Auswertung der Internationalen Grundschul-Leseuntersuchung IGLU hat sich ergeben, dass bereits im Primarbereich eine große Differenz der Leistungen zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund besteht (vgl. Bund-Länder-Kommission 2003, S. 12 ff.; Gogolin 2003, S. 38).

Die Konsequenzen für den schulischen Alltag dieser betroffenen Jugendlichen sind vielfältig. Sie haben nicht nur im Deutschunterricht, sondern auch in mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern Schwierigkeiten, wichtige Informationen eines Textes zu ermitteln und diese miteinander zu verknüpfen. So ist eine hohe Leistungsfähigkeit in diesen Bereichen ebenfalls nicht gewährleistet. Die fehlende bzw. mangelhafte Lesekompetenz bedeutet somit auch einen Chancennachteil in Ausbildung und Beruf für alle betroffenen SchülerInnen. Darüber hinaus darf auch die Bedeutung der Lesekompetenz für den Alltag nicht vergessen werden. Sie ist nicht nur für die Beschaffung von Informationen relevant, sondern dient auch der Wissenserweiterung und ist somit notwendige Bedingung für lebenslanges Lernen in allen Lebensbereichen (vgl. Bund-Länder-Kommission 2003, S. 12; Emmerich/Geiger-Memmer 2003, S. 13 ff.; Gogolin 2003, S. 37).

Da eine positive Entwicklung der Lesekompetenz vorrangig durch ein Interesse an Büchern und durch die Motivation zum Lesen beeinflusst wird, ist es besonders wichtig, bereits im Vorschulalter eine positive Einstellung zum Lesen und zu Büchern aufzubauen und zu unterstüt-

zen. Als Ort der primären Lesesozialisation – z.B. durch das Zeigen und Vorlesen von Kinderbüchern – ist das Elternhaus von besonderer Bedeutung. Dennoch haben auch vorschulische Einrichtungen die Aufgabe, die sprachliche Entwicklung der Kinder z.B. durch das Heranführen an Bücher zu stärken, vor allem wenn dies im familiären Umfeld nicht oder unzureichend geschieht. Die PISA-Studie hat in diesem Zusammenhang ergeben, dass das Interesse an Büchern bei deutschen SchülerInnen, insbesondere bei männlichen Jugendlichen gering ist. 42% aller Befragten geben an, nicht zum Vergnügen zu lesen (vgl. Emmerich/Geiger-Memmer 2003, S. 13 ff.).

Aufgrund dieser Ergebnisse der PISA-Studie und ihren Nachfolgestudien wurden in den einzelnen Bundesländern verschiedene Maßnahmen für den Elementarbereich initiiert. Dazu gehören sprachspezifische Förderprogramme vor der Einschulung, auf die in den folgenden Abschnitten näher eingegangen wird. Darüber hinaus werden in den verschiedenen Bundesländern Rahmencurricula für die Kindertagesstätten entwickelt, bei denen die Förderung des einzelnen Kindes und der Kindergartengruppe, auch in Hinblick auf Sprachförderung, während der ganzen Zeit in der Kindertageseinrichtung im Vordergrund stehen soll. Dabei zeichnet sich insgesamt der Trend ab, die kognitive Entwicklung wieder stärker in den Blick zu nehmen. So sind bereits erste Forderungen nach Fremdsprachenarbeit und Förderung im naturwissenschaftlichen Bereich umgesetzt worden (vgl. Emmerich/Geiger-Memmer 2003, S. 13 ff.). Weiterhin ist es notwendig, der Förderung der Sprachkompetenz besondere Aufmerksamkeit durch die Entwicklung und Umsetzung zielgruppenspezifischer Sprachförderkonzepte zu schenken. Dabei sollte nicht wie in der Vergangenheit nur an den Sprachdefiziten angeknüpft werden. Vielmehr sollten die Kompetenzen der Kinder, zu denen auch die Mehrsprachigkeit gehört, in den Vordergrund gerückt werden (vgl. Roux 2003b, S. 113 ff.).

Neben einer stärkeren vorschulischen Sprachförderung ist auch eine kontinuierliche sprachliche Förderung in der Institution Schule von Bedeutung. Die vorschulischen Einrichtungen können den Kindern zwar zu einer besseren Startposition verhelfen, sie aber nicht auf die spezifische Schulsprache vorbereiten. Dazu ist es notwendig, Programme und Konzepte für den Bereich der Sprachförderung zu entwickeln, die in der Lage sind, die SchülerInnen über ihre gesamte Schullaufbahn

kontinuierlich zu begleiten. Die Förderung darf nicht nur auf den Deutschunterricht beschränkt bleiben, sondern muss Aufgabe aller Fächer und Lehrkräfte werden. Dazu gehört neben einer allgemeinen Unterstützung im Deutschlernen auch die Förderung des Erwerbs des spezifischen Fachwortschatzes und der fachspezifischen Sprachstrukturen und Textsorten. Entsprechende Hinweise für den Fachunterricht hinsichtlich der Integration und Förderung von Deutsch als Zweitsprache hat bisher nur das Land Nordrhein-Westfalen herausgegeben. Zwar sind auch in Niedersachsen Bestrebungen zu erkennen, Sprachförderung als Aufgabe aller Unterrichtsfächer zu betrachten, Vorschläge für deren Umsetzung und konkrete Hilfen für die Lehrkräfte wurden bisher jedoch noch nicht entwickelt (vgl. Bund-Länder-Kommission 2003, S. 51 f.; Gogolin 2003, S. 42 ff.; Lipkowski 2003, S. 116; Niedersächsisches Kultusministerium 2003, S. 8 f.).

Als Vorreiter in diesem Bereich gelten auch in diesem Zusammenhang die skandinavischen Länder Norwegen und Schweden. Hier wird neben einer speziellen Förderung in der Zweitsprache auch die Förderung im Fachunterricht durchgeführt. Dies geschieht entweder durch das Hinzuziehen einer zweiten Lehrkraft, die die Sachverhalte in der Erstsprache der SchülerInnen erklärt, um fachliche Lücken zu vermeiden oder durch eine schrittweise Umstellung der Unterrichtssprache im Fachunterricht von der Erst- auf die Zweitsprache, so dass auch in diesem Unterricht eine adäquate Beteiligung der SchülerInnen gewährleistet ist (vgl. Ratzki 2003, S. 25 ff.).

2.1.2 *Derzeitige Sprachfördermaßnahmen im Elementar- und Primarbereich*

Neben einer allgemeinen Sprachförderung und frühzeitigen Förderprogrammen wie dem Würzburger Trainingsprogramm⁸ in den Kindertagesstätten existieren mittlerweile bundesweit einige besondere Angebote für die Sprachfrühförderung. Ein Beispiel dafür ist das KIKUS-Projekt in München. Seit 1998 wird hier Sprachförderung in Deutsch und den Erstsprachen der Kinder in den Kindertagesstätten angebo-

8 Es handelt sich dabei um das Material von Küspert/Schneider (2003). Es dient durch seine Übungen im Bereich der phonologischen Bewusstheit zur Vorbeugung von Lese- und Rechtschreibproblemen.

ten. Ergänzt wird dieses Projekt durch Fortbildungen der ErzieherInnen und KursleiterInnen. In Nordrhein-Westfalen werden in mehreren Kommunen Programme durchgeführt, die auch die Eltern in der Kindererziehung unterstützen. Dabei geht es vor allem um Hilfestellungen, z.B. durch das zur Verfügung stellen von Materialien bei der Vermittlung der nichtdeutschen Erstsprache. Die Eltern sind dabei an eine Kindertagesstätte gebunden, die ihr Sprachförderkonzept für die Vermittlung der Zweitsprache Deutsch mit dem Förderprogramm der Eltern koordinieren. Ein Programm, das ebenfalls die Eltern in die Sprachförderung mit einbezieht, ist das in Israel entwickelte HIPPY⁹, welches mittlerweile auch in einigen deutschen Städten durchgeführt wird. HIPPY ist ein Hausbesuchsprogramm, das sich an Mütter von 4- bis 6-jährigen Kindern aus sozial benachteiligten Familien mit Migrationshintergrund richtet. Ziel dieses Programms ist die Stärkung der Sprachkompetenz in der Landessprache durch den spielerischen Einsatz verschiedener Materialien. Eine Förderung der Herkunftssprache findet durch dieses Programm nicht statt (vgl. Bund-Länder-Kommission 2003, S. 93 ff.).

Darüber hinaus wird im niedersächsischen Landkreis Peine ein kommunales Handlungskonzept für Sprachförderung unter Berücksichtigung interkultureller Aspekte entwickelt und realisiert, welches von der Technischen Universität Braunschweig unterstützt wird. Schwerpunkte des Konzeptes sind die ganzheitliche Förderung der deutschen Sprache sowie der Familiensprache. Dazu findet die Deutschförderung gemeinsam für Kinder und Eltern statt, was sich als besonders erfolgreich erwiesen hat. Durchgeführt wird sie von Erzieherinnen mit Migrationshintergrund und Mediatorinnen, wobei letztere vor allem für das Dolmetschen und für eine intensive Elternarbeit zuständig sind. Eingebettet ist das Ganze in eine sich regelmäßig treffende Arbeitsgemeinschaft und eine umfangreiche Fortbildung, die teilweise gemeinsam mit Grundschullehrkräften stattfindet. Außerdem wird eine Intensivierung der Kooperation mit der Grundschule angestrebt (vgl. Dobrick 2003, S. 33 ff.; Müller-Alarcón 2003, S. 98 ff.).

Eine weitere Maßnahme ist die Entwicklung von Gesamtkonzepten zur Sprachförderung, in denen Sprachfördermaßnahmen aller Bil-

9 Die Kurzform für: Home Instruction Program for Preschool Youngsters

dungsbereiche miteinander verbunden werden. Hierzu gehört das vom Bundesland Schleswig-Holstein entwickelte integrative Sprachförderkonzept. Dieses beinhaltet die Sprachförderung, eine Sprachintensivförderung im letzten Kindergartenjahr namens SPRINT, Sprachheilförderung für die Altersstufe von drei bis sechs Jahren sowie die Sprachförderung in schulischen Deutsch-als-Zweitsprache-Zentren (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung u. Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2004, S. 2 ff.). Auch die Stadt Essen hat ein solches Gesamtkonzept beschlossen. Bei diesem handelt es sich ebenfalls um verschiedene Module zur Sprachförderung, die sich am jeweiligen Alter der Kinder ausrichten. Dazu gehört außerdem eine Qualifizierung des pädagogischen Personals und der Eltern. Auch der Stadtteilbezug wird in diesem Konzept berücksichtigt. Weitere Gesamtkonzepte im Bereich Sprachförderung sind von den Städten Berlin und Köln geplant (vgl. Bund-Länder-Kommission 2003, S. 93 ff.).

Zu erwähnen ist darüber hinaus die Förderung von Sprachfördermaßnahmen im vorschulischen Bereich durch das Land Nordrhein-Westfalen. Dabei werden Kurse bezuschusst, die in ein Gesamtkonzept zur interkulturellen Erziehung eingebettet sind und außerdem eine Förderung in Deutsch und der Erstsprache, Mitarbeit der Eltern, den Übergang in die Grundschule sowie die Qualifizierung sozialpädagogischer Fachkräfte beinhalten. Eine ähnliche Art der Bezuschussung findet sich auch in Rheinland-Pfalz und Niedersachsen (vgl. Bund-Länder-Kommission 2003, S. 93 ff.; Abschnitt 2.2).

Außerdem wurde bundesländerübergreifend von der Bund-Länder-Kommission ein Modellprogramm beschlossen, das sich die Förderung von MigrantInnen im Elementar- und Primarbereich sowie in der Sekundarstufe I zur Aufgabe machen wird. Zu diesem Programm wurden verschiedene Schwerpunkte entwickelt. Dazu gehört der Bereich Unterricht und Erziehung, der den Ausbau der vorschulischen Sprachförderung, die Entwicklung von schulischen Förderkonzepten unter besonderer Berücksichtigung der interkulturellen Didaktik und eine systematische Integration der Erstsprachen in den Regelunterricht beinhalten soll. Des Weiteren werden der Einsatz von Screeningverfahren zum Erfassen der sprachlichen Ausgangslage sowie die Entwicklung von Kooperationsmodellen zwischen Lehrkräften und ande-

ren an der Schule tätigen Fachkräften gefördert. Ferner wird auch die außerschulische Unterstützung in Form von Deutschkursen für die Eltern und von Bildungsberatung und die Entwicklung von Fortbildungs- und Beratungsmodellen zur Sprachförderung eine große Rolle spielen (vgl. Brüntink 2003, S. 14 f.).

Zusätzliche Maßnahmen in der Sprachförderung, die speziell vor der Einschulung stattfinden sollen und vor allem als Konsequenz der PISA-Studie entstanden sind, existieren außer in Niedersachsen auch in anderen Bundesländern wie Nordrhein-Westfalen. Weitere Bundesländer wie Berlin, Bremen und Hamburg planen eine flächendeckende Einführung (vgl. Spiwak 2004, S. 30).

Auch im Primarbereich gibt es verschiedene Fördermöglichkeiten im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Darunter fallen einerseits zeitlich begrenzte Projekte wie in Hessen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein, die häufig Elternarbeit mit einschließen, und andererseits Sprachlern- oder Förderklassen sowie spezieller Förderunterricht für Deutsch als Zweitsprache wie in Nordrhein-Westfalen, Bayern und Niedersachsen. Die Erstsprache wird bei diesen Maßnahmen nicht berücksichtigt. Findet muttersprachlicher Unterricht für die SchülerInnen statt, so ist dieser inhaltlich meist nicht mit den anderen Unterrichtsfächern und der Zweitsprachenförderung verknüpft (vgl. Bundesländer-Kommission 2003, S. 93 ff.).

Darüber hinaus finden sich in einigen Bundesländern Modelle bilingualer Grundschulklassen wie die Deutsch-Italienische Grundschule in Wolfsburg oder die Staatliche Europaschule Berlin, die ein gemeinsames zweisprachiges und interkulturelles Lernen der SchülerInnen mit deutscher und nichtdeutscher Erstsprache zum Ziel haben. Sie ermöglichen es einerseits den SchülerInnen mit deutscher Erstsprache, eine in Deutschland vorkommende MigrantInnensprache zu lernen und andererseits den SchülerInnen mit Migrationshintergrund eine Förderung ihrer Zweisprachigkeit. Außerdem gibt es weitere bilinguale Modelle, die eine koordinierte zweisprachige Alphabetisierung und Förderung in der Grundschule verfolgen und insbesondere den Förderaspekt für SchülerInnen mit nichtdeutscher Erstsprache hervorheben. Zu diesen Modellen gehört beispielsweise die deutsch-türkische ‚Zweisprachige Alphabetisierung und Erziehung‘ in Berlin oder das hessische Konzept der koordinierten zweisprachigen Alphabeti-

sierung im Anfangsunterricht KOALA (vgl. Bund-Länder-Kommission 2003, S. 91 f.; Siebert-Ott 2003, S. 170 f.).

Allerdings ist nochmals darauf hinzuweisen, dass eine ausschließliche Sprachförderung in Förderkursen von Deutsch als Zweitsprache weniger effektiv ist als eine Förderung im Sprach- und Fachunterricht. Dauerhafte Erfolge sind nur zu erwarten, wenn es sich um langfristig angelegte Fördermaßnahmen handelt. Diese müssen planvoll und strukturiert gestaltet sein, damit die sprachliche und schulische Entwicklung der Kinder nachhaltig positiv beeinflusst wird. Nicht außer Acht gelassen werden sollte die Erstsprache der SchülerInnen, da Konzepte, die systematisch die Familiensprache mit einbeziehen, wesentlich bessere Ergebnisse erzielen als einsprachige Programme (vgl. Siebert-Ott 2003, S. 164 ff.).

2.1.3 Qualifikationen der ErzieherInnen und Lehrkräfte in Deutsch als Zweitsprache

Bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt spielt interkulturelle Bildung einschließlich der sprachlichen Aspekte kaum eine Rolle in der Ausbildung der ErzieherInnen. Der Umgang mit Zweisprachigkeit sowie die Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund haben bisher noch keinen Eingang in die Fachschulcurricula gefunden. Eine Ausnahme bildet hier lediglich eine Hamburger Fachschule, die aufgrund eines Modellprojekts ‚Erzieherinnenausbildung für Einwanderinnen‘ ein Konzept für den Schwerpunkt ‚interkulturelle Erziehung‘ innerhalb der ErzieherInnen-Regelausbildung entwickelt hat. Davon abgesehen können Qualifikationen im Bereich Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache nur durch Fortbildungen erworben werden. Eine besondere Form der Fortbildung findet z.B. in den Städten Hamburg und Mannheim in Kooperation mit universitären Partnern aus der Zweisprachenerwerbsforschung statt. Ziel ist eine Schulung in Hinblick auf die Lern- und Entwicklungsbedingungen zweisprachiger Kinder, so dass sich zukünftige Sprachfördermaßnahmen in Kindertagesstätten an den Sprachlernbedürfnissen zweisprachiger Kinder orientieren können (vgl. Bund-Länder-Kommission 2003, S. 86 ff.).

In Schleswig-Holstein werden neben den Fortbildungen für allgemeine Sprachförderung und Sprachheilförderung seit 2003 auch solche zum

Thema Zweitsprachenerwerb durchgeführt. Diese enthalten neben den Möglichkeiten zur Unterstützung des natürlichen Zweitspracherwerbs auch Beobachtungsverfahren, um eine gezielte Förderung zu gewährleisten. Darüber hinaus finden seit Ende 2002 gemeinsame Fortbildungen für ErzieherInnen und Grundschullehrkräfte statt, bei denen Screening-Verfahren für die Spracheinschätzung, das Curriculum und Bausteine für die vorschulische Sprachförderung SPRINT (vgl. auch 2.1.2) vermittelt werden (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2004, S. 2 ff.).

Neben den hier erwähnten Fortbildungen gibt es auch berufsbegleitende Weiterbildungen für den Elementarbereich. Dazu gehört beispielsweise das Projekt Interkulturelle Qualifizierung im Elementarbereich (PIQUE) der Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) in Nordrhein-Westfalen, welches für die Teilnehmenden eine Weiterbildung mit einer Laufzeit von zwei Jahren anbietet. Dabei geht es zunächst um die Entwicklung interkultureller Kompetenzen. Dies findet vor allem durch thematische Veranstaltungen zu Themen wie interkulturelle Sensibilisierung, Förderung von Mehrsprachigkeit oder interkulturelle Zusammenarbeit mit Eltern statt. Auch das Kennenlernen von unterschiedlichen Arbeitsmethoden und Materialien zur Umsetzung der interkulturellen Inhalte spielt eine Rolle. Hinzu kommt die Beratung und Betreuung der an der Weiterbildung beteiligten Einrichtungen und Teams (vgl. Bärwaldt 2003, S. 118 ff.).

Trotz der Einrichtung von Ergänzungsstudiengängen für Lehramtsstudierende an einigen Universitäten wie Münster und Oldenburg ist hier ähnlich wie bei der ErzieherInnenausbildung nicht davon auszugehen, dass alle angehenden Lehrkräfte bereits während ihres Studiums Qualifikationen im Bereich der sprachlichen Bildung mit dem Schwerpunkt auf Deutsch als Zweitsprache erwerben, auch wenn in einigen Bundesländern entsprechende Themen in geringem Umfang in die Prüfungsordnungen aufgenommen worden sind. Auf die gesamte Bundesrepublik bezogen ist die Situation der LehrerInnenausbildung hinsichtlich des Bereichs der interkulturellen Bildung als nicht zufrieden stellend anzusehen. Nach wie vor wird eine Vorbereitung auf die Heterogenität der künftigen SchülerInnen, vor allem in sprachlicher

Hinsicht, immer noch als Spezialproblem aufgefasst, welches durch spezielle Ausbildungsgänge oder Zusatzqualifikationen zu lösen versucht wird. Das vorhandene Angebot erreicht nur einen kleinen Teil der Lehramtsstudierenden, so dass nicht einmal alle zukünftigen Lehrkräfte des Faches Germanistik angemessen auf das Unterrichten in Deutsch als Zweitsprache vorbereitet werden. In den Didaktiken der anderen schulrelevanten Fächer ist sprachliche Förderung bisher kaum verankert. Dies ist zum Teil darauf zurückzuführen, dass Forschungen in diesem Bereich nicht flächendeckend, sondern lediglich an einigen Universitätsstandorten betrieben werden (vgl. Bund-Länder-Kommission 2003, S. 86 ff.).

Wegweisend könnten in diesem Zusammenhang die Vorschläge der ‚Hamburger Kommission Lehrerbildung‘ zur Integration interkultureller Bildung in das Lehramtsstudium werden, die eine Entwicklung in Gang gesetzt haben, an denen sich mittlerweile alle Hamburger Institutionen der LehrerInnenbildung beteiligen. Es wurden bereits Curricula vereinbart, die Fragen der sprachlichen, ethnischen, kulturellen und der Geschlechterdifferenz beinhalten. Dies betrifft sowohl die erziehungswissenschaftlichen als auch die fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Anteile der Ausbildung. Ziel wird es sein, dass alle zukünftigen Lehrkräfte die Gelegenheit erhalten, Grundkenntnisse zum Spracherwerb, auch im Bereich Deutsch als Zweitsprache und zur innersprachlichen Heterogenität zu erwerben (vgl. Bund-Länder-Kommission 2003, S. 86 ff.).

Ein weiteres Vorbild bezüglich der Lehrerausbildung ist Schleswig-Holstein. Hier sieht die neue Prüfungsordnung von 1999 vor, dass alle Lehramtsstudierenden mindestens eine Lehrveranstaltung zu interkulturellem Lernen belegen. Darüber hinaus sind alle Germanistikstudierenden verpflichtet, sich bis zur Prüfung Kenntnisse über den Erst- und Zweitspracherwerb und deren psycholinguistische Grundlagen anzueignen (vgl. Innenministerium Schleswig-Holstein 2002). Ähnliches gilt seit 2003 auch für die Ausbildung aller Grund-, Haupt- und Sonderschullehrkräfte in Baden-Württemberg. Hier müssen nicht nur Germanistikstudierende, sondern alle Studierenden ein Basismodul Deutsch belegen, welches auch Anteile über Deutsch als Zweit- und Fremdsprache beinhaltet (vgl. Landtag von Baden-Württemberg 2003).

Im Bereich der Fortbildungen sind dagegen in den meisten Bundesländern alle Themen interkultureller Bildung vertreten. Sie reichen von Einzelangeboten bis hin zu regelmäßig stattfindenden Angeboten. Inhaltlich beschäftigen sie sich mit der Entwicklung schulbezogener Förderkonzepte, Deutsch als Zweitsprache, Herkunftssprachen- und Religionsunterricht sowie interkulturellem Lernen. Ähnlich wie in der Ausbildung der Lehrkräfte werden aber auch hier interkulturelle und sprachliche Fragen nicht als Querschnittsaufgabe aller Fächer betrachtet (vgl. Bund-Länder-Kommission 2003, S. 86 ff.).

2.2 Das niedersächsische Landesprogramm der vorschulischen Sprachförderung

Bevor in den folgenden Abschnitten ausführlich auf den Ablauf und das Programm der vorschulischen Sprachförderung eingegangen wird, soll noch einmal betont werden, dass das Land Niedersachsen die allgemeine Sprachförderung in der Kindertagesstätte als einen wichtigen Schwerpunkt und eine zentrale Aufgabe in der täglichen pädagogischen Arbeit erachtet. Ziel der Landesregierung ist eine Verbesserung der allgemeinen Sprachförderung in den Kindertagesstätten, um eine größere Chancengleichheit zum Zeitpunkt der Einschulung zu erreichen. Dabei ist es möglich, dass weitere Fördermaßnahmen durch zusätzliches Personal von der Landesregierung unterstützt werden, wenn der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern aus benachteiligten Bevölkerungsgruppen mindestens 52,58% beträgt und ein Sprachförderkonzept mit interkulturellem Ansatz vorliegt (vgl. Gereke et al. 2005, S. 15; Niedersächsisches Kultusministerium 2003b, S. 5; Steffens 2003, S. 28).

Weitere Unterstützung können Kindertageseinrichtungen von den verschiedenen Konsultationskindertagesstätten erhalten (vgl. auch Abschnitt 1.4). Ein Beispiel dafür ist der Kindergarten Midlum „Das Baumhaus“ im Regierungsbezirk Lüneburg, welcher für interessierte Fachkräfte verschiedene Angebote bereithält. Dazu gehört eine große Auswahl an Medien und Materialien für die Sprachförderung, eine Beratung im Umgang mit Diagnoseverfahren zur Erkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten sowie ein Fachaustausch über die Konzeption des Kindergartens. Daneben bieten auch die Konsultationskindertagesstätten Tungen und Vorbrück mit ihrer Wortwerkstatt

bzw. ihrem Konzept der Sprachförderung und dem interkulturellen Arbeiten Anregungen für die Umsetzung von Sprachförderung im vorschulischen Bereich an (vgl. Bezirksregierung Hannover 2004, S. 23 ff.).

Neben den bereits stattfindenden Maßnahmen der Sprachförderung im vorschulischen Bereich wurde in Niedersachsen mit dem Schuljahr 2003/2004 die Sprachförderung vor der Einschulung als flächendeckende Maßnahme eingeführt. Ziel dieser flächendeckenden Maßnahme ist es, Kindern mit Migrationshintergrund oder Kindern mit Sprachschwierigkeiten größere Chancen auf erfolgreiche Mitarbeit im Unterricht zu ermöglichen. Dieser Einführung ist ein Pilotprojekt vorausgegangen, welches im September 2002 unter der wissenschaftlichen Begleitung der Universität Göttingen durchgeführt wurde. Daran waren 20 Grundschulen mit einem fast ausnahmslos hohen Anteil an zugewanderten SchülerInnen beteiligt (vgl. Bund-Länder-Kommission 2003, S. 81 ff.; Koch 2003, S. 44).

Aufgrund dieser Maßnahme war es notwendig, die Schulanmeldung auf den Herbst vorzuziehen. Dies stellt den Schulen mehr Zeit und Raum für die Erfassung der Lernausgangslage sowie für die umfassende Beratung der zukünftigen Schuleltern zur Verfügung. Neuer Bestandteil der Schulanmeldung ist die Erhebung des Sprachstandes. Kinder mit unzureichenden Kenntnissen der deutschen Sprache können daraufhin zu einem Besuch eines vorschulischen Sprachkurses verpflichtet werden (vgl. Illner 2004, S. 36 ff.). Dieses Sprachstandsfeststellungsverfahren wird nun im Folgenden erläutert.

2.2.1 Sprachstandsfeststellungsverfahren ‚Fit in Deutsch‘

Bei diesem Verfahren handelt es sich um ein Screening-Verfahren, welches zehn Monate vor der Einschulung stattfindet und bei vollständiger Durchführung insgesamt 90 Minuten beansprucht. Es stellt eine Kombination aus der Berliner Sprachstandserhebung „Bärenstark“ und dem bayerischen Screening dar und wurde sowohl nach Beendigung der Pilotphase als auch nach der flächendeckenden Einführung in Niedersachsen aufgrund der Anregungen und Erfahrungen aus der Praxis umgestaltet. Der prinzipielle Ablauf hat sich jedoch nicht wesentlich geändert. Zu Beginn des Verfahrens erfolgt ein

Elterngespräch, welches erste Einsichten in die Sprachbiografie des Kindes ermöglichen soll. Dabei wird bei zwei- oder mehrsprachigen Eltern empfohlen, muttersprachliche Lehrkräfte in das Gespräch mit einzubeziehen. Geben die Eltern während des Gesprächs an, dass das Kind nicht über Deutschkenntnisse verfügt, wird das Verfahren abgebrochen und sprachfördernde Maßnahmen angesetzt (vgl. Illner 2004, S. 45; Niedersächsisches Kultusministerium 2003a, S. 2).

Anschließend findet ein Gespräch mit dem Vorschulkind statt, das Aufschluss über dessen aktiven Wortschatz geben soll. Um eine Sprechscheu seitens des Kindes zu vermeiden, sollte eine Handpuppe eingesetzt werden, die stellvertretend für die Lehrkraft das Gespräch übernimmt. Sind acht der Äußerungen sprachlich dem Entwicklungsstand eines Vorschulkindes angemessen und sachlich korrekt, wird das Verfahren abgebrochen und es finden keine Fördermaßnahmen statt. Sind die sprachlichen Äußerungen nicht altersangemessen, wird das Verfahren bis zum Ende durchgeführt bzw. abgebrochen, wenn zwei der folgenden drei Teile nicht erfolgreich bearbeitet werden konnten:

Anhand einer Bildbetrachtung wird zunächst Einsicht in den passiven Wortschatz bezüglich der Verben und Nomen gewonnen. Daran schließen sich Aufgaben an, die Aufschluss geben über das Aufgabenverständnis und die erforderliche Umsetzungsfähigkeit des Kindes in Bezug auf Präpositionen, Satzreihen und komplexe Sätze. Die Aufgaben werden mit Hilfe eines Teddybären oder eines anderen Kuscheltiers gelöst. Im letzten Teil des Testes steht der aktive Wortschatz im Vordergrund. Hier äußert sich das Vorschulkind zu verschiedenen Bildern, deren Auswahl in der überarbeiteten Fassung von 2004 von der Lehrkraft vorgenommen wird. Bei der anschließenden Auswertung der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass insbesondere bei zwei- und mehrsprachigen Kindern die grammatikalische Richtigkeit der Äußerungen kein Kriterium für die Entscheidung über eine Teilnahme an den Sprachfördermaßnahmen sein darf. Zu überprüfen ist lediglich, inwiefern die Kinder in der Lage sind, verschiedene Wortarten zu Äußerungen zusammenzufügen (vgl. Illner 2004, S. 45; Niedersächsisches Kultusministerium 2003a, S. 3 ff.; 2004c, S. 3 ff.).

Insgesamt sollte bei der Durchführung darauf geachtet werden, dass das Verfahren in einem Raum durchgeführt wird, in dem kindgerechte Möbel sowie Spielzeug und Beschäftigungsmaterialien vorhanden

sind. Um die Arbeit während der Feststellung des Sprachstandes zu erleichtern, ist es günstig, dies von zwei Lehrkräften oder, wenn organisatorisch möglich, von einer Fachkraft aus den vorschulischen Einrichtungen und einer Lehrkraft durchführen zu lassen. Diese Arbeitsteilung ermöglicht die gleichzeitige Beschäftigung mit dem Kind sowie das Notieren der Beobachtungen. Während des Verfahrens bzw. im unmittelbaren Anschluss daran sollten auch Notizen zum gesamten kommunikativen Verhalten sowie zur Aussprache auf dem Begleitbogen eingetragen werden. Dabei muss berücksichtigt werden, dass bei zwei- oder mehrsprachigen Kindern leichte Abweichungen in der Aussprache nicht ungewöhnlich sind (vgl. Illner 2004, S. 45; Niedersächsisches Kultusministerium 2003a, S. 3 ff.; 2004c, S. 3 ff.).

Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass es sich bei dieser Art von Sprachscreening um ein ‚Grobsiebeverfahren‘ handelt. Eine differenziertere Diagnostik kann erst während der Fördereingangsphase erfolgen (vgl. Bund-Länder-Kommission 2003, S. 83; Illner 2004, S. 46). Darüber hinaus gibt dieses Verfahren nur Auskunft über die Kenntnisse in der deutschen Sprache, nicht aber über die in der Erstsprache. Dies muss zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen (vgl. 2.2.2). Auch Diagnosen über eventuell vorliegende Sprachentwicklungsverzögerungen oder -störungen können durch dieses Verfahren nicht geleistet werden. Dies bleibt weiterhin Fachkräften aus diesem Bereich vorbehalten (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2003b, S. 6; Wolter 2003, S. 37).

2.2.2 *Durchführung der vorschulischen Sprachförderung*

Nachdem das Sprachstandsfeststellungsverfahren durch die Grundschulen abgeschlossen worden ist, müssen die Ergebnisse bis zum 15. Oktober der Bezirksregierung mitgeteilt werden. Daraufhin werden der Grundschule, die die Sprachförderung durchführen wird, 1,5 Lehrerstunden pro Kind zugeteilt. Alle Kinder, bei denen nicht ausreichende Deutschkenntnisse für eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht festgestellt werden, sind verpflichtet, ab dem 1. Februar an den sechsmonatigen Sprachfördermaßnahmen teilzunehmen. Die Durchführung der Maßnahmen ist nach dem Beschluss der Landesregierung mit den Kindertagesstätten, dem Schulträger sowie dem Träger der Schülerbeförderung abzustimmen. Über die Organisation der

Sprachförderung werden vom Gesetzgeber keine verbindlichen Vorgaben gemacht, da jeweils unterschiedliche Rahmenbedingungen an den beteiligten Grundschulen vorhanden sind. Es ist zudem von der Anzahl der zu fördernden Kinder abhängig, ob jede Grundschule die Sprachförderung durchführt, oder ob es notwendig ist, dass sich einige Schulen zusammenschließen. Über Ort und Zeit der stattfindenden Sprachfördermaßnahmen sowie über die Zusammensetzung der Sprachfördergruppen, die maximal aus zehn Kindern bestehen dürfen, sollte möglichst in Absprache mit Schule und Kindertagesstätte entschieden werden. Bei der Festlegung des Förderortes sind von Schulseite aus die Entfernungen und entsprechenden Wegzeiten der Lehrkräfte sowie die Abstimmung der Stundenpläne für die Sprachförderlehrkräfte mit zu berücksichtigen.

Sollte die Förderung in der Kindertageseinrichtung stattfinden, so ist diese mit den dortigen pädagogischen Fachkräften abzustimmen. Der Vorteil bei der Wahl der Kindertagesstätte liegt in den Hospitations- und Partizipationsmöglichkeiten für die Lehrkraft, die einen Einblick in die alltägliche Sprech- und Lebensumwelt der Kinder erlauben. Außerdem wird es den Kindern ermöglicht, in ihrer vertrauten Umgebung zu bleiben. Da die Kinder einer Sprachfördergruppe unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringen, ist zu Beginn der Förderung eine Beobachtungsphase unumgänglich. Nach Möglichkeit sollte dabei durch eine Zusammenarbeit mit einer muttersprachlichen Lehrkraft der Sprachstand in der Erstsprache ermittelt werden. Zur Überprüfung liegt dafür das Sprachstandsfeststellungsverfahren in den am häufigsten gesprochenen MigrantInnensprachen¹⁰ vor. Darüber hinaus kann auch eine Unterstützung durch eine sonderpädagogische Lehrkraft zur Bewertung der Sprachentwicklung der Kinder hilfreich sein. Sollte ein Verdacht auf Sprachstörungen bestehen, so ist es unumgänglich, das Kind ärztlich bzw. logopädisch untersuchen zu lassen. Diese differenzierte Beobachtung ist notwendig, damit anschließend individuelle Fördermaßnahmen für die Kinder erstellt werden können.

Die Förderung sollte sowohl vom aktuellen Sprachstand des Kindes als auch von dessen entwicklungspezifischen Voraussetzungen in

10 Die Übersetzungen liegen in Arabisch, Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Italienisch, Russisch, Spanisch und Türkisch vor.

den Bereichen Motorik, Wahrnehmung, Sozialverhalten und Lernmotivation ausgehen. Dies geschieht mit Hilfe einer Dokumentation der individuellen Lernentwicklung, die neben den Sprachkenntnissen der Kinder auch die jeweiligen Förderziele beinhaltet. Diese Dokumentation sollte in regelmäßigen Abständen fortgeführt werden, um Lernfortschritte erkennen zu können. Auffällige Beobachtungen, die dadurch nicht erfasst wurden, sollten zusätzlich notiert oder anderweitig festgehalten werden. Die Inhalte der Sprachförderung können neben den grundlegenden Zielen wie der Verbesserung des Sprachgebrauchs, der Erweiterung des Wortschatzes und der Grammatik auch Ausspracheentwicklung, Redefähigkeit und phonologische Bewusstheit sein. Neben der direkten Sprachförderung sollten auch Aspekte des interkulturellen Lernens berücksichtigt werden.

Als Hilfestellung für die Gestaltung der Sprachförderung wurden vom Niedersächsischen Kultusministerium ‚Didaktisch-methodische Empfehlungen für die Vorschulische Sprachförderung‘ entwickelt, welche bereits von den Pilotschulen erprobt worden sind. Darin ist ein Curriculum enthalten, in dem die inhaltlichen Grundlagen für die Förderung zu finden sind. Darüber hinaus sind methodische Leitlinien sowie Hinweise zur Nutzung individueller Förderpläne und Möglichkeiten zum Einsatz verschiedener Spiel-, Lern- und Lehrmaterialien vorhanden. Auch ein Zeitplan zur Vorbereitung der Sprachfördermaßnahmen ist hier zu finden (vgl. Meyn 2003, S. 39 ff.; Niedersächsisches Kultusministerium 2003b, S. 6 f.; 2004b, S. 6 ff.).

2.2.3 *Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Grundschule*

Durch die Einführung vorschulischer Sprachfördermaßnahmen in Niedersachsen rückt die Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen wieder in den Blickpunkt. Sie bieten die Chance, die Zusammenarbeit zum Wohle der Kinder zu vertiefen. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass beide Institutionen sich als Partner verstehen, die bereit sind, ein gemeinsames Ziel zu verfolgen. Dabei sollte sich die Kooperation nicht nur auf organisatorische Rahmenbedingungen beschränken, sondern auch auf inhaltlicher Ebene erfolgen, so dass beispielsweise Absprachen über Inhalte, Ziele und Methoden der Sprachförderung möglich sind. Insgesamt sind sorgfältige Abstimmungen für

eine erfolgreiche Kooperation notwendig (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2004b, S. 10 ff.).

Dennoch ist nicht ausgeschlossen, dass Probleme bzw. Hindernisse, die konkret die Sprachförderung betreffen, auftreten können: Da der Lehrkraft in der Einrichtung ein Raum zur Verfügung gestellt werden muss, kann dies Einschränkungen für einzelne ErzieherInnen und Kindergartengruppen bedeuten. Die Sprachförderung muss darüber hinaus in den Tagesablauf der Kindertagesstätte integriert werden, was je nach Konzept der Einrichtung zu Schwierigkeiten führen kann (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2004b, S. 10 ff.).

Auch auf Schulseite sind Probleme verschiedenster Art denkbar: Organisatorisch schwierig könnte beispielsweise die Notwendigkeit häufiger Absprachen mit mehreren Kindertagesstätten sein bzw. die Tatsache, dass Kinder aus unterschiedlichen Einrichtungen in einer Fördergruppe zusammengefasst werden. Des Weiteren kann der Zeitaufwand für die Lehrkraft relativ hoch sein, wenn die Kinder aus verschiedenen Gruppen geholt werden müssen. Als schwierig für die Durchführung der Sprachförderung ist auch zu bewerten, wenn kein eigener Raum zur Verfügung steht und die benötigten Materialien nicht in der Einrichtung gelagert werden können. Gerade letzteres verhindert, dass die Lehrkraft in Hinblick auf den Materialeinsatz flexibel auf die Bedürfnisse der Kinder reagieren kann. Schließlich ist das Unterbrechen der momentanen Beschäftigung bei den Kindern nicht unproblematisch, da es dazu führen kann, dass einige Kinder während der Förderung unmotiviert sind (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2004b, S. 10 ff.).

Bereits in der Pilotphase erwies es sich als vorteilhaft, wenn bei der Umsetzung der Sprachförderung auf vorhandene Kooperationsstrukturen zurückgegriffen werden konnte. So ließen sich nach Aussagen der Lehrkräfte organisatorische Details leichter klären, wenn eine Vertrauensbasis bereits bestand. Die Hälfte der befragten Lehrkräfte war der Ansicht, dass sich durch das Pilotprojekt die Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätte und Grundschule verbessert hat. Allerdings waren auch 60% der Befragten der Meinung, dass eine zukünftige, weitere Verbesserung notwendig ist. Bei der Frage nach einer Zusammenarbeit von ErzieherIn und Lehrkraft bezüglich der Sprachförderung wurde festgestellt, dass sich diese selten ergibt und die Sprach-

fördermaßnahmen parallel zum Kindergartenalltag ablaufen (vgl. Koch 2003, S. 44 ff.).

Bei der Befragung der sozialpädagogischen Fachkräfte der beteiligten Kindertagesstätten wurden überwiegend positive Rückmeldungen verzeichnet. Dazu gehörten vor allem die Zusammenarbeit mit der Grundschule sowie den Sprachförderlehrkräften, die Weitergabe von Informationen von Seiten der Schule, das Einhalten von Absprachen und die Eingliederung der Maßnahmen in den Tagesablauf der Einrichtungen. Allerdings fühlten sich die meisten Kindertageseinrichtungen im Vorfeld des Projektes nicht hinreichend informiert und wünschten sich – ähnlich wie die Lehrkräfte – eine verstärkte Kooperation. Darüber hinaus hielten sie eine Förderung in der Kindertagesstätte selbst für wünschenswert. Trotz der beschriebenen positiven Erfahrungen auf beiden Seiten ist es während des Pilotprojektes bis auf einzelne Fälle nicht gelungen, die Förderung in den Alltag der vorschulischen Einrichtung zu integrieren. Bei einer gemeinsamen Förderung durch ErzieherIn und Lehrkraft ist deutlich geworden, dass die bereits vorhandenen Kooperationsstrukturen sowie das Interesse der ErzieherInnen und der Sprachförderlehrkraft an der Sprachförderung erheblich zu deren Gelingen beitragen konnten. Zukünftig erscheint es deshalb wichtig, eine gemeinsame Sprachförderung von Schule und Kindergarten anzustreben, wobei Synergieeffekte genutzt werden sollten. Hilfreich wäre hierfür ein Angebot an gemeinsamen Fortbildungen von Seiten der Landesregierung (vgl. Koch 2003, S. 44 ff.).

2.2.4 Kooperation mit den Erziehungsberechtigten

Die Sprachfördermaßnahmen, die durch die Lehrkraft durchgeführt werden, erfordern neben der Kooperation zwischen Elementar- und Primarbereich auch eine Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten der Kinder. Grundlegende Voraussetzungen sind neben dem Austausch von Informationen auch gegenseitige Wertschätzung, Akzeptanz und Offenheit. Dabei hat die Lehrkraft die Aufgabe, den Eltern die Inhalte und Ziele der Sprachförderung darzulegen, sie über die Relevanz der Familien- bzw. Erstsprache zu informieren und ihnen Anregungen zu geben, mit denen sie die Sprachentwicklung des Kindes zu Hause unterstützen können. Oft sind Eltern gerade in der Verwendung der Erst- und Zweitsprache im familiären Umfeld unsicher.

Deshalb ist es wichtig, vertrauensvolle Gespräche zu führen und Hinweise zur Unterstützung der sprachlichen Entwicklung anzubieten. Für die Lehrkraft wiederum ist für die Gestaltung der Sprachförderung entscheidend zu wissen, wie das sprachliche Umfeld eines jeden Kindes beschaffen ist. Dabei können Gespräche mit den Eltern bei Aufnahmegesprächen und/oder Hausbesuchen hilfreich sein. Sollten die Eltern nur über geringe Deutschkenntnisse verfügen, ist die Einbeziehung muttersprachlicher Lehrkräfte sowie die Weitergabe anschaulicher Materialien in Form von Fotos oder Videos, die einen Einblick in die pädagogische Arbeit der Sprachförderung geben können, sehr hilfreich (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2004b, S. 13 ff.).

Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass auch im Bereich der vorschulischen Sprachfördermaßnahmen wichtig ist, die Eltern über die Kooperation der Bezugseinrichtungen zu informieren. Dies ermöglicht es den Familien, Fragen und Unsicherheiten mit beiden Institutionen zu klären und aktiv in den Erziehungs- und Lernprozess ihrer Kinder einbezogen zu werden (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2004b, S. 13 ff.).

2.2.5 Fortbildungen im Rahmen der vorschulischen Sprachförderung

Die Einführung der vorschulischen Sprachfördermaßnahmen im Schuljahr 2003/2004 machte eine Qualifizierung der beteiligten Fachkräfte notwendig. Diese umfasste neben den Fortbildungsveranstaltungen zu Fragen des Sprach- und Zweitspracherwerbs, der interkulturellen Bildung sowie der Förderdiagnostik auch E-Learning-Sequenzen, die von ausgebildeten TeletutorInnen betreut wurden. Darüber hinaus wurden MultiplikatorInnenfortbildungen durchgeführt. Neben den bereits dargelegten Themen stand hier auch die Entwicklung möglicher Kooperationskonzepte von Kindergarten und Schule in Hinblick auf Sprachförderung sowie der Aufbau und die Betreuung von Zirkeln und didaktischen Werkstätten, die sich mit der Weiterentwicklung der Sprachförderung beschäftigen, im Blickpunkt (vgl. Heine 2003, S. 46; Niedersächsisches Kultusministerium 2003b, S. 10). Insgesamt wurden im Elementarbereich drei dreitägige MultiplikatorInnenfortbildungen für 50 FachberaterInnen der Kindertagesstätten-Träger sowie ca. 100 dreitägige Kompaktkurse für ca. 1250 ErzieherInnen

nen durchgeführt. Diese wurden von den Trägern und Verbänden der Erwachsenenbildung organisiert und eigenverantwortlich veranstaltet. Für den Herbst 2004 sind weitere Fortbildungsmaßnahmen in Form von eintägigen ‚In-house-Seminaren‘ geplant, die sich an die Teams der Kindertagesstätten sowie an die jeweils dazugehörigen Grundschulen richten (Niedersächsisches Kultusministerium 2003b, S. 10; Steffens 2003, S. 28).

Für den Primarbereich wurde vom Niedersächsischen Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung NiLS ein Qualifizierungsprogramm entwickelt, welches neben einer MultiplikatorInnenausbildung auch regionale Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte beinhaltete. Letztere sollten von den jeweiligen MultiplikatorInnen durchgeführt werden. Es wurde angestrebt, eine möglichst große Anzahl der Fortbildungen gemeinsam für Fachkräfte aus dem Elementar- und Primarbereich durchzuführen. Dies wurde jedoch nur im Rahmen des Pilotprojektes der Universität Oldenburg realisiert (vgl. Gereke et al. 2004, S. 17; Heine 2003, S. 46; Niedersächsisches Kultusministerium 2003b, S. 10).

2.3 Fortbildungen zur vorschulischen Sprachförderung – Das Oldenburger Modell

Der letzte Abschnitt dieses Kapitels wird sowohl auf die inhaltliche Gestaltung der gemeinsamen Fortbildung als auch auf die im Anschluss daran stattgefundenen Workshops der ErzieherInnen und Grundschullehrkräfte eingehen. Die vier Kompaktkurse zur vorschulischen Sprachförderung für ErzieherInnen, die ebenfalls von der Universität Oldenburg durchgeführt worden sind, bleiben an dieser Stelle unberücksichtigt.

2.3.1 Die Fortbildung – Schwerpunkt vorschulische Sprachförderung

Das Pilotprojekt, welches gemeinsame Fortbildungen für Lehrkräfte und ErzieherInnen zur vorschulischen Sprachförderung beinhaltete und vom Land Niedersachsen gefördert wurde, fand von September bis Dezember 2003 an der Universität Oldenburg statt. Der Kurs hatte insgesamt einen Umfang von 32 Unterrichtsstunden und wurde auf

Blockveranstaltungen an 2x2 Fortbildungstagen verteilt. Bei der Durchführung der Maßnahme wurden die Fachkräfte gezielt so eingeladen, dass die jeweiligen Kindertagesstätten mit den Grundschulen ihres Einzugsbereichs in derselben Fortbildungsgruppe vertreten waren. Dabei wurden ‚soziale Brennpunktlagen‘ vorrangig berücksichtigt. Es ergaben sich fünf Durchläufe, die aus vier Gruppen aus Oldenburg sowie einer Gruppe aus Delmenhorst einschließlich der dortigen Pilotschule für die vorschulische Sprachförderung bestanden. Insgesamt nahmen 95 Fachkräfte aus dem vorschulischen und schulischen Bereich daran teil, davon kamen 61 Personen aus Kindertagesstätten und 34 aus Grundschulen (vgl. Gereke et al. 2004, S. 6 ff., 2005, S. 57).

Die Grundidee dieser gemeinsamen Fortbildung von ErzieherInnen und Grundschullehrkräften war eine möglichst punktgenaue Abstimmung der Sprachförderung in beiden Institutionen bereits während der Fortbildung. Dabei sollten Kooperationsformen für die beteiligten Einrichtungen gefunden werden, damit die Sprachlernprozesse der Kinder im Primarbereich kontinuierlich weitergeführt werden können. An der Konzipierung der Fortbildungsmaßnahme waren unter der Leitung des OFZ (Oldenburger Fortbildungszentrum) und des IBKM (Interdisziplinäres Zentrum für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen) der Universität Oldenburg folgende Einrichtungen beteiligt:

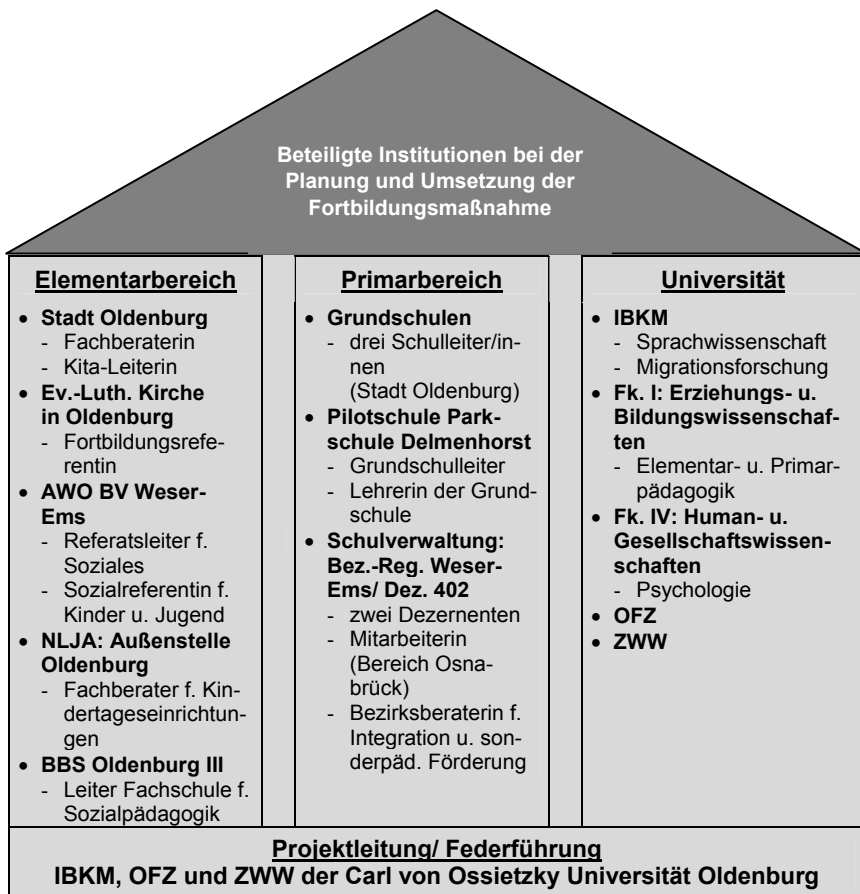


Abb. 3: *Beteiligte des Pilotprojekts*

aus: Gereke et al. 2004, S. 3

Dabei ist als Besonderheit festzuhalten, dass sowohl Fachkräfte aus den unterschiedlichsten Berufsfeldern des Elementar- und Primarbereichs als auch MitarbeiterInnen verschiedener universitärer Bereiche Mitglieder der Konzeptgruppe waren. Nach der Gründung dieser Konzeptgruppe wurden zunächst die Grundsätze für das Fortbildungscurriculum festgelegt: Neben der interkulturellen Orientierung sowie

der stärkeren Einbeziehung der Eltern in die Sprachfördermaßnahmen stand vor allem die angemessene Berücksichtigung der Sprachförderung hinsichtlich der Herstellung gleicher Bildungschancen im Vordergrund. Darüber hinaus war eine enge Verzahnung von Praxis und Wissenschaft sowie eine kontinuierliche Reflexion der Alltagspraxis von entscheidender Bedeutung. Im Anschluss daran fand eine gemeinsame Festlegung der wichtigsten Ziele statt. Hierzu gehörten neben einem Leitziel sowohl didaktisch-methodische als auch strukturelle Ziele:

<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><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><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>

Abb. 4: Zielsetzungen des Fortbildungskonzepts

aus: Gereke et al. 2004, S. 4

Die didaktisch-methodischen Ziele bezogen sich dabei ausschließlich auf die Vermittlung von notwendigen Kompetenzen zur Durchführung der Sprachfördermaßnahmen, wohingegen die strukturellen Ziele hauptsächlich die Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätten, Grundschulen und Eltern unter besonderer Berücksichtigung einer gemeinsamen Sprachförderung im Blick hatten.

Entsprechend der festgelegten Ziele der Fortbildungsmaßnahme ergaben sich verschiedene Zielgruppen, die durch dieses Projekt angesprochen werden sollten. Dazu gehörten neben den ErzieherInnen der Kindertagesstätten und den Grundschullehrkräften auch die zusätzlichen Fachkräfte zur Sprachförderung in den Kindertagesstätten sowie die Lehrkräfte für muttersprachlichen Unterricht. Daran schloss sich die Entwicklung des Fortbildungscurriculums an, das aus unterschiedlichen Modulen bestand. Diese wurden jeweils von einem Teil der Beteiligten der Konzeptgruppe entworfen und im Plenum vorgestellt. Der für die Fortbildung notwendige Bedarf an ReferentInnen konnte größtenteils durch die Teilnehmenden der Modulgruppen selbst gedeckt werden. Das Curriculum lässt sich in zwei Blöcke gliedern, die sich zum einen mit den Grundlagen der Sprachförderung und zum anderen mit deren Umsetzung in der Praxis beschäftigen:

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	<ul style="list-style-type: none"> 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

Abb. 5: Curriculum der Grundlagenfortbildung

aus: Gereke et al. 2004, S. 7

Bereits im ersten Block der Fortbildung, der sich vorwiegend mit den Grundlagen der Sprachförderung befasste, wurden in die inhaltliche Gestaltung einige methodische Formen zur Förderung der gemeinsamen Kooperation eingesetzt. Dazu gehörte z.B. der Austausch und die Reflexion der Alltagspraxis mit Mitteln des szenischen Spiels, aber auch die gemeinsame Analyse von Sprachbeobachtungen anhand von Praxisbeispielen. Im zweiten Block der Veranstaltung wurde die Kooperation auch direkt inhaltlich thematisiert: Zur Einführung in diese Einheit stellten zunächst die Leiterinnen einer Kindertagesstätte und einer Grundschule ihre gemeinsame Arbeit dar. Darüber hinaus informierten sie über den gesetzlichen Rahmen der Kooperation sowie deren Möglichkeiten und Schwierigkeiten. Daran schloss sich eine Phase an, in der die Teilnehmenden ihre Erwartungen und Wünsche

hinsichtlich einer Kooperation austauschen und möglichst konkrete Schritte vereinbaren sollten (vgl. Gereke et al. 2004, S. 12).

Insgesamt stieß das integrierende Konzept der Fortbildung aus Sicht der Projektleitung auf große Zustimmung bei den Teilnehmenden. Ein Indikator dafür war die positive Hervorhebung der engen Verzahnung von Theorie und Praxis durch die teilnehmenden Fachkräfte. Weitere vorläufige Ergebnisse dieser Fortbildung konnten mit Hilfe der durchgängigen teilnehmenden Beobachtung durch die Moderatorin Iris Gereke sowie einer Befragung der Teilnehmenden zum Abschluss der Fortbildung anhand eines Evaluationsbogens und eines kurzen Feedbacks in Form eines ‚Blitzlichts‘ gewonnen werden. Auch eine Auswertung durch die gesamte Konzeptgruppe in Form einer vertiefenden Analyse hat zu weiteren Ergebnissen beigetragen. Zunächst lässt sich aufgrund des kurzen Evaluationsbogens feststellen, dass 50% der Befragten die Seminarinhalte bezüglich Zusammenarbeit sehr interessant und weitere 28% interessant fanden. Ähnliches lässt sich bei der Erfüllung der Erwartungen bei den Teilnehmenden feststellen. Anhand einer Punktabfrage bezüglich der erfüllten Erwartungen im Bereich Kooperation zeigte sich, dass sich bei 68% der Teilnehmenden die Erwartungen mehr als erfüllt haben bzw. zur Zufriedenheit erfüllt worden sind. Weitere 29% gaben an, dass ihre Erwartungen bezüglich Kooperation erfüllt worden sind (vgl. Gereke et al. 2005, S. 45 ff.).

Im Folgenden wird kurz auf die direkten inhaltlichen Auswirkungen eingegangen, die im Anschluss an die Fortbildung festgestellt worden sind. Eine ausführliche Auswertung der Fortbildung in Hinblick auf Kooperation findet sich in Kapitel 4. Sowohl hinsichtlich der allgemeinen Kooperation als auch bezüglich der Sprachförderung sind erste Veränderungen aufgetreten: Im Fall der vorschulischen Sprachförderung konnten neben Hospitationen von Seiten der Lehrkräfte vor Beginn der Förderung auch der Austausch und die gemeinsame Nutzung von entsprechenden Lernmaterialien beobachtet werden. Es fand außerdem eine Verständigung über die einheitliche Verwendung bestimmter Beobachtungsbogen sowie deren Ausfüllen durch die ErzieherInnen zur Unterstützung der Lehrkräfte statt. Darüber hinaus wurden auch gemeinsame Lesewerkstätten durchgeführt, in denen Schulkinder den Kindergartenkindern etwas vorgelesen haben. Insgesamt war bezüglich der Sprachförderung auffällig, dass vor allem die Fachkräfte der

Kindertagesstätten eine fachliche Zusammenarbeit in diesem Bereich sehr stark einfordert haben. Diese ist jedoch teilweise durch die Tatsache erschwert worden, dass die Zuordnung der Grundschulen zu den Kindertagesstätten im Bereich der vorschulischen Sprachförderung nicht verlässlich ist. Sie orientiert sich oft noch nicht an den tatsächlichen Arbeitszusammenhängen von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, sondern an der Stundenversorgung der jeweiligen Schulen. Abgesehen von der Kooperation auf der Ebene der Sprachförderung konnten aber auch in allgemeiner Hinsicht positive Veränderungen beobachtet werden:

Diskussionsstand in den Fortbildungsgruppen	erste erzielte Wirkungen
<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 • Notwendigkeit der Kooperation auf verschiedenen Ebenen (politisch / inhaltlich / organisatorisch) • gemeinsame Verantwortung für die Gestaltung des Übergangs in die GS • Sicherstellung und Konsolidierung der Zusammenarbeit durch Institutionalisierung (z.B. durch regionale Koordinierungsstellen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Rückmeldung der Fortbildungsergebnisse an das eigene Kollegium • gegenseitige Besuche und Hospitationen • gegenseitige Einladungen zu relevanten Dienstbesprechungen • gemeinsame Nutzung von Räumen • gemeinsame Vorbereitung und Organisation von „Schnuppertagen“ • Gründung stadtteilbezogener Arbeitskreise • zweitägige Workshops zur Zusammenarbeit als Folgeangebot für jede Gruppe

Abb. 6: erste Auswirkungen auf die Kooperation

aus: Gereke et al. 2004, S. 16

Besonders hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang die Gründung von Arbeitskreisen, die auf Wunsch der Teilnehmenden in drei Fortbildungsgruppen mit dem Ziel gebildet wurden, sowohl an der vorschulischen Sprachförderung als auch in der allgemeinen Kooperation weiter miteinander zu arbeiten. Diese finden mittlerweile regelmäßig statt und tragen dazu bei, die weitere Zusammenarbeit zu planen und zu reflektieren. Des Weiteren sind die vertiefenden Workshops zu erwähnen, die es den einzelnen Fortbildungsgruppen mit Unterstützung durch das OFZ und das IBKM ermöglichten, sich über bisherige Kooperationserfahrungen auszutauschen sowie weitere Schritte bezüglich der Zusammenarbeit zu vereinbaren. Diese wurden ebenfalls

auf Wunsch der FortbildungsteilnehmerInnen realisiert (vgl. Gereke et al. 2004, S. 13 ff.)

Darüber hinaus wird einer der ‚In-house-Kurse‘, die vom Land Niedersachsen finanziert werden, in einer der fünf Fortbildungsgruppen von der Universität Oldenburg gestaltet werden. Zusätzlich wird zurzeit ein ca. einjähriges Weiterbildungsangebot zur frühkindlichen Bildung entwickelt, bei dem sich ein Schwerpunktmodul mit der vorschulischen Sprachförderung beschäftigen wird. Auch hier ist eine gemeinsame Durchführung für ErzieherInnen und Lehrkräfte geplant (vgl. Gereke et al. 2005, S. 132 ff.).

2.3.2 *Der Workshop – Schwerpunkt Kooperation*

Der zweitägige Workshop mit dem Schwerpunkt Kooperation¹¹, der aufgrund der TeilnehmerInnenwünsche als Folgeangebot zustande kam, wurde erneut vom OFZ und dem IBKM der Universität Oldenburg veranstaltet und von der wissenschaftlichen Mitarbeiterin Iris Gereke moderiert. Finanzielle Unterstützung erhielt diese Maßnahme durch das XENOS-Projekt¹², welches interkulturelle Informations- und Fortbildungsprogramme fördert. Sie richtete sich an alle fünf bereits bestehenden Fortbildungsgruppen und fand im Zeitraum von März bis Juni 2004 statt. Auf Wunsch der Teilnehmenden wurde versucht, möglichst viele weitere Bezugseinrichtungen aus dem jeweiligen Stadtbereich zu einer Teilnahme zu ermutigen. Insgesamt nahmen an diesem Workshop 98 Fach- und Lehrkräfte aus Kindertagesstätten und Grundschulen teil. 62 von ihnen sind in Kindertagesstätten und 36 in Grundschulen tätig. Damit hat sich die Gesamtanzahl gegenüber der ersten Fortbildung nur sehr geringfügig geändert. Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass die Zahl der teilnehmenden Einrichtungen von 48 auf 65 angestiegen ist (vgl. auch Gereke et al. 2005, S. 36). Es konnten demzufolge wesentlich mehr Einrichtungen erreicht werden. Dafür sind mehrere Gründe denkbar: Zum einen könnte es darauf zurückzuführen sein, dass die Fortbildungsteilneh-

11 Da ein Großteil der Informationen über die Workshops aus der eigenen teilnehmenden Beobachtung auf vier der fünf Workshops resultieren, finden sich in diesem Abschnitt kaum Literaturangaben.

12 Weitere Informationen sind den Internetseiten www.xenos-de.de und www.europazentrumnordwest.de zu entnehmen.

menden die Teilnahme ihrer Bezugseinrichtungen an einem Workshop wünschten, so dass sich die Moderatorin Iris Gereke neben den schriftlichen Einladungen auch telefonisch mit den einzelnen Einrichtungen in Verbindung setzte. Zum anderen muss berücksichtigt werden, dass im Gegensatz zur Fortbildung nicht nur Einrichtungen in sozialen Brennpunktlagen, sondern möglichst alle Grundschulen und Kindertagesstätten angesprochen werden sollten, die im jeweiligen Stadtbereich der Fortbildungsgruppe lagen. Nicht auszuschließen ist außerdem, dass aufgrund der Fortbildung eine Art Sogwirkung entstanden ist, so dass auch andere Einrichtungen Fachkräfte zu einem gemeinsamen Workshop geschickt haben. Allerdings muss hinzugefügt werden, dass zwar insgesamt mehr Einrichtungen an der Veranstaltung teilgenommen haben, aber insbesondere der Anteil der schulischen Leitungskräfte gering war, während dieser für die Kindertagesstätten im Verhältnis zur Anzahl der Fachkräfte deutlich ausgewogener war. Dies wurde während der Workshops vor allem von Lehrkräften kritisch angemerkt, da es ihnen schwer fiel, ohne vorherige Absprache Entscheidungen für die Kooperation zu treffen (vgl. auch Kapitel 4).

Inhaltlich stand an diesen zwei Tagen eine Reflexion der bisherigen Sprachförderung sowie die Planung der weiteren Kooperation im Vordergrund. Zunächst erfolgte eine Vorstellungsrunde, die das Kennenlernen der neuen TeilnehmerInnen mit einem Austausch über das Bildungsverständnis verknüpfte. Daran schloss sich eine Bestandsaufnahme zur vorschulischen Sprachförderung an. Dazu verständigten sich die Fachkräfte in Kleingruppen über Inhalte, Materialien, Methoden, Ziele, Organisation und Elternzusammenarbeit. Dabei wurde ausdrücklich darauf hingewiesen, dass auch Erfahrungen aus der allgemeinen vorschulischen Sprachförderung in den Kindertagesstätten Bestandteil der Reflexion sein können, da diese insbesondere für die ErzieherInnen von Relevanz in der täglichen pädagogischen Arbeit sind. Nach der Präsentation der Ergebnisse im Plenum erfolgte in den ersten beiden Fortbildungsgruppen die Vorführung eines Films zum Thema Wortwerkstatt¹³ in Kindertageseinrichtungen. Daran schloss

13 Bei dieser Form der Werkstattarbeit setzen sich Kinder bereits während ihrer Zeit in der Kindertageseinrichtung auf unterschiedliche Weise mit Schriftzeichen auseinander.

sich sowohl eine Diskussion als auch ein Vortrag über Wort- und Sprachwerkstätten und deren Ursprünge an. Beide knüpften an den Inhalt des Filmes an und zeigten auch mögliche Auswirkungen auf den Primarbereich auf. Aufgrund des im April in Diskussionsfassung erschienenen Niedersächsischen Orientierungsplans für Kindertagesstätten ersetzte dessen Präsentation in den letzten drei Fortbildungsgruppen die Auseinandersetzung mit der Wortwerkstatt. Da im Rahmen des Workshops eine umfassende Beschäftigung mit allen inhaltlichen Aspekten des Planes nicht möglich war, beschränkte sich die Moderatorin in ihrer Darstellung vor allem auf den Bereich der Zusammenarbeit von Kindertagesstätte und Grundschule sowie auf die Erstellung von Bildungs- und Lerndokumentationen und deren Konsequenzen für den Primarbereich. Diese Aspekte waren auch Hauptbestandteil bei der abschließenden Diskussion.

Am folgenden Tag stand vor allem die konkrete Weiterentwicklung der Kooperation im Mittelpunkt. Zur Einstimmung in die Thematik wurden alle Teilnehmenden gebeten, ihre Wünsche und Anliegen bezüglich der Kooperation kurz zu notieren, um sie später in die Diskussion der eigenen Kleingruppe einbringen zu können. Anschließend wurden alle aufgefordert, die Kooperation zu ihrer Bezugseinrichtung einzuschätzen. Als Hilfsmittel wurde ein Blatt Papier mit einem skizzierten Haus gewählt, welches die Bezugseinrichtung symbolisieren sollte. Die Teilnehmenden sollten ihren Eindruck vom Stand der Kooperation durch ihre räumliche Positionierung zu dem Blatt Papier darstellen. In einer anschließenden Gesprächsrunde wurden alle gebeten, ihre gewählte Position zu erläutern.¹⁴ Der letzte Teil des Workshops bestand aus einer intensiven Phase der Kleingruppenarbeit, die der konkreten Festlegung weiterer Kooperationsschritte diente. Dazu teilten sich die Teilnehmenden zu den Fachkräften ihrer Bezugseinrichtungen zu, um gemeinsam Vorschläge und Wünsche zu sammeln und diese soweit zu konkretisieren, dass möglichst verbindliche Vereinbarungen getroffen werden konnten. Als Hilfestellung und Orientierung erhielten die Fortbildungsgruppen mehrere Kooperationskalender. Nach dieser mehrstündigen Arbeitsphase wurden alle Ergebnisse im Plenum vorgestellt und gemeinsam diskutiert.

14 Die Ergebnisse dieser Workshop-Phase sind in Abschnitt 4.2.1 zu finden.

2.4 Resümee

Dieses Kapitel hat nach einem kurzen Einblick in die Ergebnisse der PISA-Studie einen Überblick über die derzeitigen Sprachfördermaßnahmen, insbesondere im Bereich Deutsch als Zweitsprache, im Elementar- und Primarbereich gegeben. Dabei zeigt sich, dass in den Kindertagesstätten zwar eine allgemeine Sprachförderung durchgeführt wird, kontinuierliche weitere Fördermaßnahmen und Gesamtförderkonzepte bisher aber nur beispielhaft vertreten sind. Die Einführung von Sprachfördermaßnahmen vor der Einschulung, die aufgrund der PISA-Studie realisiert wurde, wurde exemplarisch am Beispiel des niedersächsischen Landesprogramms der vorschulischen Sprachförderung vorgestellt. Bei der Betrachtung der Förderung von Deutsch als Zweitsprache im schulischen Bereich wurde ersichtlich, dass es sich häufig um zeitlich begrenzte Maßnahmen handelt. Eine Förderung, die sowohl die Erst- als auch Zweitsprache Deutsch unterstützt und inhaltlich miteinander verknüpft ist, findet nur vereinzelt statt.

Bei der Qualifizierung der Fachkräfte im Elementar- und Primarbereich fällt auf, dass sowohl in der ErzieherInnen- als auch in der Lehramtsausbildung Aspekte der interkulturellen Bildung und des Zweitspracherwerbs kaum verankert sind. Lediglich in wenigen Bundesländern sind in den letzten Jahren Verordnungen erlassen worden, die diese Inhalte in die Lehramtsausbildung implementiert haben. Zu beobachten ist aber auch bei diesen Bemühungen, dass Sprachförderung nach wie vor nicht als Querschnittsaufgabe aller Schulfächer verstanden wird. Sowohl für ErzieherInnen als auch für Lehrkräfte besteht zum gegenwärtigen Zeitpunkt hauptsächlich nur die Möglichkeit der Fort- und Weiterbildung bzw. der Ergänzungsstudiengänge für Lehrkräfte, um Kenntnisse im Bereich Deutsch als Zweitsprache zu erwerben.

Es zeigt sich, dass das Land Niedersachsen zur Qualifizierung der Fachkräfte aus dem vorschulischen und schulischen Bereich für die vorschulischen Sprachfördermaßnahmen ebenfalls auf Fortbildungen zurückgegriffen hat. Dabei wurden sowohl MultiplikatorInnen als auch Fachkräfte der beiden Institutionen fortgebildet. Eine Sonderstellung nimmt das Oldenburger Pilotprojekt ein, da es als einzige Einrichtung die Fortbildungen zur vorschulischen Sprachförderung gemeinsam für ErzieherInnen und Lehrkräfte veranstaltet hat. Dadurch ist bereits in

der Vorbereitung der Qualifizierungsmaßnahmen die Kooperation der beiden Institutionen in den Blick gerückt. Dies spiegelte sich auch in der inhaltlichen Gestaltung der Fortbildung wider. Vertieft wurde der Aspekt der Zusammenarbeit von Kindertagesstätten und Grundschulen auf den zweitägigen Workshops, die auf Wunsch der Fortbildungsteilnehmenden realisiert wurden. Hier stand die konkrete Erarbeitung von Kooperationsformen und Terminen für die Zusammenarbeit im Mittelpunkt.

Im Folgenden werden nun die Methoden vorgestellt, die zur Untersuchung der gemeinsamen Fortbildungen und Workshops in Hinblick auf die Kooperationsstrukturen der einzelnen Einrichtungen verwendet wurden.

3 Forschungsdesign zur Untersuchung des Pilotprojekts

Die Untersuchung der Fortbildung sowie des Workshops geht der Frage nach, welche Kooperationsstrukturen bei den einzelnen Einrichtungen in Hinblick auf Sprachförderung und auf allgemeine Aspekte vorhanden waren und wie sich diese durch die gemeinsamen Veranstaltungen der Universität Oldenburg verändert haben. In den Blick genommen werden auch Probleme und Hindernisse, die im Rahmen der Kooperation auftreten, sowie die Wünsche und konkreten Planungsvorhaben der Teilnehmenden in Bezug auf die zukünftige Kooperation. Im Folgenden werden die drei verwendeten Untersuchungsmethoden unter Beschreibung ihres jeweiligen Schwerpunkts für die Forschungsfrage erläutert.

3.1 Erhebungsdesign

Die Darstellung der drei verwendeten Methoden orientiert sich an ihrer zeitlichen Reihenfolge während des Untersuchungsprozesses: Vor Beginn des jeweiligen Workshops fand die Verteilung der Fragebogen statt. Daran schloss sich die teilnehmende Beobachtung in den Workshops an. Abschließend erfolgte die Durchführung der ExpertInneninterviews in den Monaten Juni/Juli 2004.

3.1.1 Fragebogenerhebung

Die Fragebogenerhebung war die erste Phase der Untersuchung und verfolgte mehrere Ziele. Im ersten Teil ging sie der Frage nach, inwieweit sich die Fortbildungsinhalte vor allem im Bereich der Sprachbeobachtung und -förderung für die Alltagspraxis als anwendbar erwiesen haben. In den folgenden Abschnitten des Fragebogens standen die Erfassung der Kooperationsstrukturen sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern vor Beginn des Workshops im Vordergrund. Dabei war von besonderem Interesse, ob sich die Antworten der Befragten, die an der Fortbildung teilgenommen haben, von denen unterscheiden, die nur den Workshop besucht haben. Insbesondere war dies relevant,

wenn explizit nach einer Veränderung durch die Fortbildung bzw. durch die vorschulische Sprachförderung gefragt wurde. Interessant war bei einigen Aspekten auch, ob sich ein Unterschied zwischen Lehrkräften und ErzieherInnen feststellen lässt. Um den unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen bezüglich der Fortbildung sowie den unterschiedlichen beruflichen Tätigkeiten gerecht zu werden, war es notwendig, vier verschiedene Ausgaben des Fragebogens¹⁵ anzufertigen. Dabei ergaben sich folgende Kategorien:

- ET: ErzieherInnen, die an der Grundlagenfortbildung teilgenommen haben.
- LT: Lehrkräfte, die an der Grundlagenfortbildung teilgenommen haben.
- ENT: ErzieherInnen, die nicht an der Grundlagenfortbildung teilgenommen haben.
- LNT: Lehrkräfte, die nicht an der Grundlagenfortbildung teilgenommen haben.

Der Befragung lag ein teilstandardisierter Fragebogen zugrunde. In den meisten Fällen handelte es sich um geschlossene Fragen. Einige Themenkomplexe machten jedoch auch halboffene mit der Zusatzkategorie ‚Sonstiges‘ und teilweise auch offene Fragen wie z.B. bei der Erfassung der Anzahl an Bezugseinrichtungen notwendig.¹⁶ Fast alle der gestellten Fragen ließen nur eine Antwortmöglichkeit zu. Lediglich bei der Erfassung erworbener Kenntnisse, z.B. zur Sprachentwicklung von Kindern, war eine Mehrfachnennung erforderlich. Auch Filterfragen (vgl. Mayer 2004, S. 95) waren an einigen Stellen notwendig. Neben Fragen, die eine Zustimmung oder Ablehnung erforderten und häufig in drei oder vier Kategorien ausdifferenziert wurden,¹⁷ gab es Antwortkategorien, bei denen Eigenschaftszuschreibungen benutzt wurden. Bei den verwendeten Adjektiven wurden darauf geachtet, entweder nur ein Wort auszuwählen, welches durch zusätzliche Attribute wie ‚eher‘ oder ‚eher nicht‘ weiter differenziert wurde, oder zwei gegensätzliche Adjektive zu verwenden, bei denen

15 Zwei der vier Ausgaben können im Anhang eingesehen werden. Diese wurden so ausgewählt, dass sie alle erforderlichen Kategorien abdecken.

16 Eine genauere Darstellung dieser Frageformen findet sich bei: Mayer 2004.

17 Ein Beispiel wäre: ‚Ja‘/‚Noch nicht, aber geplant‘/‚Nein‘.

ebenfalls eine weitere Abstufung vorgenommen wurde. Dabei wurden bei diesen Fragen stets vier Antwortmöglichkeiten vorgegeben. Auf eine Mittelkategorie wurde bewusst verzichtet, um neutralen Antworten der Befragten vorzubeugen und eine ‚Flucht‘ in diese Kategorie zu verhindern (vgl. Mayer 2004, S. 82 ff.).

Inhaltlich war der Fragebogen wie folgt aufgebaut: Zu Beginn wurden Fragen zum beruflichen Werdegang unter besonderer Berücksichtigung der Tätigkeiten im Bereich der Sprachförderung gestellt. Daran schloss sich das Erfassen der erworbenen Kenntnisse bezüglich der Sprachentwicklung des Kindes, des Erst- und Zweitspracherwerbs sowie der interkulturellen Bildung an. Ausführlich wurden Fragen zur Anwendbarkeit der Fortbildungsinhalte im beruflichen Alltag behandelt. Dabei lag der Schwerpunkt auf der Verwendung bestimmter Materialien und Methoden im Bereich der Sprachbeobachtung und -förderung. Bei denjenigen Befragten, die nicht an der Fortbildung teilgenommen haben, wurde alternativ nach dem Einsatz dieser Materialien und Methoden aufgrund der vorschulischen Sprachförderung gefragt.

Die zweite Hälfte des Bogens beschäftigte sich mit Aspekten der Elternzusammenarbeit und mit der Kooperation von Kindertagesstätte und Grundschule, wobei letzteres im Vordergrund stand. Folgende Themenkomplexe wurden angesprochen:

- Allgemeine Einschätzung der Zusammenarbeit
- Organisatorische Ebenen und Formen der Zusammenarbeit
- Inhaltliche Ebene der Zusammenarbeit

Die Fragen waren so angeordnet, dass sie vom Allgemeinen zum Besonderen führten. Außerdem wurden Aspekte, die eine Beurteilung oder Einstellung der eigenen oder einer anderen Person bzw. Institution im Zusammenhang mit der Kooperation erforderten, nicht am Anfang, sondern in der Mitte bzw. am Ende des Themenkomplexes platziert waren. Die Antwortbereitschaft der Befragten sollte sich damit erhöhen, da die Einarbeitung in die jeweilige Thematik im Vorfeld bereits erfolgt war. Am Ende des Fragebogens wurde der Dank für die Mitarbeit der Teilnehmenden formuliert (vgl. Mayer 2004, S. 96).

Da ein Pretest aus Zeitgründen nicht durchgeführt werden konnte, wurden die jeweiligen Fragebogen zusammen mit der Einladung zum

Workshop den Einrichtungen direkt zugeschickt. Dabei erfolgte jedoch nicht – wie sonst bei postalischen Befragungen üblich – eine Rücksendung der Bogen. Stattdessen wurden die TeilnehmerInnen gebeten, den ausgefüllten Fragebogen zum Workshop mitzubringen.

3.1.2 *Teilnehmende Beobachtung*

Bevor auf die teilnehmende Beobachtung während der Workshops eingegangen wird, erfolgt eine theoretische Annäherung an den allgemeinen Begriff der Beobachtung.

Allgemein handelt es sich bei Beobachtung um

„die planmäßige Erfassung sinnlich wahrnehmbarer Tatbestände, wobei der Forscher dem Untersuchungsobjekt gegenüber eine rezeptive Haltung einnimmt. Durch diese rezeptive Haltung unterscheidet sich die Beobachtung sowohl vom Interview als auch vom Experiment, indem nämlich darauf verzichtet wird, durch verbale und andere Reize die erwünschten Reaktionen hervorzurufen.“ Aus: Scheuch 1958, S. 197

Wichtig ist neben einer rezeptiven Haltung während der Beobachtungsphase zu versuchen, die Beobachtung in Hinblick auf die eigene Fragestellung zu systematisieren und den Vorgang an sich kritisch hinsichtlich einer Verzerrung durch die eigene Perspektive zu hinterfragen (vgl. Grümer 1974, S. 26).

Im Folgenden spielt nur die teilnehmende Beobachtung eine Rolle, da diese als einzige Form relevant für diese Untersuchung war. In diesem Fall handelt es sich um eine offene und eine Mischform aus unstrukturierter und strukturierter teilnehmender Beobachtung (vgl. Girtler 1984, S. 45; Grümer 1974, S. 31 ff.). Dabei wurde sowohl das Zählen der Wortbeiträge als auch das Notieren der Probleme und Hindernisse sowie der Wünsche und Verbesserungsvorschläge im Bereich der Kooperation bereits im Vorfeld festgelegt. Dennoch kann in diesem Zusammenhang nur bedingt von einer Standardisierung durch Beobachtungsschemata gesprochen werden. Standardisierte Beobachtungsbogen wurden zwar erstellt, aber nicht während der Workshops eingesetzt, um die Interaktion der Teilnehmenden nicht zu beeinflussen und Irritationen zu vermeiden (vgl. Friedrichs/Lüdtke 1971, S. 17). Andere Schwerpunkte im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung

sind erst aufgrund vielfältiger Notizen während der Partizipation an den Workshops entstanden. Dazu gehörte beispielsweise die Einschätzung der Kooperation durch die Teilnehmenden.

Das Notieren auf einem College-Block während der gesamten Veranstaltung erwies sich im Gegensatz zu standardisierten Beobachtungsschemata als durchaus geeignet, da nicht nur die Teilnehmenden gelegentlich Notizen machten, sondern auch die Moderatorin Iris Geke einige Aspekte schriftlich festhielt. Da es sich um eine offene Form der Beobachtung handelte, wurden die Teilnehmenden zu Beginn darauf aufmerksam gemacht, dass während der gesamten Veranstaltung Notizen zum Schwerpunktthema Kooperation festgehalten werden. Es wurde bewusst darauf verzichtet, Einzelaspekte darzulegen, um eine Beeinflussung der Teilnehmenden zu vermeiden.

Bei der Rolle, die während der Beobachtungsphasen eingenommen wurde, handelte es sich nach der Einteilung von Gold (1958)¹⁸ um die Rolle des ‚Teilnehmers-als-Beobachter‘. Sie ähnelt einem ‚vollständig Partizipierenden‘; in diesem Fall wissen die anderen Teilnehmenden jedoch, dass eine Feldbeziehung besteht. Bei Gold ist diese Rolle dadurch gekennzeichnet, dass in der Beobachtungsphase mehr Zeit auf das Partizipieren als auf das Beobachten verwendet wird. Dies trifft jedoch für diesen Fall der teilnehmenden Beobachtung nur teilweise zu. Abgesehen von Pausengesprächen, in denen die Partizipation eine herausragende Rolle spielte, wurde während der Arbeitsphasen die Beobachtung in den Vordergrund gestellt bzw. nahm ebenso viel Raum wie die Partizipation ein. Vorteil dieser Rolle war, dass sie dazu beitragen konnte, nach und nach Beziehungen zu den Teilnehmenden zu entwickeln, was vor allem durch die Pausengespräche möglich wurde (vgl. Girtler 1984, S. 49). Insgesamt fand entsprechend der eingenommen Beobachterrolle eine Beteiligung an den stattfindenden Diskussionen nicht statt. In diesem Zusammenhang erfolgten lediglich Nachfragen bei Verständnisproblemen bezüglich dargestellter Sachverhalte oder präsentierter Ergebnisse im Plenum. Gelegentlich wurden einzelne Aspekte, die nicht direkt für die Beobachtung, jedoch für die Einordnung der Situation relevant waren, in Einzelgesprächen ver-

18 Die Angaben sind Girtler 1984 entnommen, da sich die Originalquelle nicht ausfindig machen ließ.

tieft. In diesem Rahmen wurden auch Fortbildungsinhalte oder für die Teilnehmenden relevante Themen angesprochen.

Während der vier Workshops,¹⁹ in denen eine teilnehmende Beobachtung erfolgte, standen mehrere Ziele im Vordergrund. Dazu gehörte das Zählen der Häufigkeiten der Wortbeiträge in den Plenumsdiskussionen zu Beginn, in der Mitte und am Ende des Workshops. Dieser Fragestellung lagen verschiedene Hypothesen zu Grunde. Zum einen wurde davon ausgegangen, dass Lehrkräfte im Verhältnis zu ErzieherInnen sich wesentlich häufiger aktiv an der Diskussionsgestaltung beteiligen. Zum anderen wurde vermutet, dass Teilnehmende, die bereits die Fortbildung besucht haben, sich häufiger zu Wort melden. Interessant war darüber hinaus, ob sich der Redeanteil in den verschiedenen Kategorien im Verlauf des Workshops verändert. In diesem Zusammenhang wurde auch notiert, welche Personen die Präsentation von Gruppenergebnissen übernahmen. Sowohl beim Zählen der Wortbeiträge als auch bei der Ergebnispräsentation wurden analog zum Fragebogen die Kategorien ET, ENT, LT und LNT verwendet. Obwohl diese Kategorien letztendlich für die Auswertung relevant waren, wurde während der Workshops aufgrund des zu großen Abstraktionsaufwandes auf eine andere Methode zurückgegriffen. Vor Beginn jedes Workshops wurden Vor- und Familiennamen aller Teilnehmenden gelernt. Diese wurden gleich zu Anfang der Veranstaltung den jeweiligen Teilnehmenden mit Hilfe von Namensschildern²⁰ zugeordnet und memorisiert, damit die entsprechenden Namens Kürzel zur Aufzeichnung der Wortbeiträge verwendet werden konnten. Der Wortbeitrag wurde im Laufe der Diskussion nur dann gezählt, wenn die entsprechende Person mindestens einen vollständigen Satz in einer für alle verständlichen Lautstärke sprach.

Darüber hinaus diente die teilnehmende Beobachtung dem Festhalten aller von den Teilnehmenden formulierten Hindernisse und Probleme im Rahmen der Kooperation sowie deren Wünsche und konkreten Planungsvorhaben für die Zusammenarbeit. Diese wurden folgenden Situationen entnommen:

19 Der erste der fünf Workshops konnte aufgrund anderweitiger Verpflichtungen nicht besucht werden.

20 Diese wurden im Vorfeld von der Moderatorin Iris Gereke erstellt.

- Austausch über das Bildungsverständnis
- Plenumsdiskussionen
- Ergebnisse der Reflexion zur Sprachförderung sowie der Kleingruppenarbeit zur Verbesserung der Kooperation
- Einschätzung der Kooperation durch räumliche Positionierung

Der letzte Punkt ermöglichte zudem die Ermittlung der persönlichen Einschätzung der Kooperation aller Beteiligten. Dabei wurden die Kategorien aus den Äußerungen der Teilnehmenden selbst entwickelt.

Außerdem diente die Teilnahme an den Workshops nicht nur dem Kennenlernen potenzieller InterviewpartnerInnen, sondern ergab auch Anregungen für Themenkomplexe des Interviewleitfadens.

3.1.3 *ExpertInneninterviews nach Meuser und Nagel*

Im Gegensatz zu anderen leitfadenorientierten Interviews steht bei dieser Interviewform die Person als ExpertIn eines bestimmten Handlungsfeldes z.B. als RepräsentantIn einer Organisation oder Institution im Vordergrund. Es handelt sich bei den Befragten um Personen, die einen privilegierten Zugang zu für den Forscher relevanten Informationen besitzen. Häufig bleibt jedoch der ExpertInnenstatus auf eine spezielle Fragestellung begrenzt, die nur für den Forscher von Bedeutung ist. Ein weiteres Kennzeichen für ExpertInneninterviews ist die Verwendung eines Leitfadens mit offen formulierten Fragen, der in seiner Reihenfolge nicht strikt festgelegt ist. Dieser dient dem Interviewer als Orientierung, damit die Themen des Interviews nicht aus den Augen verloren werden. Es liegt außerdem in der Entscheidung des Interviewers, wann eine detaillierte Nachfrage oder eine Rückkehr zum Leitfaden aufgrund weitschweifiger Aussagen der Befragten notwendig wird. Dabei muss darauf hingewiesen werden, dass bei ExpertInneninterviews dem Leitfaden eine noch stärkere Steuerungsfunktion zukommt, da ein Abschweifen auf nicht relevante Themengebiete verhindert werden muss. Dazu ist es notwendig, dass der Interviewer selbst mit der behandelten Thematik vertraut ist und dies gegenüber der befragten Person auch deutlich machen kann. Trotz der hier angedeuteten Schwierigkeiten bei der Interviewdurchführung kann durch einen konsequenten Einsatz des Leitfadens die Vergleichbarkeit der Interviews erhöht werden (vgl. Meuser/Nagel 2002, S. 71 ff.).

Für die Befragung der FortbildungsteilnehmerInnen erwies sich diese Interviewform als am besten geeignet, da die Befragten vor allem in ihrer Funktion als Fachkraft einer vorschulischen bzw. schulischen Einrichtung sowie als TeilnehmerInnen der Fortbildung und des Workshops interessant für die Untersuchung waren. Darüber hinaus war dadurch im Vorfeld eine Eingrenzung der interviewrelevanten Themengebiete möglich, die auch die anschließende Auswertung und den Vergleich der Interviews erleichterte. Die offen gestaltete Interviewsituation ließ es dennoch zu, auf die für die Befragten relevanten Sachverhalte einzugehen und diesen im Rahmen des Leitfadens Freiraum zu ermöglichen.

Da bereits aufgrund der Fragebogenerhebung und der teilnehmenden Beobachtung eine erhebliche Menge an Datenmaterial zur Verfügung stand, wurden lediglich sechs Interviews durchgeführt. Diese hatten neben der Erfassung der jeweiligen Kooperationsstrukturen zum Ziel, die Umsetzung der in den Workshops beschlossenen Maßnahmen und Vereinbarungen in der allgemeinen Kooperation sowie im Bereich der vorschulischen Sprachförderung zu erfragen. In diesem Zusammenhang war außerdem interessant, ob die allgemeine Kooperation Auswirkungen auf die Zusammenarbeit in der vorschulischen Sprachförderung hat.

Für die Interviews wurden Personen ausgewählt, die aus Einrichtungen mit einem unterschiedlichen Kooperationsstand stammten. Dabei handelte es sich um jeweils eine Kindertagesstätte und eine Grundschule:

- Bezugseinrichtungen A: sehr gute langjährige Kooperation
- Bezugseinrichtungen B: bereits vorhandene Kooperation, die für beide Seiten noch nicht zufriedenstellend verlief
- Bezugseinrichtungen C: geringe Kooperation aufgrund bestehender Differenzen auf der Leitungsebene

Es wurden bewusst Einrichtungen ausgewählt, bei denen die Hauptbezugseinrichtung entweder auf dem gleichen Gelände oder in unmittelbarer Nähe lag, um zu vermeiden, dass die räumliche Entfernung als ein zusätzliches erschwerendes Hindernis für den Aufbau einer guten Kooperation eine Rolle spielt.

Bei der Auswahl der möglichen Interviewpartnerinnen²¹ wurden ebenfalls verschiedene Bedingungen und Aspekte berücksichtigt. Da bereits ein erheblicher Unterschied im Kooperationsstand der einzelnen Bezugseinrichtungen bestand, wurde aus Gründen der Vergleichbarkeit der Interviews versucht, die weiteren Bedingungen möglichst gleich zu gestalten. Zunächst war es wichtig, nur potenzielle Interviewpartnerinnen anzusprechen, die am zweiten und dritten Workshop teilgenommen haben. Dies geschah mit dem Ziel, einen möglichst großen Zeitraum zur Realisierung der Kooperationsvorhaben aufgrund des Workshops vor der Durchführung der Interviews zu lassen. Für diese beiden Workshopgruppen sprach außerdem die Tatsache, dass in diesen Gruppen aufgrund der Fortbildung regelmäßig stattfindende Arbeitstreffen der jeweiligen Fortbildungsgruppe initiiert wurden, deren Beurteilung Bestandteil aller Interviews werden konnte.

Bei der konkreten Auswahl der Interviewpartnerinnen wurde darauf geachtet, dass diese an beiden Veranstaltungen teilgenommen hatten, damit auch in diesem Punkt eine Vergleichbarkeit hergestellt werden konnte. Dies gelang bis auf eine Ausnahme.²² Bei den Lehrkräften war zudem entscheidend, dass alle als Förderkraft in der vorschulischen Sprachförderung tätig waren. Letztendlich konnten jeweils drei Lehrkräfte und Fachkräfte aus Kindertagesstätten gewonnen werden, ein Interview zum Thema Kooperation durchzuführen. Es handelte sich dabei um drei Sprachförderlehrkräfte²³, darunter eine Schulleiterin sowie eine Sozialpädagogin für den Schulkindergarten²⁴, und drei Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen, unter denen sich zwei Leitungskräfte befanden. Bis auf die Lehrkraft der B-Einrichtungen waren alle anderen Fachkräfte bereits sieben Jahre und länger in ihrer Einrichtung tätig.

21 Nur auf drei der fünf Workshops war jeweils ein Mann anwesend. Keiner von ihnen erfüllte die dargelegten Bedingungen.

22 Die einzige Lehrkraft der Bezugseinrichtung A, die sich zu einem Interview bereit erklärte, konnte aus organisatorischen Gründen nur an der Fortbildung teilnehmen.

23 Die Lehrkräfte der B- und C-Einrichtungen führen die Sprachförderung allerdings nicht in den Hauptbezugskindertagesstätten durch.

24 In dieser Einrichtung werden Kinder im schulpflichtigen Alter, die aus verschiedenen Gründen für noch nicht schulfähig erklärt wurden, innerhalb eines Jahres in den unterschiedlichsten Bereichen gefördert.

Mit allen Interviewpartnerinnen wurde telefonisch Kontakt aufgenommen, wobei allen bis auf eine Ausnahme die Person der Interviewerin bereits durch die Workshops bekannt war. Dabei wurden die Themenschwerpunkte des Interviews erläutert und darauf hingewiesen, dass eine Tonbandaufzeichnung aus wissenschaftlichen Gründen, unter Zusicherung der Anonymität, notwendig ist. Da die erste Interviewpartnerin den Wunsch äußerte, die Interviewfragen im Vorfeld zur Vorbereitung zu erhalten, bekamen auch alle anderen Teilnehmerinnen einen Brief zugeschickt, der den Leitfaden zur inhaltlichen Vorbereitung auf das Interview sowie ein Begleitschreiben enthielt. In einem Fall kam dieser jedoch nicht rechtzeitig an, so dass diese Interviewpartnerin sich die Fragen erst kurz vor Beginn des Interviews anschauen konnte. Der Leitfaden enthielt folgende Themenkomplexe (vgl. Anhang):

- Beruflicher Werdegang (insbesondere in Hinblick auf Sprachförderung)
- Kooperation von Kindertagesstätte und Schule:
 - persönliche Kriterien für eine gute Kooperation
 - Kooperation mit den Bezugseinrichtungen (einschließlich Elternarbeit)
 - Probleme und Hindernisse
- Arbeitstreffen der Fortbildungsgruppe
- Kooperation und Fortbildung

Anregungen zur Erstellung des Interviewleitfadens konnten hauptsächlich den Fragebogen und den teilnehmenden Beobachtungen entnommen werden. Dabei waren besonders die Probleme und Wünsche der Teilnehmenden von großem Interesse. Daraus ergab sich im Vorfeld eine konkrete Fragestellung: Da viele der teilnehmenden Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen eine geringe Wertschätzung der eigenen pädagogischen Arbeit von Seiten der Eltern beklagten, wurde im Interview die Frage aufgeworfen, ob und inwieweit eine gute bzw. verbesserte Kooperation die Einstellung dieser Eltern verändern könnte.

Damit die Interviews in einer für die Befragten vertrauten Umgebung stattfinden konnten, wurde den Teilnehmerinnen die Auswahl des

Interviewortes selbst überlassen. Alle drei Fachkräfte aus den Kindertageseinrichtungen entschieden sich für ein Interview während bzw. im Anschluss an ihre reguläre Arbeitszeit. Die Lehrkräfte der Grundschulen dagegen bevorzugten eine Durchführung in Privatwohnungen außerhalb ihrer Arbeitszeit. Insgesamt dauerten die Interviews je nach Interviewpartnerin zwischen 50 und 80 Minuten. Zur Vorbereitung darauf wurden neben dem Leitfaden, der auch den Fachkräften zur Verfügung stand, auch die Ergebnispapiere der Kleingruppen in den Workshops genutzt, in denen die jeweiligen Interviewpartnerinnen mitgearbeitet haben.

3.2 Auswertungsdesign

3.2.1 Fragebogen

Da das Ermitteln statistisch signifikanter Unterschiede aufgrund der geringen Stichprobengröße in den einzelnen Unterkategorien nicht möglich war, wurde bei der Auswertung auf die Verwendung eines Statistikprogramms verzichtet. Stattdessen wurden alle Ergebnisse unter Berücksichtigung der Kategorien ET, ENT, LT, LNT²⁵ in eine gängige Software zur Tabellenkalkulation eingegeben. Auf Grundlage der ermittelten Werte wurden in den meisten Fällen prozentuale Werte errechnet, welche zur Erstellung von Diagrammen genutzt wurden. Dabei wurden die prozentualen Werte auf ganze Zahlen gerundet, so dass in der Darstellung der Ergebnisse gelegentlich geringfügige Abweichungen von der Gesamtsumme 100 auftreten.

Im Auswertungsprozess wurde festgestellt, dass vor allem TeilnehmerInnen, die nicht die Fortbildung besucht hatten, viele Fragen im ersten Teil des Fragebogens zum Bereich Sprachförderung nicht beantwortet haben. An dieser Stelle wäre wahrscheinlich der Einsatz einer weiteren Kategorie wie z.B. ‚weiß nicht‘ bzw. ‚kenne ich nicht‘ hilfreich gewesen, um einer Antwortverweigerung vorzubeugen (vgl. Mayer 2004, S. 91 f.). Aus diesem Grund wurde die Kategorie ‚keine Angabe‘ in die Ergebnisdarstellung mit aufgenommen.

25 In einigen Fällen war auch die Unterteilung in Lehrkräfte und ErzieherInnen ausreichend.

Ein weiteres Problem, welches Auswirkungen auf die Ergebnisse haben könnte, war die Tatsache, dass einige TeilnehmerInnen den Fragebogen erst während des Workshops ausfüllten. So kann nicht ausgeschlossen werden, dass bereits Vereinbarungen und Ergebnisse der Workshops in die Antworten mit eingeflossen sind, die ursprünglich zur Erfassung des Kooperationsstandes vor Beginn des Workshops dienen sollten.

3.2.2 *Teilnehmende Beobachtung*

Der erste Schritt war die Systematisierung der in den Workshops angefertigten Notizen. Teilweise konnten dazu bereits vorbereitete Schemata verwendet werden. So wurden beispielsweise die Häufigkeiten der Wortbeiträge direkt in eine Tabelle mit den vier Kategorien LT, LNT, ET, ENT übertragen, auf deren Grundlage die Ermittlung des prozentualen Anteils an der Gesamtheit aller Wortbeiträge für jede Kategorie erfolgte. Die von den Teilnehmenden formulierten Probleme, Hindernisse, Wünsche und Planungsvorhaben wurden ebenfalls in eine vorbereitete Tabelle eingefügt. Sie wurden dabei in die Bereiche Allgemeine Kooperation, Elternarbeit und Kooperation in der Sprachförderung eingeordnet. Bei der Einschätzung der Kooperation mit den Bezugseinrichtungen durch die Teilnehmenden wurden die Kategorien zur Erfassung des Kooperationsstandes aus den Äußerungen der Fachkräfte entwickelt. Dazu wurden ergänzend die Mitschriften der Moderatorin Iris Gereke genutzt. Dabei wurden die Äußerungen jeder Person nur einer der Kategorien zugeteilt. In einigen Fällen war die Zuordnung der Äußerungen nicht eindeutig möglich; hier wurde versucht, diejenige Kategorie auszuwählen, die die Einschätzung am besten widerspiegelte.

Die restlichen Notizen, die im Verlaufe des jeweiligen Workshops festgehalten wurden, wurden in chronologischer Reihenfolge zum Ablauf des Workshops niedergeschrieben, um die Ergebnisdarstellung im Bedarfsfall ergänzen zu können.

3.2.3 *ExpertInneninterviews*

Die Auswertung der Interviews orientierte sich sowohl an der Methode von Meuser und Nagel (2002) als auch an der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 1997, 2002). Grundlegendes Ziel war dabei Überindividuell-Gemeinsames, aber auch Unterschiede und Widersprüche herauszuarbeiten. Die Vergleichbarkeit der Interviews war neben der leitfadenorientierten Interviewführung auch durch den gemeinsam geteilten institutionell-organisatorischen Kontext gesichert (vgl. Meuser/Nagel 2002, S. 80 ff.).

Die Auswertung des Transkriptionsmaterials²⁶ orientierte sich zunächst an den deduktiven Kategorien, die durch den Interviewleitfaden vorgegeben waren. Entsprechende thematische Einheiten zu den einzelnen Kategorien waren dabei in verschiedenen Passagen des Textmaterials zu finden. Dazu erfolgte zunächst eine Sequenzierung des Transkriptionsmaterials, um einen ersten Überblick zu erhalten. Da von allen durchgeführten Interviews vollständige Transkriptionen vorlagen, wurde zunächst damit weitergearbeitet²⁷ und das Material in mehreren Arbeitsschritten zunehmend verdichtet. Die Umformulierung in Paraphrasen (vgl. Mayring 1997, S. 59 ff.; Meuser/Nagel 2002, S. 71 ff.) erfolgte deshalb erst relativ spät im Auswertungsprozess. Im nächsten Schritt wurden die Aussagen jeder Befragten zu gleichen Themen zusammengestellt. Die Reihenfolge der Themen erfolgte in jedem Interview analog zu der des Leitfadens, auch um den späteren Vergleich der Interviews zu erleichtern. Dabei ergaben sich die Überschriften der Unterkategorien aus den Passagen selbst. Diese wurden in den meisten Fällen möglichst textnah formuliert (vgl. Meuser/Nagel 2002, S. 85).

Nach einer ersten Zusammenstellung der inhaltstragenden Textbestandteile wurden wiederholende Wendungen gestrichen. Schrittweise wurde das Textmaterial weiter reduziert, wobei bedeutungsgleiche Passagen zusammengefasst und Ausschmückungen gestrichen wurden, so dass paraphrasierte Textabschnitte entstanden (vgl. Mayring

26 Die verwendeten Transkriptionsregeln (vgl. Loos/Schäffer 2001, S. 57) sind zur besseren Verständlichkeit der Zitate im vierten Kapitel im Anhang nachzulesen.

27 Da Meuser und Nagel (2002) nicht vom Vorliegen vollständiger Transkriptionen ausgehen, empfehlen diese – entgegen der hier angewendeten Methode – eine rasche Umformung der Äußerungen in Paraphrasen.

1997, S. 62). In diesem Zusammenhang bildeten sich weitere Unterkategorien heraus, die die spezifischere Zuordnung der Textpassagen ermöglichten. Abschließend fand der thematische Vergleich zwischen den Interviews statt. Hier wurden zunächst Abschnitte gleicher Kategorien zusammengestellt und im Abschluss weiter reduziert und teilweise vereinheitlicht. In diesem Zusammenhang war es in einigen Fällen notwendig, die vorhandenen Unterkategorien, die innerhalb einzelner Interviews generiert wurden, einander anzugleichen, um eine Vergleichbarkeit herzustellen, damit eine Herausstellung der Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Widersprüche ermöglicht werden konnte (vgl. Meuser/Nagel 2002, S. 80 ff.).

4 Ergebnisse der Untersuchung

In diesem Kapitel werden ausgewählte Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung, der teilnehmenden Beobachtung und den ExpertInnen-interviews präsentiert. Da hierbei vor allem die inhaltlichen Aspekte im Vordergrund stehen, wird darauf verzichtet, die verschiedenen Methoden unabhängig voneinander aufzulisten. Stattdessen werden analog zur Gliederung der ersten beiden Kapitel die Ergebnisse jeweils unter Berücksichtigung aller dabei verwendeten Methoden vorgestellt. Es ist darauf hinzuweisen, dass Aspekte, die auch die Frage nach einer Verbesserung durch die vorangegangene Fortbildung bzw. durch die vorschulischen Sprachförderung beinhalten, ebenfalls an der thematisch entsprechenden Stelle integriert wurden.

Die Auswertungsdaten, insbesondere die der Fragebogenerhebung, werden in diesem Kapitel in Form von Diagrammen oder Tabellen präsentiert. Bezüglich der Auswertung der Fragebogen ist zu betonen, dass insgesamt 74 der 98 Fachkräfte, die an den Workshops teilgenommen haben, dieser Bitte nachgekommen sind. Das entspricht einer Rücklaufquote von 75,5%, die allerdings innerhalb der Fortbildungsgruppen variiert:

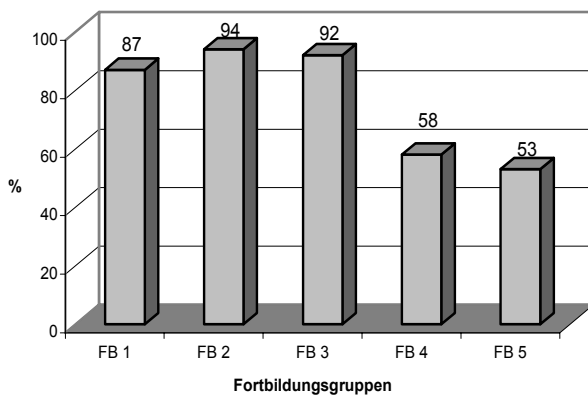


Abb. 7: Rücklaufquote der Fragebogen

Für die starken Abweichungen in den letzten beiden Gruppen sind unterschiedliche Ursachen denkbar. Ein möglicher Grund wäre die geringere Bereitschaft von Seiten der TeilnehmerInnen. Des Weiteren könnte es auch darauf zurückzuführen sein, dass die Moderatorin in den ersten drei Workshops häufiger und ausführlicher daran erinnerte, die Fragebogen abzugeben und auch deren Relevanz für das Pilotprojekt der Universität Oldenburg betonte.

Zunächst wird in diesem Kapitel auf Kriterien für eine gelungene Kooperation eingegangen. Es folgt die Einschätzung der Kooperation. Dabei wird nicht nur die allgemeine Beurteilung berücksichtigt, sondern auch die Einstellungen zur Zusammenarbeit sowie die Kenntnisse über Informationen über die jeweils andere Berufsgruppe und Einrichtung dargestellt. Im Anschluss daran werden die in den Bezugseinrichtungen vorgefundenen Kooperationsformen in der allgemeinen Zusammenarbeit präsentiert. Der folgende Abschnitt geht auf die Elternarbeit ein. Auch hier findet zunächst die Einschätzung der Elternarbeit in verschiedenen Bereichen statt.

Anschließend wird sowohl die Elternarbeit in der vorschulischen Sprachförderung als auch in der Kooperation dargestellt. Der nächste Abschnitt geht ausführlich auf die vorschulische Sprachförderung ein. Zunächst werden die Qualifikationen und Tätigkeiten der Fachkräfte aus Elementar- und Primarbereich für die Sprachförderung, insbesondere in Deutsch als Zweitsprache aufgeführt. Neben einem kurzen Überblick über einige Aspekte im Rahmen der Durchführung der Fördermaßnahmen liegt der Schwerpunkt auf der Darstellung der vorhandenen Kooperationsformen. Die im Rahmen der Fragebogenerhebung erhobenen Daten zur Verwendung von Materialien und Methoden in der vorschulischen Sprachförderung werden aus Kapazitätsgründen hier nicht berücksichtigt. Informationen über häufig genutzte Materialien und Methoden, die auch die Aussagen der teilnehmenden Fachkräfte in den Workshops beinhalten, finden sich bei Gereke et al. (2004, S. 55 ff.).

Die anschließenden Abschnitte legen sowohl die Planungsvorhaben und die Wünsche als auch die Probleme der Workshopteilnehmenden im Rahmen der Kooperation dar. Hier wird die Aufteilung in allgemeine Kooperation, Elternarbeit und Kooperation in der vorschulischen Sprachförderung wieder aufgegriffen. Den Abschluss dieses Ergebnis-

kapitels bildet die Beurteilung der Workshops durch die teilnehmenden Fachkräfte, auch Kritik und Verbesserungsvorschläge sind darin enthalten.

4.1 Kriterien für eine gelungene Kooperation

Der Frage nach den Kriterien für eine gelungene Kooperation kann nur im Rahmen der ExpertInneninterviews nachgegangen werden. Dabei stellt sich heraus, dass es kein einziges Merkmal gibt, welches für alle Befragten wichtig ist. Dennoch lassen sich Übereinstimmungen feststellen:

Alle drei Lehrkräfte sind gleichermaßen der Ansicht, dass es wichtig ist, *am Entwicklungsstand des Kindes anzuknüpfen*, und dass darüber hinaus das *ernsthafte Arbeiten mit Kindern* ein Ziel der Kooperation sein muss. Außerdem halten zwei der befragten Lehrkräfte einen *intensiven Austausch* sowie *gegenseitige Informationen* für unabdingbar. *Gegenseitige Kenntnisse über die jeweiligen Fachkräfte und deren Tätigkeiten* sind für zwei der befragten Lehrkräfte und eine Erzieherin wichtig. In diesem Zusammenhang ist für zwei der Erzieherinnen und eine der Lehrkräfte auch ein Austausch über *gegenseitige Erwartungen* von Bedeutung. Darüber hinaus spielt ein *gegenseitiges Interesse an der Arbeit* der anderen Einrichtung für zwei der Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen eine Rolle. Des Weiteren erachten beide Fachkräfte der Bezugseinrichtungen A und eine weitere Lehrkraft den Aspekt *Offenheit* im Umgang miteinander für wichtig.

Es ist darauf hinzuweisen, dass sowohl in den Bezugseinrichtungen A als auch C einige Aspekte für eine gelungene Kooperation für Lehrkraft und Erzieherin gleichermaßen von Bedeutung sind. Für die Fachkräfte der Bezugseinrichtungen A sind dies folgende Punkte:

- Entwicklung der Kinder über eigene Einrichtung hinaus verfolgen, auch als Bestandteil der Gemeindearbeit
- Zeit für Absprachen und gegenseitige Informationen
- Möglichkeiten für gemeinsame Planungen und Besprechungen

Des Weiteren stellt für die Erzieherin dieser Bezugseinrichtungen ein *guter Kontakt auf der Leitungsebene* einen wichtigen Faktor für eine gelungene Kooperation dar. Für die Lehrkraft und Erzieherin der

Bezugseinrichtungen C ist dagegen der *persönliche Kontakt zwischen den Fachkräften* entscheidend für die Kooperation.

Folgende Punkte sind abschließend jeweils einer der Lehrkräfte wichtig:

- Gegenseitige Achtung sowie Anerkennung der unterschiedlichen Arbeitsstellen
- Engerer Kontakt beim direkten Übergang Kindergarten – Grundschule
- Bereitschaft und Interesse an Zusammenarbeit sowie Sachlichkeit und Flexibilität im Rahmen der Kooperation

4.2 Einschätzung der Kooperation

Dieser Abschnitt beinhaltet nicht nur die Beurteilung der Kooperation, sondern auch Aspekte, die das Interesse und die Bereitschaft der Befragten sowie anderer Personenkreise, die im Zusammenhang mit einer gemeinsamen Kooperation stehen, widerspiegeln. Auch der Kenntnisstand über die Bezugseinrichtungen sowie über den Berufsalltag der Fachkräfte der jeweils anderen Berufsgruppe werden angesprochen. So weit dies möglich ist, werden bei den Fragestellungen auch die Veränderungen durch die Fortbildung und den Workshop mit einbezogen.

4.2.1 Allgemeine Beurteilung der Kooperation

Dieser Abschnitt enthält eine Beurteilung der Kooperation der Workshopteilnehmenden, die allen Untersuchungsmethoden entnommen sind. Dabei ergibt sich bei der Auswertung der Fragebogen folgendes Bild:

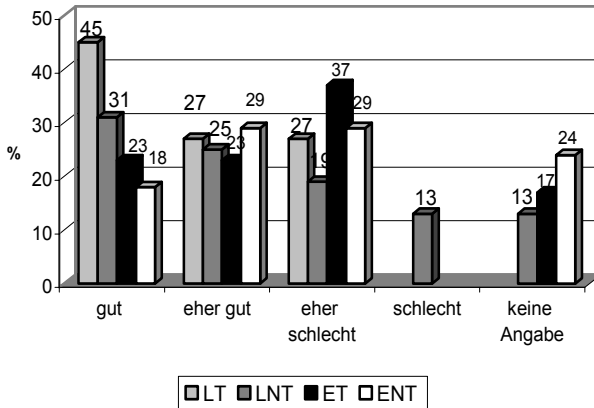


Abb. 8: Beurteilung der Kooperation mit den Bezugseinrichtungen

Als ‚eher gut‘ bezeichnen zwischen 23% und 29% aller Befragten ihre Kooperation. Wesentliche Unterschiede zeigen sich vor allem in der Kategorie ‚gut‘. Hier geben 45% der Lehrkräfte aus der Gruppe LT eine positive Bewertung der Zusammenarbeit ab. Kritischer urteilen die ErzieherInnen, die nur am Workshop teilgenommen haben. Nur 18% gehen von einer guten Kooperation aus. Weitere Unterschiede werden in der Kategorie ‚eher schlecht‘ deutlich. Nur 19% der Lehrkräfte aus der Gruppe LNT geben diese Kategorie als zutreffend für ihren Kooperationsstand an. Die höchsten Beurteilungswerte lassen sich mit 37% bei der Gruppe ET finden. Erwähnenswert ist darüber hinaus, dass die Kategorie ‚schlecht‘ nur von der Gruppe LNT angegeben wird: 13% sind der Ansicht, dass es sich um eine schlechte Kooperation mit den Bezugseinrichtungen handelt.²⁸

Differenzierter stellt sich das Bild dar, welches sich aufgrund der teilnehmenden Beobachtung zur Einschätzung der Kooperation ergibt. Da Antwortmöglichkeiten nicht vorgegeben waren und die Fragestellung offen gestaltet war, konnten sich die Teilnehmenden frei zu einem für sie wichtigen Teilaspekt der Kooperation bzw. zur gesamten

²⁸ Es ist darauf hinzuweisen, dass 17% der Gruppe ET und 24% der Gruppe ENT keine Angaben zu dieser Fragestellung gemacht haben.

Kooperation äußern. Die daraus entstandenen Kategorien umfassen deshalb nicht nur die allgemeine Kooperation, sondern auch Aspekte der Kooperation auf Leitungsebene und in der vorschulischen Sprachförderung. Da es sich dabei um acht verschiedene Kategorien handelt, wird darauf verzichtet, die sonst übliche Einteilung in vier Gruppen vorzunehmen. Der Übersichtlichkeit halber wird sich auf die Gruppen Lehrkräfte und ErzieherInnen beschränkt.

Es zeigt sich, dass sich über die Hälfte der teilnehmenden Fachkräfte zum Kooperationsstand in der allgemeinen Kooperation geäußert hat. Dabei handelt es sich aber zum größten Teil um ErzieherInnen. Es ist festzuhalten, dass viele Fachkräfte, sowohl ErzieherInnen als auch Lehrkräfte, die Kooperation als gering oder nicht vorhanden beurteilen. Bei den Lehrkräften sind dies 60%, bei den ErzieherInnen sogar 70%. Anders eingeschätzt wird die Kooperation von denjenigen Fachkräften, die sich hauptsächlich zur Zusammenarbeit auf Leitungsebene äußern. Allerdings gehen nur 10 der TeilnehmerInnen explizit auf diesen Aspekt ein. Dabei zeigt sich ebenfalls, dass vor allem die ErzieherInnen diese Art der Kooperation hervorheben. Es ergibt sich, dass die wenigen Lehrkräfte, die sich dazu geäußert haben, entweder von einer guten oder sehr guten Kooperation auf Leitungsebene ausgehen. Bei den ErzieherInnen stellt sich das Bild differenzierter dar: 29% dieser Fachkräfte gehen davon aus, dass auf Leitungsebene eine geringe oder keine Kooperation stattfindet. Die anderen ErzieherInnen beurteilen die Zusammenarbeit auf dieser Ebene als gut oder sehr gut.

Ein Drittel der auf dem Workshop anwesenden Fachkräfte äußert sich zudem hauptsächlich zur Kooperation in der vorschulischen Sprachförderung. Dabei überwiegt in diesem Fall der Anteil der Lehrkräfte. Insgesamt wird bei diesem Aspekt der Zusammenarbeit bei allen Fachkräften deutlich, dass nur ca. ein Drittel von einer guten Kooperation in der Sprachförderung ausgeht. Die anderen Teilnehmenden sagen aus, dass zwischen den Einrichtungen Zusammenarbeit nur in Bezug auf Sprachförderung stattfindet. Eine Aussage über den konkreten Kooperationsstand wird von diesen Fachkräften nicht getroffen.

Es ist zu vermuten, dass die offene Fragestellung dazu beigetragen hat, unterschiedliche Relevanzstrukturen bei den Teilnehmenden sichtbar zu machen. Da sich mehr als die Hälfte der anwesenden

Lehrkräfte zur Kooperation in der vorschulischen Sprachförderung geäußert haben, lässt sich annehmen, dass ihnen diese Thematik aufgrund ihrer Tätigkeit in den Sprachfördermaßnahmen besonders wichtig erscheint. Für viele ErzieherInnen scheint dagegen die allgemeine Kooperation im Vordergrund zu stehen, da sie sich hauptsächlich dazu geäußert haben.

Bei der Auswertung der Interviews ergibt sich folgendes Bild: Es kann festgestellt werden, dass sich bei den Bezugseinrichtungen A keinerlei Differenzen hinsichtlich der Beurteilung ihrer Kooperation zeigen. Beide beschreiben die Kooperation der Einrichtungen als gut bzw. sehr gut und stellen auch deren Langjährigkeit heraus. Deutliche Unterschiede zeigen sich jedoch bei den anderen beiden Bezugseinrichtungen. Bei den B-Einrichtungen reagiert die befragte Erzieherin bei der Beurteilung der Kooperation sehr emotional:

Ja das kann ich auch offen sagen. Das kann ich auch also zum Fenster hinausschreien dass sie's drüben hören. Das ist ja auch bekannt. Ähm Dass wir wirklich *sehr* am Anfang stehen da noch. Aber ich denke auf 'nem *guten* Weg sind (Interview EB, Z. 898-900).

Während die Erzieherin die Kooperation noch sehr in den Anfängen sieht, fällt es der Lehrkraft der Bezugsschule schwer, die Kooperation zu beurteilen.²⁹ Nach mehrmaligem Nachfragen schätzt sie die Zusammenarbeit als nicht zufrieden stellend ein. Dabei stützt sie sich in ihren Aussagen auf Gespräche mit den MitarbeiterInnen der Kindertagesstätte, die sich mehr Kooperation mit der Hauptbezugsschule wünschen.

Noch deutlichere Unterschiede zeigen sich bei den befragten Fachkräften der C-Bezugseinrichtungen. Während die Lehrkraft eine ähnliche Ansicht wie die Erzieherin der B-Einrichtung vertritt, ist die Erzieherin der Bezugseinrichtung fast der gegenteiligen Meinung. Sie bestätigt zwar, dass die Einrichtungen in den letzten Jahren ein sehr gespanntes Verhältnis hatten und nur vereinzelt Kontakte stattfanden, beurteilt jedoch die momentane Kooperation als sehr gut. Begründet

29 Ihre erst kurze Tätigkeit an dieser Grundschule könnte Ursache dafür sein.

wird dies damit, dass innerhalb kürzester Zeit viele Gespräche stattgefunden haben und sich dadurch die Kooperation weiterentwickelt hat.

Neben der Beurteilung der Kooperation spielt auch deren *Verbesserung durch die Fortbildungen/Workshops bzw. durch die vorschulische Sprachförderung* eine Rolle. Dies konnte im Rahmen der Fragebogenerhebung sowie durch die ExpertInneninterviews ermittelt werden. Da die Auswertung des Fragebogens im Gegensatz zu den Interviews einen Gesamtüberblick geben kann, wird diese zuerst dargestellt:

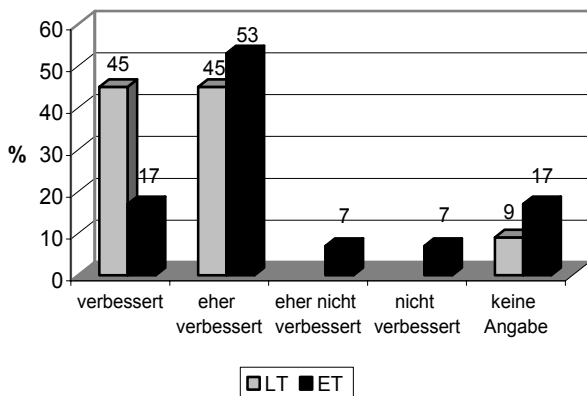


Abb. 9: Verbesserung der Kooperation durch die Fortbildung

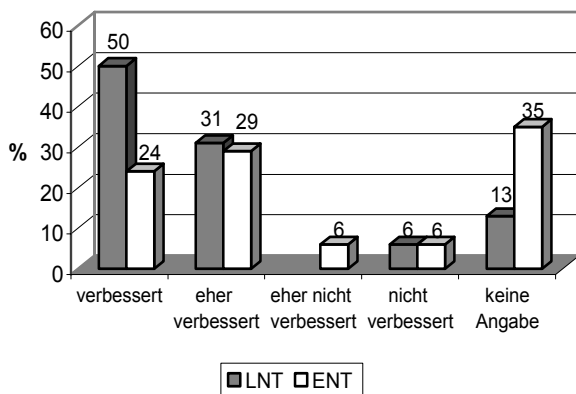


Abb. 10: Verbesserung der Kooperation durch die vorschulische SpFö

Dabei lässt sich feststellen, dass sich eine Verbesserung durch die Fortbildung am deutlichsten bei den Lehrkräften zeigt. 90% sind der Ansicht, dass sich die Kooperation dadurch verbessert bzw. eher verbessert hat.³⁰ Die ErzieherInnen der Bezugseinrichtungen sind dagegen etwas kritischer eingestellt. Nur 70% betrachten die Kooperation als verbessert oder als eher verbessert. Weitere 14% können eine Verbesserung nicht erkennen. Ein ähnliches Bild ist auch bei denjenigen Befragten zu sehen, die nicht an der Fortbildung teilgenommen haben. Auf die Frage, ob sich die Kooperation durch die vorschulische Sprachförderung verbessert hat, antworten 81% der Lehrkräfte, dass diese sich verbessert bzw. eher verbessert hat. Nur 6% sind der Ansicht, dass keine Verbesserung der Zusammenarbeit stattgefunden hat. Deutlich unterscheiden sich hiervon die Antworten der ErzieherInnen. Nur insgesamt 53% der Befragten sehen eine Verbesserung der Kooperation, 12% dagegen können diese nicht erkennen. In diesem Zusammenhang ist jedoch der hohe Prozentsatz der Befragten zu berücksichtigen, der keine Angaben zu dieser Frage macht: 13% der Lehrkräfte und 35% der ErzieherInnen. Dies hängt in diesem Fall vor allem damit zusammen, dass die befragten Lehrkräfte keine vorschulische Sprachförderung durchführen bzw. ein Großteil der Kindertageseinrichtungen zu diesem Zeitpunkt keinen Sprachförderbedarf hat.

Umfassender kann diese Frage im Rahmen der Interviews beantwortet werden. Hier hatten die Befragten die Möglichkeit, sich sowohl zur Fortbildung als auch zum Workshop zu äußern. Bei allen drei Bezugseinrichtungen ergeben sich unterschiedliche Effekte. Dabei haben beide Veranstaltungen bei den Bezugseinrichtungen A am wenigsten zur Verbesserung der Kooperation beigetragen, da es sich bereits vorher um eine gute Zusammenarbeit gehandelt hat. Hier wird insbesondere die Fortbildung als Bestätigung der eigenen Arbeit angesehen. Dennoch werden vor allem die Auswirkungen des Workshops auf die Kooperation positiv beurteilt. Die Erzieherin³¹ empfindet sowohl den Austausch mit anderen Kindertageseinrichtungen als auch die gemeinsame Zeit mit den Bezugseinrichtungen als hilfreich. Die gemeinsame Kleingruppenarbeit hat die Entstehung eines Kooperationspla-

30 Die restlichen Befragten haben hierzu keine Angaben gemacht.

31 Die Lehrkraft der Grundschule konnte hierzu keine Angaben machen, da sie nur auf der Fortbildung anwesend war.

nes ermöglicht, der ihrer Auffassung nach im Rahmen der täglichen Arbeit erst zu einem späteren Zeitpunkt hätte realisiert werden können.

Ähnlich wird der Nutzen dieser beiden Veranstaltungen für die Kooperation von der Erzieherin der Bezugseinrichtung B beurteilt. Auch sie empfindet den Austausch mit anderen Kindertagesstätten sowie das Knüpfen von Kontakten als positiv. Außerdem wird die intensive Kleingruppenarbeit als hilfreich betrachtet, da sie es den Bezugseinrichtungen ermöglicht hat, Ideen und Ergebnisse zu entwickeln, die anschließend den Kollegien und Teams vorgestellt werden konnten. Wichtig findet sie außerdem den Austausch über die Ergebnisse der anderen Kleingruppen, der zusätzliche Ideen für die eigene Kooperation beige-steuert hat. Wesentlich kritischer wird diese Fragestellung von der Lehrkraft dieser Bezugseinrichtung gesehen. Sie kann bezüglich des Kindergartens, in dem sie zum damaligen Zeitpunkt die Sprachförderung durchgeführt hat, keine Verbesserung in der Kooperation erkennen. In Hinblick auf die Hauptbezugseinrichtung B hält sie eine Beurteilung der Veränderung für verfrüht. Ob die Ergebnisse des Workshops umgesetzt werden können, wird sich ihrer Ansicht nach erst im Schuljahr 2004/2005 erweisen.

Der stärkste Effekt des Workshops auf den Kooperationsstand zeigt sich bei den C-Einrichtungen. Die Lehrkraft sieht eine positive Veränderung darin, dass die Veranstaltung die Möglichkeit geboten hat, sich über einen längeren Zeitraum miteinander auszutauschen und dabei auch Probleme, die die Kooperation betreffen, zu besprechen. Ihr ist bei diesem Austausch deutlich geworden, dass bei allen teilnehmenden Fachkräften sowohl die Offenheit als auch die Bereitschaft vorhanden war, den Ausbau der Kooperation voranzutreiben. Für sie war der Workshop ein intensives Treffen, bei dem Eckpunkte für die Kooperation gesetzt werden konnten. Deutlicher werden die positiven Veränderungen von der Erzieherin formuliert. Ihr Ziel war es bereits auf der Fortbildung, die Fachkräfte und die Arbeit der anderen Einrichtungen kennen zu lernen und mit den Lehrkräften ihrer Hauptbezugsschule ins Gespräch zu kommen. Für die Weiterentwicklung der Kooperation ist für sie der Workshop die entscheidende Veranstaltung. Hier bestand ihrer Ansicht nach die Gelegenheit, konkrete inhaltliche Ideen für die Kooperation zu entwickeln. Ab diesem Zeitpunkt fanden erste Gespräche statt, die z.B. im Informieren der jeweiligen

Leitungen über die Workshopergebnisse bestanden. Darauf aufbauend wurden auf Leitungsebene Terminabsprachen und inhaltliche Aspekte für verschiedene Veranstaltungen getroffen. Die Erzieherin bemerkt jedoch auch, dass der in Gang gesetzte Austausch neben der gelungenen Kontaktaufnahme der Führungskräfte vor allem bei den TeilnehmerInnen der beiden Veranstaltungen stattfindet. Bei den KollegInnen muss ihres Erachtens in beiden Einrichtungen noch um eine Beteiligung geworben werden.

4.2.2 Einstellungen in Hinblick auf Kooperation

Um ein umfangreicheres Bild von der Qualität der Kooperation zu erhalten, werden in diesem Abschnitt die Einstellungen unterschiedlicher Personenkreise und die der Teilnehmenden zur Kooperation dargestellt. Die Befragten wurden im Fragebogen gebeten, die Einstellungen im eigenen Kollegium und auf Leitungsebene sowie in den Bezugseinrichtungen einzuschätzen. Daraus ergeben sich folgende Ergebnisse:

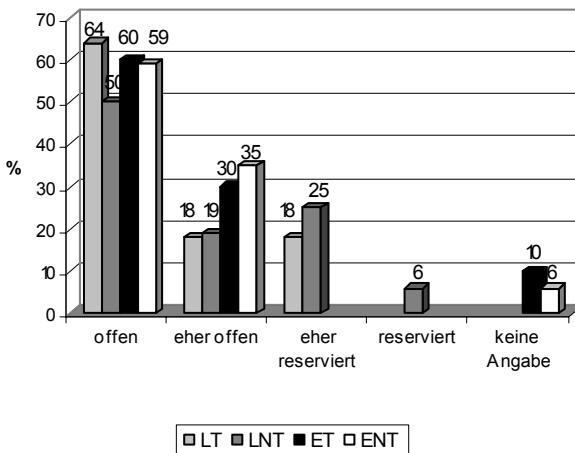


Abb. 11: Einstellungen zur Kooperation in der eigenen Leitung

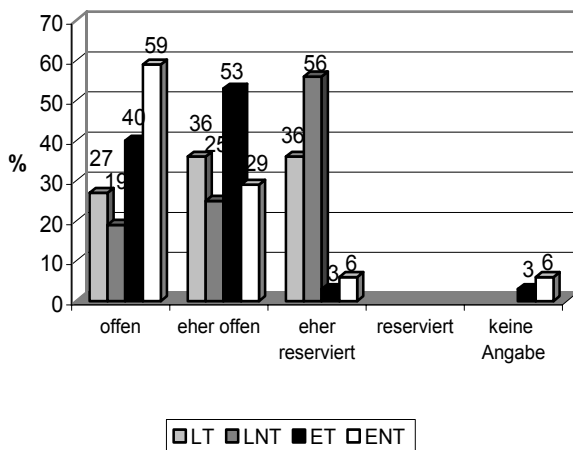


Abb. 12: Einstellungen zur Kooperation im eigenen Kollegium

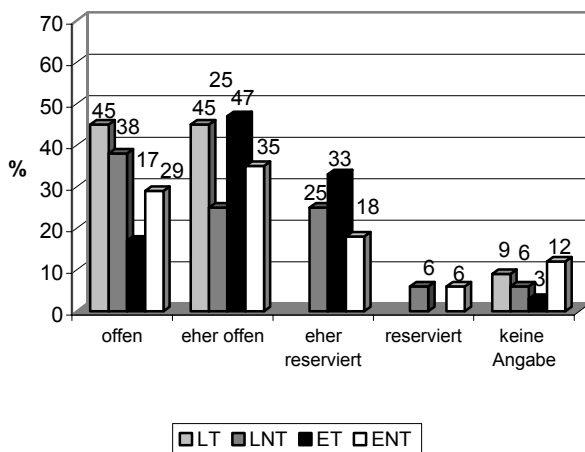


Abb. 13: Einstellungen zur Kooperation in den Bezugseinrichtungen

Die positivsten Beurteilungen erhalten die *Leitungsebenen*. Hier sind 90% bzw. 94% der ErzieherInnen der Gruppen ET bzw. ENT der Ansicht, dass ihre Leitungskräfte ‚offen‘ oder ‚eher offen‘ für eine

Kooperation sind.³² Die Lehrkräften bewerten die Einstellungen der Leitungskräfte weniger positiv: Aus der Gruppe LT halten nur 82% der Befragten und in der Gruppe LNT nur 69% der Lehrkräfte das Leitungspersonal für ‚offen‘ oder ‚eher offen‘. Alle anderen Lehrkräfte der beiden Gruppen sind der Meinung, dass sich ihre Leitungskräfte zum Thema Kooperation ‚eher reserviert‘ bzw. ‚reserviert‘ verhalten.

Größere Unterschiede in der Beurteilung der Einstellungen zwischen Lehrkräften und ErzieherInnen sind bei der *Einschätzung des eigenen Kollegiums* ersichtlich. Dabei ist ebenso wie bei der Beurteilung der Einstellungen der Leitungskräfte nicht nur zu beobachten, dass die ErzieherInnen positiver urteilen, sondern auch, dass die Fachkräfte aus dem vorschulischen und schulischen Bereich, die bereits an der Fortbildung teilgenommen haben, eine optimistischere Bewertung abgeben als diejenigen, die nur den Workshop besucht haben. Die Gruppen ET und ENT sehen ihre Kollegien mit 93% bzw. 88% in den Kategorien ‚offen‘ und ‚eher offen‘ fast genauso positiv bezüglich einer Kooperation eingestellt wie die Leitungskräfte. Die Lehrkräfte, die auch die Fortbildung besucht haben, schätzen ihre Kollegen weniger offen ein. Hier sind nur 63% der Ansicht, dass das eigene Kollegium ‚offen‘ oder ‚eher offen‘ gegenüber der Kooperation eingestellt sind. Anders fällt auch hier die Beurteilung der Gruppe LNT aus. Nur 44% der Befragten glauben, dass ihre Kollegen ‚offen‘ bzw. ‚eher offen‘ für eine Kooperation mit den Bezugseinrichtungen sind.

Interessant sind auch die Einschätzungen, die die Befragten über ihre *Bezugseinrichtungen* abgeben. Hier beurteilen die Lehrkräfte, die die Fortbildung besucht haben, die Einstellungen mit Abstand am positivsten: 90% sind der Meinung, dass ihre Bezugseinrichtungen ‚offen‘ oder ‚eher offen‘ für eine Kooperation sind. Bei den anderen drei Gruppen ähneln sich dagegen die Antworten stark. Hier sind nur ca. zwei Drittel der Meinung, dass ihre Bezugseinrichtungen offen gegenüber der Zusammenarbeit sind.

Bei der Frage nach dem *eigenen Interesse an einer engerer Kooperation* zeigen sich bei allen vier Gruppen sehr große Zustimmungswerte: Alle Fachkräfte aus dem vorschulischen und schulischen Bereich, die an beiden Veranstaltungen teilgenommen haben, bekunden ein gro-

32 Die restlichen Befragten haben diese Fragen nicht beantwortet.

ßes bzw. eher großes Interesse an einer stärkeren Zusammenarbeit. 87% dieser ErzieherInnen haben sogar ein großes Interesse an Kooperation. Etwas geringere Werte sind bei den Lehrkräften und ErzieherInnen zu beobachten, die nur den Workshop besucht haben. Hier sind insgesamt 81% bzw. 88% der Ansicht, dass sie grundsätzlich an einer engeren Zusammenarbeit interessiert sind. Allerdings zeigt sich hier, – ähnlich wie bei den anderen beiden Gruppen – dass ein wesentlich höherer Prozentsatz der ErzieherInnen, nämlich ca. die Hälfte im Gegensatz zu einem Drittel der Lehrkräfte, ein großes Interesse an einer verstärkten Kooperation hat.

4.2.3 Informationsstand über die Bezugseinrichtungen

Der Informationsstand über die Bezugseinrichtungen sowie dessen Veränderung durch die Fortbildungen bzw. durch die vorschulische Sprachförderung konnte sowohl bei der Fragebogenerhebung als auch bei den ExpertInneninterviews und im geringen Maße auch im Rahmen der Workshops ermittelt werden. Während im Rahmen der Interviews die Fragestellung offen formuliert wurde, war sie bei den schriftlichen Befragungen auf die Kenntnisse über die Konzepte der jeweiligen Einrichtungen festgelegt. Hier wurden die Befragten gebeten, zu beurteilen, ob ihnen die *Bildungs- und Sprachförderkonzepte* bekannt seien, und ob sich durch die Fortbildung bzw. durch die vorschulische Sprachförderung eine Änderung ihres Wissensstandes ergeben hat.

Es zeigt sich, dass ein höherer Prozentsatz der Lehrkräfte aus den Gruppen LT und LNT angibt, die Bildungs- und Sprachförderkonzepte der Bezugseinrichtungen zu kennen. Diese gehen in den meisten Fällen davon aus, dass ihnen beide Konzepte zumindest teilweise bekannt sind. 73% der Lehrkräfte der Gruppe kennen die Bildungskonzepte und 82% die Sprachförderkonzepte zumindest teilweise. In der Gruppe LNT geben 82% der Befragten an, die Bildungskonzepte der Bezugseinrichtungen zu kennen. Die Sprachförderkonzepte sind 75% dieser Fachkräfte teilweise oder vollständig bekannt. Bei den ErzieherInnen dagegen liegt der Anteil derer, denen die Konzepte noch unbekannt sind, mit Werten zwischen 53% und 67% deutlich höher. Es ist festzustellen, dass der Gruppe ET die Sprachförderkonzepte eher bekannt sind als der Gruppe ENT: 46% sind diese Konzepte voll-

ständig oder teilweise bekannt, gegenüber 29% bei den ErzieherInnen, die nur den Workshop besucht haben.

Auf die anschließende Nachfrage, ob den Fortbildungsteilnehmenden die Konzepte schon vor der Fortbildung geläufig waren, ergibt sich vor allem bei den Sprachförderkonzepten ein aufschlussreiches Bild:

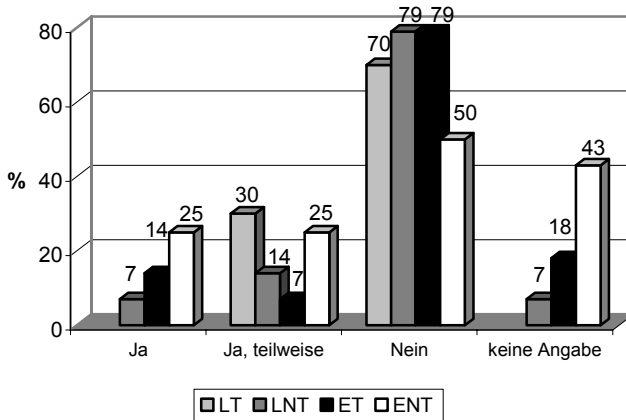


Abb. 14: Kenntnisse über die Sprachförderkonzepte der Bezugseinrichtungen vor der Fortbildung bzw. vorschulischen SpFö

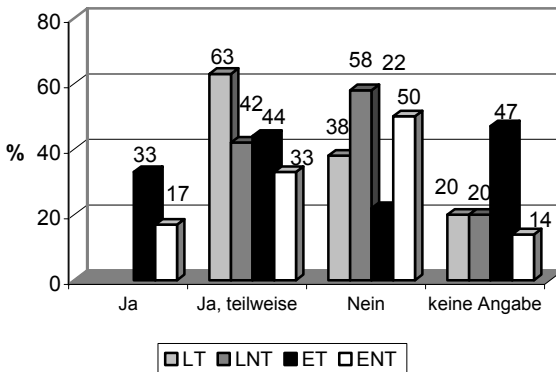


Abb. 15: Kenntnisse über die Bildungskonzepte der Bezugseinrichtungen vor der Fortbildung bzw. vor der vorschulischen SpFö

70% der Lehrkräfte und sogar 79% der ErzieherInnen geben an, dass sie vor dieser Veranstaltung noch keine Kenntnisse über die Konzepte besessen haben. Ebenso verhält es sich mit den Lehrkräften der Gruppe LNT, die auf ihren Wissensstand vor Beginn der vorschulischen Sprachförderung angesprochen wurden. Auch hier antworten 79% der Befragten, dass ihnen diese Konzepte vorher unbekannt gewesen sind. Dies gibt bei der Gruppe ENT nur die Hälfte der ErzieherInnen an.

Anders stellen sich die Ergebnisse bei der Kenntnis der Bildungskonzepte dar. Hier erklären 63% der Lehrkräfte und sogar 77% der ErzieherInnen, dass ihnen diese vor der Fortbildung bereits teilweise oder vollständig bekannt gewesen sind. Betrachtet man die beiden Gruppen LNT und ENT, die sich zu ihrem Kenntnisstand der Bildungskonzepte vor Beginn der vorschulischen Sprachförderung äußern sollten, so stellt man fest, dass nur 42% bzw. 50% der Befragten diese Konzepte aus den Bezugseinrichtungen bereits vor Beginn der Sprachfördermaßnahmen teilweise oder vollständig bekannt waren.

Durch die offene Fragestellung, die während der Expertinneninterviews verwendet wurde, ergeben sich hier keine konkreten Hinweise bezüglich eines veränderten Kenntnisstandes über die Konzepte der Bezugseinrichtungen. Zu Verbesserungen der allgemeinen Kenntnisse äußern sich jedoch einige der Interviewpartnerinnen. Vor allem die Lehrkräfte der B- und C-Einrichtungen geben an, durch die Fortbildungen Einblicke in die Arbeitsweisen der verschiedenen Kindertageseinrichtungen erhalten zu haben. Dabei hebt die Fachkraft der B-Einrichtung hervor, dass dies besonders durch den Austausch in unterschiedlichen Arbeitsformen möglich wurde. Die andere Lehrkraft betont, dass sie nicht nur einen anderen Einblick in die Arbeit der Kindertagesstätten, sondern vor allem auch in deren Schwierigkeiten im beruflichen Alltag erhalten hat. Auf der anderen Seite konnten ihrer Ansicht nach durch die beiden Veranstaltungen auch Informationsdefizite der vorschulischen Einrichtungen gegenüber den Grundschulen beseitigt werden. Kenntnisse über Konzepte der Kindertageseinrichtungen konnte sie weniger durch die Fortbildungen als vielmehr durch ihre Tätigkeit in der vorschulischen Sprachförderung erwerben.

Die anderen Interviewpartnerinnen dagegen können eine Veränderung ihres Informationsstandes gegenüber ihren Bezugseinrichtungen

nicht bestätigen. Drei von ihnen begründen dies damit, dass sie bereits seit längerem mit dem Fachpersonal sowie den Führungskräften in Kontakt stehen. Die Erzieherin der C-Einrichtung führt als Grund ihr eigenes abgebrochenes Lehramtsstudium an, welches ihr bereits durch Praktika Einblick in den schulischen Alltag vermittelt hat.

Der Eindruck der Interviewpartnerinnen wurde auch durch Äußerungen anderer Teilnehmenden der Workshops bestätigt. Während der Schlussreflexion betonen sowohl Lehrkräfte als auch ErzieherInnen, dass der Workshop durch den Austausch die Gelegenheit geboten hat, Informationen über die inhaltlichen und organisatorischen Arbeitsbereiche der Bezugseinrichtungen zu erhalten.

4.2.4 Kenntnisse über die andere Berufsgruppe

In Abgrenzung zum vorangegangenen Abschnitt stehen hier die Kenntnisse über den Berufsalltag der Fachkräfte aus den Bezugseinrichtungen sowie deren Veränderung durch die Fortbildungen bzw. durch die vorschulische Sprachförderung im Mittelpunkt. Auch hier soll ein Überblick der Ergebnisse der Fragebogenerhebung an erster Stelle stehen. Dabei ist erneut festzustellen, dass die Lehrkräfte aus der Gruppe LT ihre Kenntnisse über ErzieherInnen am positivsten einschätzen. 73% dieser Befragten geben an, über ein ‚gutes‘ bzw. ‚eher gutes‘ Wissen zu verfügen. Die ErzieherInnen, die ebenfalls die Fortbildung besucht haben, sehen sich mit 64% ähnlich gut informiert. Negativer fallen die Beurteilungen der Fachkräfte aus, die nur den Workshop besucht haben. 44% der Lehrkräfte sowie 53% der ErzieherInnen sind der Ansicht, ‚gute‘ bzw. ‚eher gute‘ Kenntnisse über die jeweils andere Berufsgruppe zu besitzen.

Auch bei der Nachfrage nach einer Verbesserung des Wissensstandes durch die Fortbildung bzw. durch die vorschulische Sprachförderung zeigt sich, dass dies vor allem für die Gruppen LT und ET zutrifft.

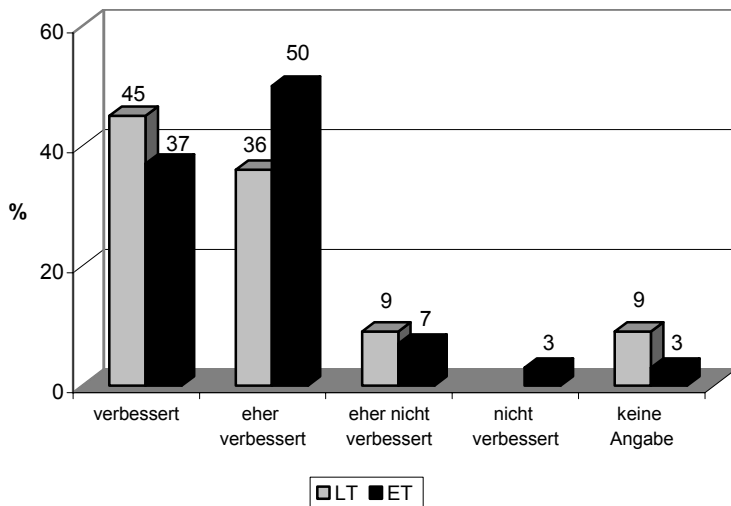


Abb. 16: Verbesserung des Wissensstandes über ErzieherInnen bzw. Lehrkräfte durch die Fortbildung

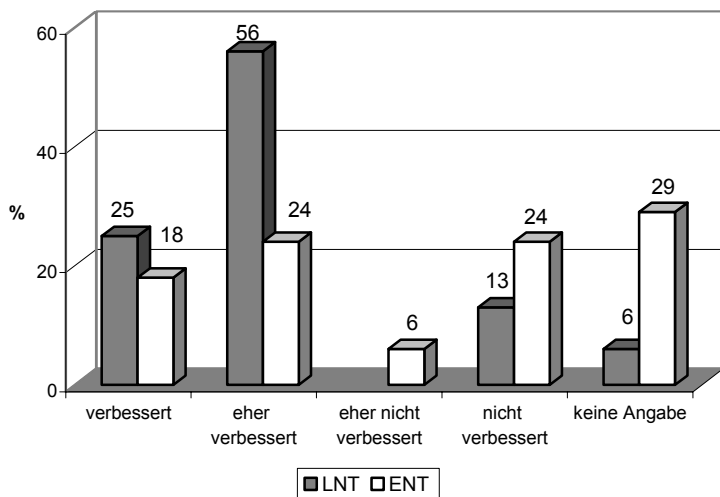


Abb. 17: Verbesserung des Wissensstandes über ErzieherInnen bzw. Lehrkräfte durch die vorschulische SpFö

Über 80% der Lehrkräfte und ErzieherInnen geben an, dass sich ihre Kenntnisse über den Berufsalltag von Fachkräften der Bezugseinrichtungen ‚verbessert‘ oder ‚eher verbessert‘ hätten. Betrachtet man die Verbesserungen, die durch die vorschulische Sprachförderung eingetreten sind, so werden sie häufiger von den Lehrkräften bestätigt. Insgesamt 81% konnten dadurch ihre Kenntnisse über den beruflichen Alltag der ErzieherInnen verbessern. Bei den ErzieherInnen sind dies deutlich weniger. Nur 42% gehen von einer Verbesserung aus, weitere 30% sehen diese überhaupt nicht.³³

Die Antworten der Interviewpartnerinnen zu einer Veränderung der Kenntnisse über die Fachkräfte der anderen Einrichtungen fallen im Vergleich zum vorherigen Abschnitt noch unterschiedlicher aus. Die Fachkräfte der A-Einrichtungen äußern beide, dass bei ihnen keine Veränderungen stattgefunden haben, da eine gegenseitige Kenntnis bereits vorher bestand. Allerdings macht die Erzieherin dieser Einrichtung deutlich, dass die Fortbildungen Zeit zur Verfügung stellten, die es ermöglichte, sich über bestimmte Situationen, vor allem bezüglich einzelner Kinder, auszutauschen. Sowohl Lehrkraft als auch Erzieherin erhoffen sich jedoch eine Veränderung bei den Fachkräften anderer Einrichtungen. Besonders deutlich äußert sich die Erzieherin über beobachtete Situationen, die vor allem die Unsicherheit der Lehrkräfte gegenüber den ErzieherInnen widerspiegeln:

Ähm ja ‚nen bisschen erstaunt war ich darüber ähm wie *unsicher* und oft *zurückhaltend Lehrer* den Kindertagesstätten gegenüber waren. Ähm dass da auch Aussprüche kamen so: ‚Das hab ich gar nich‘, ich bin gar nich‘ auf die Idee gekommen zu *fragen*. Oder ich bin nicht auf die Idee gekommen mal dort *hinzugehen* und mal zu *gucken*.‘ Ähm dass ich denke ganz viele Aha-Erlebnisse gegeben hat. *Umgekehrt* sicherlich auch von den Erziehern oder von den Leiterinnen. Ähm aber diese Aha-Erlebnisse und äh ich denke diese Fortbildung hat sehr dazu beigetragen sich auch *persönlich* kennen zu lernen und äh dass dieses Konkurrenzdenken gar nicht erst in diesem Bereich entstanden ist (Interview EA, Z. 772-779).

33 Die restlichen Befragten der Gruppe ENT haben diese Frage nicht beantwortet, da ihre Einrichtungen größtenteils keinen Sprachförderbedarf haben.

Die Fachkräfte der B-Einrichtungen sind sich in diesem Punkt weniger einig. Die Lehrkraft vertritt die Ansicht, dass eine Veränderung durch die gemeinsame Arbeit auf den Fortbildungen erfolgt ist, da die Teilnehmenden über ihren beruflichen Alltag, ihren Frust und ihre Wünsche sprechen, was zu einer besseren Einschätzung dieser Personen führt. Die Erzieherin dagegen sieht eine Veränderung nur zum Teil aufgrund der beiden Veranstaltungen. Sie ist der Meinung, dass durch die vorschulische Sprachförderung vor allem die Sprachförderlehrkräfte die Arbeit in der Kindertagesstätte besser kennen lernen und erhofft sich eine Verbesserung durch diesen Einblick und die Weitergabe der Informationen an deren KollegInnen.

Eine Verbesserung des Kenntnisstandes hat sich auch bei den Fachkräften der C-Einrichtungen auf unterschiedliche Weise ergeben. Da die Erzieherin bereits durch ihr abgebrochenes Lehramtsstudium und den damit verbundenen Praktika Einblick in den beruflichen Alltag von Lehrkräften gewinnen konnte, betreffen die Verbesserungen ihres Kenntnisstandes nur einige organisatorische Punkte. So ist ihr durch die Fortbildungen bewusster geworden, dass schulische Institutionen den Lehrkräften einen engen Zeitrahmen vorgeben und verlässliche Zeiten, z.B. für Förderung aufgrund der Übernahme von Vertretungsstunden, häufig nicht gewährleistet sind. Darin sieht sie einen Schnittpunkt mit der täglichen Arbeit in der Kindertagesstätte, die mit den gleichen Problemen konfrontiert ist. Den größten Effekt bei der Verbesserung der Kenntnisse über den Berufsalltag von Fachkräften der anderen Berufsgruppe tritt bei der Lehrkraft der C-Einrichtung auf. Diese gibt an, dass sie die ErzieherInnen nicht nur als hochqualifizierte Fachkräfte kennen gelernt hat, sondern jetzt auch weiß, an welchen Grundlagen der Kinder sie in ihrer schulischen Arbeit anknüpfen kann:

Also bei mir hat sich das insofern geändert äh dass äh ich die Erzieherinnen jetzt kennen gelernt hab als wirklich äh also hochqualifizierte Kräfte auch, die also ganz viel in ja also Sprachförderung oder Wahrnehmung ähm also da auch unheimliches Fachwissen eben halt auch haben, und eben halt mit *vielen* Sachen auch schon so arbeiten mit denen wir eben halt in der Schule eben halt auch auch arbeiten so und da denk'ich mal ja äh, ja ist das so ganz hilfreich weil ich dann weiß ich kann da anknüpfen ich bin immer sozusagen dann

wenn ich 'nen erstes Schuljahr hatte immer von *Null* ausgegangen, jetzt weiß ich das brauch' ich gar nich', sondern das und das haben sie eben halt auch schon als als Grundlage (Interview LC, Z. 890-896).

Einige der Erfahrungen, die die Interviewpartnerinnen erwähnen, finden sich auch in den Äußerungen anderer Teilnehmenden der Workshops wieder. In der Schlussreflexion sind etliche TeilnehmerInnen auch auf ihre Erfahrungen mit den Fachkräften der anderen Berufsgruppe eingegangen. Dabei wird nicht nur der Erfahrungsaustausch und das Knüpfen von Kontakten im Allgemeinen positiv bewertet, sondern auch die Tatsache, dass Lehrkräfte Interesse an den Kindertagesstätten und an gemeinsamer Kooperation haben. Einige Teilnehmenden weisen darauf hin, dass bei ihnen zuvor der Eindruck bestand, dass eine Kooperation von schulischer Seite nicht erwünscht ist. Andere wiederum erklären, dass sie in vielen Bereichen ähnliche Sichtweisen der vorschulischen und schulischen Einrichtungen feststellen konnten. Dies führt ihrer Ansicht nach dazu, dass auch in Bezug auf Kooperation gleiche Wünsche und Ziele vorhanden sind. Des Weiteren wird positiv hervorgehoben, dass der Workshop zu einem Abbau von Berührungängsten zwischen Lehrkräften und ErzieherInnen geführt hat.

4.3 Allgemeine Kooperationsformen

Die Gliederung dieses Kapitels entspricht soweit möglich der des ersten Kapitels. Zur Erfassung dieser Ergebnisse dienen sowohl die Fragebogenerhebung als auch die ExpertInneninterviews. Bei den Interviews wurde ein besonderes Augenmerk auf die Realisierung der auf dem Workshop erarbeiteten Ergebnisse gelegt. Falls diese von den Interviewpartnerinnen nicht direkt bzw. auch auf Nachfrage nicht angesprochen wurden, wurden zur Auswertung die Ergebnisprotokolle der Workshops als Vergleich mit den genannten Kooperationsformen benutzt.

4.3.1 Inhaltlicher Austausch

In einer Kooperation sollte ein Austausch nicht nur aus der gegenseitigen Weitergabe von Terminen und Absprachen bestehen, sondern auch die inhaltlichen Aspekte in verschiedenen Bereichen der Bildungsarbeit berücksichtigen. Der Austausch sollte im besten Falle zu der Erarbeitung eines gemeinsamen Konzeptes oder Leitzieles führen (vgl. auch Abschnitt 1.3). Es wird der Frage nachgegangen, inwieweit dieser Austausch in den Einrichtungen der Befragten sowohl bei der Beantwortung der Fragebogen als auch in den ExpertInneninterviews erwähnt wird.

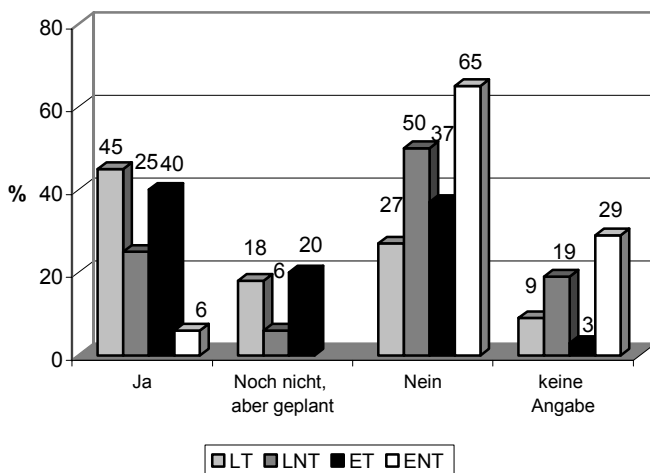


Abb. 18: Austausch über SpFö allgemein

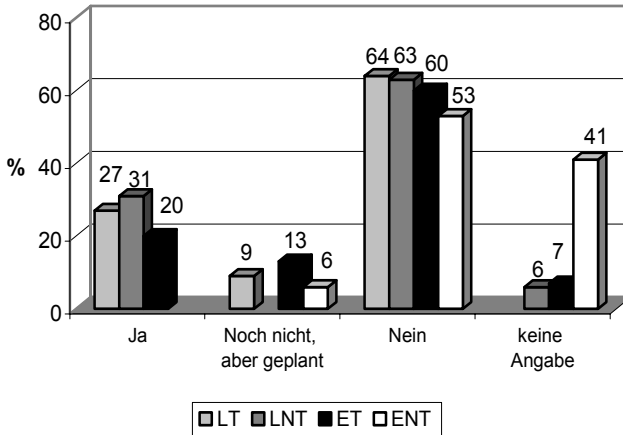


Abb. 19: Austausch über weitere Bereiche der Bildungsarbeit

Im Rahmen der Fragebogenerhebung ist festzustellen, dass ein *Austausch* häufiger über *Sprachförderung allgemein* stattfindet. Hier geben 45% der Lehrkräfte und 40% der ErzieherInnen der Gruppen LT und ET an, dass dieser in ihren Einrichtungen erfolgt. Ein weiteres Fünftel der Befragten sagt aus, dass dieser Austausch für die weitere Kooperation geplant ist. Bei den Fachkräften, die lediglich den Workshop besuchten, sind weniger Befragte der Ansicht, dass diese Form der Kooperation stattfindet. Besonders niedrig ist dabei der prozentuale Anteil bei den ErzieherInnen. Hier sind es nur 6% der Befragten, während immerhin 25% der Lehrkräfte von einem dementsprechenden Austausch sprechen.

Betrachtet man die Ergebnisse über den *Austausch in anderen Bereichen der Bildungsarbeit*, so stellt man fest, dass fast ein Drittel der Lehrkräfte diesen betreibt. Bei den ErzieherInnen der Gruppe ET sind es lediglich 20%, bei den Befragten der Gruppe ENT³⁴ ist dies nicht der Fall.

Im Rahmen der Expertinneninterviews kommt ein Austausch über die verschiedenen Bereiche der Bildungsarbeit vorrangig in Bezug auf die

34 41% dieser Fachkräfte geben zu dieser Frage keine Auskunft.

Arbeitstreffen zur Sprache. Deren Inhalte werden ausführlich im Abschnitt 4.3.6 vorgestellt. Darüber hinaus äußern sich die Befragten vor allem über das *gegenseitige Vorstellen ihrer Konzepte*. Die Erzieherin der B-Einrichtung berichtet, dass das Vorstellen des pädagogischen Konzepts ihrer Einrichtung im Rahmen zweier gemeinsamer Dienstbesprechungen geschehen ist (vgl. auch 4.3.2). Das schulische Konzept haben die MitarbeiterInnen dieser Kindertagesstätte in großen Elternveranstaltungen kennen gelernt, zu denen die Grundschule eingeladen hatte. Auch im Rahmen einer anderen Einladung von Seiten der Schule wurde dies möglich.

In den C-Einrichtungen wird das gegenseitige Vorstellen der Konzepte von keiner der befragten Fachkräfte erwähnt. Hier gibt lediglich die Lehrkraft an, im Rahmen ihrer Tätigkeit in der vorschulischen Sprachförderung mit dem pädagogischen Konzept der Kindertagesstätte in Berührung gekommen zu sein. Ihre Kenntnisse, die sie durch Gespräche mit der betreuenden Gruppenleiterin gewonnen hat, beinhalten allerdings vor allem die Themen, die im Kindergartenalltag angesprochen und behandelt werden.

Wesentlich weiter als in den bisher genannten Einrichtungen geht die pädagogische Arbeit in den A-Einrichtungen. Neben einer gegenseitigen Vorstellung der Konzepte auf den gemeinsamen Dienstbesprechungen (vgl. auch Abschnitt 4.3.2) steht hier vor allem ein *gemeinsames Konzept und gemeinsame pädagogische Arbeit* im Vordergrund. Beide Fachkräfte legen ihrer Arbeit die Pädagogik Janusz Korczaks zugrunde und versuchen in diesem Sinne die Kinder institutionsübergreifend zu unterstützen:

Grundsätzlich denke ich haben wir ein gemeinsames Konzept oder gemeinsame Ansätze. Wir sind der Meinung äh dass um ein Kind zu erziehen braucht es die Kompetenz eines ganzen *Dorfes*. [...] Ähm ebenso äh denke ich dass die Achtung vor der Persönlichkeit des Kindes hier in diesem Stadtteil in den Kindergärten sowie in der Schule besonderen Vorrang genießt. Das ist *immer* unsere Grundlage [...] Und daran gucken wir, wie können wir das Kind auch unterstützen. Auch in seinen Begabungen und in seinen Defiziten natürlich auch. Ähm und die *pädagogische Arbeit* begleitet die Kinder *immer*. Egal in welcher Institution sie sind äh geht diese Arbeit mit. Und äh es ist für uns selbstverständlich dass wir also auch übergreifend zu-

sammen arbeiten, Kindergarten und Grundschule. Grundlage ja ist dazu halt äh die Achtung vor der Persönlichkeit eines jeden Kindes, da gucken wir uns auch dann die Pädagogik von Janusz Korczak auch an und ja da sind wir also sehr vertraut (Interview EA, Z. 84-101).

Für die Lehrkraft und die Erzieherin dieser Einrichtungen stehen die Achtung und der Respekt vor dem Kind im Mittelpunkt ihrer Arbeit. In der täglichen pädagogischen Arbeit im Kindergarten wird darunter die Stärkung der Individualität und Gruppenzugehörigkeit eines jeden Kindes verstanden. Die Förderung und Unterstützung der Bedürfnisse der Kinder werden als wichtiger erachtet als die Ziele der ErzieherInnen. Auch in der Schule hat dieses Leitbild Konsequenzen für die tägliche Arbeit. Hier steht die Stärkung des Selbstbewusstseins der Kinder im Vordergrund.

Ausgehend von diesem Leitbild werden außerdem Überlegungen zur Unterstützung der Kinder angestellt. Dazu gehören nach Auskunft der Erzieherin auch die pädagogische Beratung mit Einzelfallhilfen sowie die gemeinsame Umsetzung bei Erziehungsmaßnahmen. So wird bei sozial auffälligen Schülern gemeinsam über wirksame Konsequenzen nachgedacht, so dass beispielsweise als ‚Strafe‘ Vorlesestunden im Kindergarten absolviert werden müssen.

4.3.2 *Gemeinsame Besprechungen*

Bei der Auswertung der Fragebogen zeigt sich, dass viele der Kooperationsformen häufig noch nicht stattfinden. Lediglich 31% bis 37% der Befragten aus den Gruppen LT, LNT und ET geben an, dass *regelmäßige Treffen der Leitungskräfte* Teil der gemeinsamen Kooperation sind. Bei den ErzieherInnen der Gruppe ENT sind es sogar nur 18%³⁵, wobei weitere 18% dieser Befragten von einer geplanten Einführung im Rahmen der Kooperation ausgehen. Entsprechend oft werden gemeinsame *Treffen mit einzelnen Fachkräften der Bezugseinrichtungen*³⁶ durchgeführt. Dabei geben 36% bzw. 37% aller Befrag-

35 29% der Befragten dieser Gruppe machte keinerlei Angaben zu dieser Frage.

36 Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass einige Fachkräfte diese Frage auf Treffen im Rahmen der vorschulischen Sprachförderung bezogen haben, da diese

ten, die bereits die Fortbildung besucht haben, an, dass diese regelmäßig stattfinden. Weniger häufig trifft dies auf die Fachkräfte aus den anderen beiden Gruppen zu. Hier konnte nur etwa ein Viertel der Befragten bestätigen, dass Treffen dieser Art Teil der gemeinsamen Kooperation sind. Des Weiteren muss erwähnt werden, dass ein relativ hoher Prozentsatz von 18% bis 27 % der Workshopteilnehmenden aus den Gruppen LT, ET und ENT angibt, dass diese Treffen zukünftig im Rahmen der Kooperation stattfinden werden. Bei den Befragten der Gruppe LNT sind dies nur 6%.

Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass ein Teil dieser Antworten aufgrund der Ergebnisse der Workshops zustande gekommen ist. Deshalb lässt sich nicht beurteilen, inwieweit dies den tatsächlichen Kooperationsstand vor Beginn der Workshops widerspiegelt.³⁷

Betrachtet man die Antworten zu der Frage nach *gegenseitigen Einladungen zu Dienstbesprechungen*, so finden diese bei einem noch geringeren Teil der Einrichtungen der Befragten statt. Lediglich 18% bis 20% der Befragten aus den Gruppen LT, LNT und ET geben an, dass diese Form in der Kooperation mit ihren Bezugseinrichtungen genutzt wird. Bei den ErzieherInnen der Gruppe ENT sind es mit 12% sogar noch weniger. Ähnlich wie bei den regelmäßigen Treffen sind auch hier fast bei einem Viertel der Befragten aus den Gruppen LNT, ET und ENT gegenseitige Einladungen im Rahmen der zukünftigen Kooperation geplant.

In den Interviews werden gemeinsame Einladungen zu Dienstbesprechungen weniger häufig angesprochen. Dafür werden Angaben über gemeinsame Dienstbesprechungen sowie anderweitige Treffen mit den Bezugseinrichtungen gemacht. In den A-Einrichtungen finden gemeinsame Dienstbesprechungen nicht nur mit den Kollegien dieser beiden Einrichtungen, sondern auch mit dem Team einer weiteren Kindertagesstätte statt. Themen waren zunächst die gegenseitige Vorstellung der Einrichtungen und deren Konzepte sowie die Elternarbeit.

direkt unter dem Aspekt ‚regelmäßige Treffen mit allen Förderkräften‘ aufgeführt war.

37 Dies gilt auch für alle weiteren Darstellungen von Ergebnissen aus der Fragebogenerhebung, die die Kategorie ‚Noch nicht, aber geplant‘ beinhaltet.

Diese Kooperationsform wird von der Erzieherin der B-Einrichtungen ebenfalls angesprochen.³⁸ Sie gibt an, dass gemeinsame Dienstbesprechungen seit der Entstehung der Einrichtung erst zweimal stattgefunden haben. In beiden Fällen ging die Initiative vom Fachpersonal der Kindertagesstätte aus. Das Thema beider Treffen war die Vorstellung der pädagogischen Arbeit der vorschulischen Einrichtung. Allerdings empfindet es die Erzieherin nicht nur organisatorisch als schwierig, diese Treffen durchzuführen. Sie bemängelt auch das scheinbare Desinteresse der Lehrkräfte, die entweder verspätet oder in sehr geringer Zahl zu den Besprechungen erschienen sind. Abgesehen davon werden von Seiten der Schule Einladungen zu großen Elternveranstaltungen sowie zu den Freitagsforen ausgesprochen. Gerade letzteres Angebot wird eher weniger genutzt, am häufigsten jedoch von den ErzieherInnen im Hortbereich wahrgenommen.

Anders dagegen verlief das gemeinsame Treffen von mehreren Fachkräften der C-Einrichtungen, welches Teilnehmende des Workshops organisierten, und sowohl von der Lehrkraft als auch von der Erzieherin erwähnt wurde. Dabei konnte die Erzieherin ausführlicher Auskunft erteilen, da sie an der Organisation und Durchführung des Treffens beteiligt war. Ziel dieses Treffens war es, Leitungskräfte und KollegInnen über die Ergebnisse des Workshops zu informieren und anschließend Überlegungen anzustellen, welche dieser Ideen umgesetzt werden können. Darüber hinaus war es den Organisatorinnen dieses Treffens wichtig, dass die Leitungskräfte anwesend waren, damit konkrete Verabredungen für die weitere Kooperation getroffen werden konnten.

Eine Weitergabe der Workshopinhalte und der erzielten Ergebnisse erfolgte auch durch die Fachkräfte der B-Einrichtungen. Allerdings fand die Information in getrennten Dienstbesprechungen in Schule und Kindertagesstätte statt. Die Lehrkraft setzte darüber hinaus die Schulleitung über die Ergebnisse in Kenntnis.

38 Die Lehrkraft war zu diesem Zeitpunkt noch nicht an dieser Schule tätig.

4.3.3 *Gegenseitige Hospitationen*

36% der Lehrkräfte aus der Gruppe LT geben an, dass gegenseitige Hospitationen durchgeführt werden. In den Einrichtungen der anderen drei Gruppen findet dies nur bei 12% bis 17% der Befragten statt.³⁹ Interessant ist, dass mindestens ein Viertel der Fachkräfte aus den Gruppen LNT, ET und ENT für die zukünftige Kooperation die Einführung dieser Kooperationsform angibt (vgl. Abschnitt 3.2.1).

Aussagen über gemeinsame Hospitationen werden auch in den ExpertInneninterviews gemacht. In den A-Einrichtungen finden diese regelmäßig statt, nicht nur wenn es Schwierigkeiten mit einzelnen Kindern gibt. Hier entsteht ein Austausch über die bisherigen Förderungen des Kindes sowie über die zur Verfügung stehende Alternativen. Darüber hinaus kommen die zukünftigen Erstklasslehrkräfte in die Kindergartengruppe, um diese näher kennen zu lernen. Diese Form der Kooperation findet auch in den C-Einrichtungen statt. Alle zukünftigen Klassenlehrkräfte besuchen die Kindertageseinrichtungen, wobei sich möglichst alle Lehrkräfte in den Hauptbezugseinrichtungen vorstellen sollen. Dort findet ein Gespräch mit der zuständigen Fachkraft über die Klassenzusammensetzung sowie über Schwierigkeiten und Förderbedarf der Vorschulkinder statt. Hospitationen der ErzieherInnen in der Grundschule sind bisher jedoch noch nicht durchgeführt worden. In den B-Einrichtungen finden gegenseitige Hospitationen weder allgemein noch im Übergang zur Grundschule statt. Hier sind lediglich die Namen der zukünftigen Klassenlehrkräfte bekannt.

4.3.4 *Absprachen zwischen den Bezugseinrichtungen*

Der Qualität der Absprachen auf Leitungs- und Fachkräfebene zwischen den Bezugseinrichtungen wird nur im Rahmen der Fragebogenerhebung nachgegangen.

39 Wodurch die große Diskrepanz zwischen den Lehrkräften der Gruppe LT und den anderen Gruppen zustande kommt, ist schwer zu klären. Denkbar wäre, dass diese Befragten auch einseitige Hospitationen, vermutlich von Seiten der Lehrkräfte, dazu genommen haben.

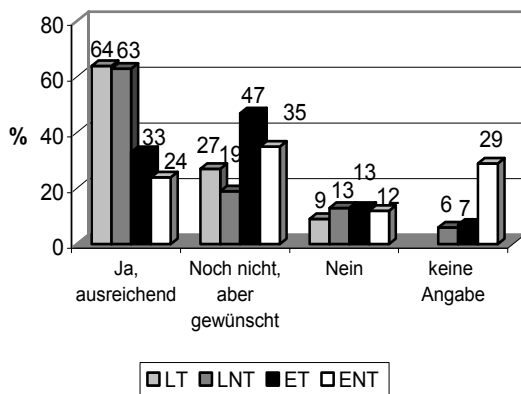


Abb. 20: Absprachen zwischen Kita und Grundschule auf Leitungsebene

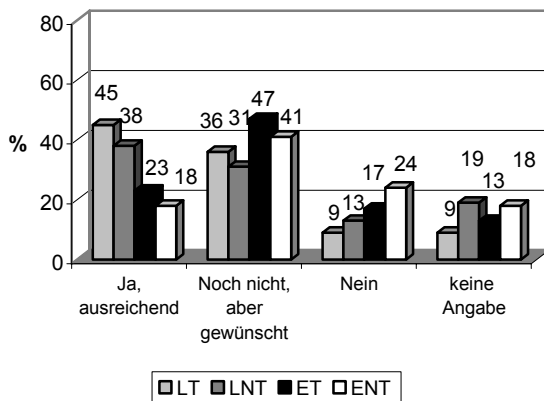


Abb. 21: Absprachen zwischen Kita und Grundschule mit den Fachkräften

Hier zeigt sich, dass die Lehrkräfte beider Gruppen die *Absprachen auf Leitungsebene* am positivsten bewerten: Über 60% sind der Ansicht, dass die auf dieser Ebene getroffenen Absprachen ausreichend sind. Bei den ErzieherInnen können nur 33% bzw. 24% dies

bestätigen. Weniger zufrieden sind alle Befragten mit den *Absprachen*, die *zwischen den Fachkräften* getroffen werden. Auch hier fällt die Einschätzung der Lehrkräfte am positivsten aus, auch wenn die Zufriedenheit insgesamt geringer ist. Trotzdem geben 45% aus der Gruppe LT und 38% der Gruppe LNT an, dass sie die getroffenen Absprachen für ausreichend halten. Weit weniger ErzieherInnen sind dagegen mit der Qualität der Absprachen zwischen den Fachkräften zufrieden. Lediglich 23% der ErzieherInnen, die an der Fortbildung teilgenommen haben, sowie 18% derjenigen, die nur den Workshop besucht haben, sind der Ansicht, dass diese Absprachen ausreichend sind. Entsprechend hoch ist bei beiden Gruppen der Prozentsatz derer, die eine Veränderung wünschen: Über 40% dieser Fachkräfte sprechen sich für eine Verbesserung der Absprachen aus. Nur 36% bzw. 31% der Lehrkräfte aus den Gruppen LT und LNT halten dies für notwendig.

Da bereits angedeutet wurde, dass die Qualität der Absprachen im Rahmen der Interviews nicht angesprochen wurde, kann in Bezug auf Absprachen nur auf die Äußerungen der Fachkräfte aus den C-Einrichtungen zurückgegriffen werden, da diese sich als einzige der Interviewpartnerinnen zu diesem Punkt äußern. Hier sprechen beide Fachkräfte lediglich festgeplante *Terminabsprachen* zwischen den Einrichtungen im folgenden Schuljahr an, damit bei gleichzeitig stattfindenden Veranstaltungen Ausweichtermine besprochen bzw. gegebenenfalls Termine für gemeinsame Feste abgestimmt werden können. Beide weisen darauf hin, dass es sich bei diesem Kooperationsschritt um ein Ergebnis der Workshoparbeit handelt.

Allerdings können in diesem Zusammenhang Aussagen über die Art der *Kontakte auf Leitungsebene* in den einzelnen Einrichtungen gemacht werden. Der intensivste Austausch findet zwischen den Leitungskräften der A-Einrichtungen statt. Hier gibt es sowohl gegenseitige Besuche als auch regelmäßige Gespräche auf Leitungsebene. Außerdem hält sich die Leiterin des Kindergartens häufig im Lehrerzimmer auf, sodass Kontakte zum Kollegium gepflegt werden können. Kontakt besteht auch bei den Leitungskräften der B-Einrichtungen. Dieser wird durch Telefonate und gelegentliche Besuche von Seiten des Leitungspersonals aus der Kindertagesstätte aufrechterhalten. Bei

den C-Einrichtungen beschränkt sich der Kontakt auf Leitungsebene nach Aussagen der Lehrkraft auf Telefonate.

4.3.5 *Kooperationsbeauftragte*

Ein hoher Prozentsatz der Befragten in allen Gruppen gibt an, in ihren Einrichtungen über eine feste Ansprechperson für Kooperation in Grundschule und Kindertagesstätte zu verfügen. Dabei bejahen die Lehrkräfte der Gruppe LNT mit 75% diese Frage am häufigsten. Bei den ErzieherInnen sagen 67% der Gruppe ET und 59% der Gruppe ENT aus, dass ihren Einrichtungen feste Ansprechpersonen zur Verfügung stehen. Lediglich 45% der Lehrkräfte, die die Fortbildung besucht haben, bestätigen dies. Im Gegensatz zur Kooperationsform der gegenseitigen Hospitationen geben nur 9% bis 12% der Befragten an, dass eine Ernennung von Kooperationsbeauftragten im Rahmen der weiteren Kooperation angestrebt ist.

Im Rahmen der Interviews geben nur die Fachkräfte der B-Einrichtungen an, über Kooperationsbeauftragte zu verfügen bzw. diese schnellstmöglichst zu wählen. Bei der Kooperationsbeauftragten von Seiten der Schule handelt es sich um die interviewte Lehrkraft, die sich dazu bereit erklärt und sich schon in der Kindertageseinrichtung vorgestellt hat. In diesem Rahmen ist außerdem darauf hinzuweisen, dass die Gründung einer *Kooperationsgruppe* in Grundschule und Kindertagesstätte geplant ist, zu der auch die beiden Kooperationsbeauftragten gehören werden. Ziel der gemeinsamen Treffen wird die konkrete Erarbeitung der zukünftigen Kooperation sein. Sowohl die Überlegung zur Ernennung von Ansprechpersonen für die Kooperation als auch die Entstehung der Kooperationsgruppen sind ein Ergebnis der Kleingruppenarbeit dieser Bezugseinrichtungen während des Workshops.

4.3.6 *Arbeitskreise*

Dieser Abschnitt behandelt sowohl die Arbeitskreise auf Stadtteilebene als auch die Arbeitstreffen, die in drei Fortbildungsgruppen im Zusammenhang mit der ersten Fortbildung entstanden sind. Die letztgenannten Treffen umfassen jeweils einen größeren Stadtbereich Olden-

burgs⁴⁰, in dem die verschiedenen Einrichtungen einer Fortbildungsgruppe liegen.

Zunächst erfolgt die Darstellung der Ergebnisse zur Frage nach *regelmäßigen Treffen auf Stadtteilebene*. Hier bestätigt die Hälfte der Befragten aus den Gruppen LNT und ET, dass ihre Einrichtungen an solchen Treffen teilnehmen. Bei den Lehrkräften der Gruppe LT ist dieser Prozentsatz deutlich geringer, hier geben nur 36% an, dass Arbeitstreffen auf Stadtteilebene stattfinden. Dies bestätigen nur 24% der ErzieherInnen der letzten Gruppe. Allerdings geben 18% dieser Befragten an, dass eine Einführung dieser Treffen im Rahmen der weiteren Kooperation geplant ist. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass einige der Befragten aus der Fragebogenerhebung die Arbeitstreffen der jeweiligen Fortbildungsgruppe als Stadtteiltreffen betrachtet haben, so dass diese ebenfalls in die Beantwortung der Frage eingeflossen sind.

Die einzigen Fachkräfte, die im Rahmen der Interviews neben den Arbeitstreffen der Fortbildungsgruppen Treffen auf Stadtteilebene angesprochen haben, sind diejenigen der A-Einrichtungen. Diese Form des Arbeitskreises wurde vom Kindergarten und der Grundschule gegründet und beinhaltet alle Institutionen, die im engeren oder weiteren Sinne im pädagogischen Bereich tätig sind. In diesem Rahmen entstehen auch gemeinsame Angebote für Kinder, wobei Wert darauf gelegt wird, dass diese Angebote die Kinder auch mit anderen Bevölkerungsgruppen des Stadtteils in Kontakt bringen. Darüber hinaus sind beide Fachkräfte in einem Sozialtreff ihres Stadtteils engagiert, in dem gemeinsam mit dem Pastor, einer Sozialarbeiterin des Jugendamtes sowie einer Mitarbeiterin des Jugendzentrums beraten wird, wie Kinder bzw. Familien des Stadtteils unterstützt werden können.

Die nun im Folgenden ausführlich vorgestellten *Arbeitstreffen der Fortbildungsgruppen* spiegeln die Inhalte von zwei der drei durch die Fortbildung zustande gekommenen Gruppen wider. Dabei hat sich herausgestellt, dass alle Fachkräfte der A- und B-Einrichtungen diese

40 Eine Gründung von Arbeitskreisen hat nur in den Oldenburger Fortbildungsgruppen stattgefunden.

Form der Kooperation als sehr positiv ansehen.⁴¹ Es wird von den Erzieherinnen beider Einrichtungen hervorgehoben, dass die Treffen sehr gut besucht wurden und ein nachhaltiges Interesse bestand, einander besser kennen zu lernen. Die Lehrkraft der B-Einrichtung ist darüber hinaus der Ansicht, dass dieser Arbeitskreis von den Kindertagesstätten noch positiver bewertet wird, da diese mit Hilfe dieser Treffen erreichen könnten, dass ihre Arbeit einen größeren Stellenwert bekommt.

Zu der Frage nach den *Themen und Inhalten* der Arbeitstreffen äußern sich alle Befragten.⁴² Dabei lassen sich zunächst thematische Unterschiede zwischen den Arbeitstreffen der Fortbildungsgruppen feststellen. Während die eine Gruppe vor allem die Vorstellung der Einrichtungen sowie den Austausch der Konzepte und der gegenseitigen Erwartungen in den Mittelpunkt stellt, werden in der anderen konkrete organisatorische und inhaltliche Schritte für die zukünftige Kooperation besprochen.

Bei der letztgenannten Fortbildungsgruppe erfolgte nach den Aussagen der Fachkräfte der C-Einrichtungen zunächst ein Austausch über die Sprachförderung sowie eine Vorbesprechung des Schnuppertages. In einem weiteren Treffen standen die Reflexion des Schnuppertages sowie der vorschulischen Sprachfördermaßnahmen und die Vereinbarung eines Termins für einen gemeinsamen Elterninformationsabend und dessen inhaltliche Aspekte im Vordergrund. Auch für das folgende Treffen wurden bereits Themen abgesprochen, die Bestandteil der Arbeitssitzung sein werden. Dazu gehören eine Reflexion des Sprachstandsfeststellungsverfahrens und des Elterninformationstages sowie die Vorbereitung der vorschulischen Sprachförderung. Die befragte Lehrkraft fügt hinzu, dass auch eine Rückmeldung bezüglich des Ablaufs der Sprachförderung an das Kultusministerium in Hannover geplant ist.

41 Beide Fachkräfte der C-Einrichtung haben keine direkte Beurteilung der Arbeitstreffen vorgenommen. Dies war im Rahmen des Leitfadens auch nicht explizit gefordert.

42 Eine der Befragten hat die Frage falsch verstanden. Da dies erst im Vergleich mit den Antworten der anderen Interviewpartnerinnen festgestellt wurde, wird ihre Antwort an dieser Stelle nicht erwähnt.

Eine Rückmeldung an das Niedersächsische Kultusministerium soll nach der Aussage einer Erzieherin aus der anderen Fortbildungsgruppe ebenfalls Bestandteil der weiteren Arbeitstreffen sein. Darüber hinaus werden in den kommenden Sitzungen dieser Gruppe auch der Kooperationsstand der Einrichtungen sowie deren zukünftigen Entwicklungen thematisiert. Gegebenenfalls wird eine Reflexion der vorschulischen Sprachförderung stattfinden. Für eine weitere Erzieherin ist zudem wichtig, dass die Erwartungen der Lehrkräfte an die Arbeit der Kindertagesstätten erneut aufgegriffen und diskutiert werden, da diese ihrer Ansicht nach in einigen Fällen nicht realisierbar sind.

Unterschiede zeigen sich bei den Fachkräften aus den beiden Fortbildungsgruppen jedoch nicht nur bei der Frage nach den Inhalten und Themen der Arbeitstreffen, sondern auch bei deren *Nutzen für die Kooperation*. Teilnehmerinnen der Gruppe, die zunächst das gegenseitige Kennenlernen in den Vordergrund gestellt haben, sehen das gegenseitige Kennenlernen und Vertrautwerden als hilfreich für die Kooperation. Dabei betonen besonders die Fachkräfte der A-Einrichtungen, dass es bei vielen Teilnehmenden des Arbeitskreises zunächst um die Herstellung von Erstkontakten ging. Drei der vier Interviewpartnerinnen, die an diesen Arbeitstreffen teilnehmen, erachten den Aufbau einer persönlichen Ebene vor dem Erarbeiten inhaltlicher Aspekte als wichtig. Hilfreich finden eine Lehrkraft und eine Erzieherin, dass die Arbeitstreffen einen Beitrag zum Abbau von Berührungängsten leisten, und es somit den Teilnehmenden leichter fällt, sich mit Fachkräften der anderen Berufsgruppe auszutauschen und zu besprechen. Darüber hinaus wird darauf verwiesen, dass die Arbeitstreffen neue Kontakte und Informationen über Einrichtungen aus dem Elementar- und Primarbereich ermöglichen. Außerdem empfinden die Fachkräfte der B-Einrichtungen den grundsätzlichen Austausch mit den Teilnehmenden hilfreich für die Kooperation. Beide Interviewpartnerinnen der A-Einrichtungen erachten die Arbeitstreffen als sinnvoll, da sie es ermöglichen, die Bedürfnisse der Kinder in den Blick zu nehmen, und dazu beitragen können, dass sich die Teilnehmenden in der Begleitung der Kinder gegenseitig unterstützen.

Bei den beiden Fachkräften, die an den Arbeitstreffen der anderen Fortbildungsgruppe teilnehmen, wird ersichtlich, dass für sie die Aspekte der anderen Interviewpartnerinnen weniger relevant sind. Für

sie ist es zunächst wichtig, dass ein verbindlicher Termin vorhanden ist, der die Teilnehmenden dazu auffordert, sich mit dem Thema Kooperation auseinander zu setzen. Hilfreich findet vor allem die Erzieherin den Austausch mit den anderen Einrichtungen, da dieser dazu beiträgt, Ideen für die eigene Kooperation zu entwickeln.

Abschließend wurden die Interviewpartnerinnen gebeten, die *Kooperation der anderen Einrichtungen*, die auf den Arbeitstreffen vertreten sind, einzuschätzen. Dabei sind sich alle darin einig, dass diese bei den einzelnen Institutionen durchaus unterschiedlich sind. In beiden Fortbildungsgruppen gibt es ihrer Einschätzung nach Einrichtungen, die gut bzw. kaum kooperieren würden. Eine Erzieherin bescheinigt allen Teilnehmenden, dass diese aktiv und sehr motiviert auf dem Weg zu einer verbesserten Kooperation sind. Zwei der Lehrkräfte heben in ihren Äußerungen einige Einrichtungen hervor, die ihnen besonders aufgefallen sind. Dabei handelt es in einem Fall um Bezugseinrichtungen, die aufgrund des Workshops einen intensiven Austausch begonnen haben und den Aufbau einer Kooperation anstreben. In dem anderen Fall wird eine Grundschule erwähnt, die aufgrund ihrer großen Anzahl an Bezugseinrichtungen Schwierigkeiten hat, Kontakte zu allen Kindertagesstätten zu knüpfen und aufrechtzuerhalten. Die Erzieherin der C-Einrichtung hebt noch einmal hervor, dass ihre Einrichtungen im Vergleich zu allen anderen in der Fortbildungsgruppe mit der Umsetzung der auf dem Workshop beschlossenen Maßnahmen am weitesten fortgeschritten sind.

4.3.7 *Gemeinsame Vorbereitung der Vorschulkinder*

Neben den gegenseitigen Hospitationen, die auch im Rahmen der Schulvorbereitung oder -nachbereitung eine Rolle spielen können, gibt es weitere Maßnahmen, um den Übergang für die Vorschulkinder gemeinsam zu gestalten.

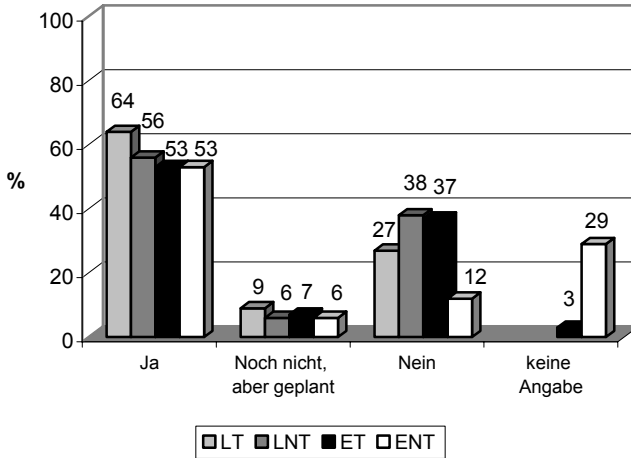


Abb. 22: Gegenseitiger Besuch von Schul- und Kita-Kindern

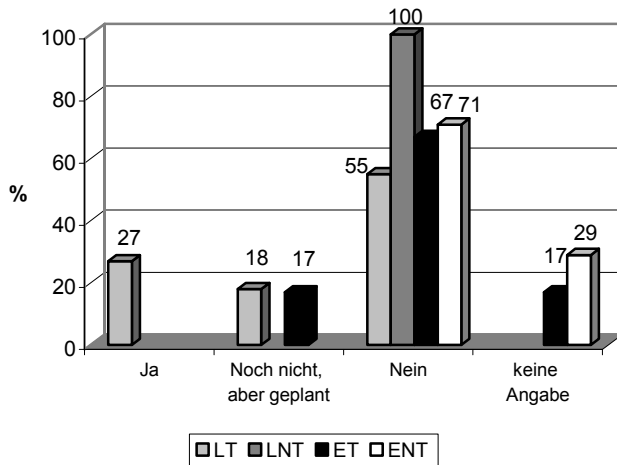


Abb. 23: Vor- und Nachbereitung der Einschulung

Dabei ist der *gegenseitige Besuch von Schul- und Kindergartenkindern* die häufigste Form, die von den Befragten im Fragebogen angegeben wird. 64% bzw. 56% der Lehrkräfte aus den Gruppen LT und LNT geben an, dass dieser im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich stattfindet. Etwa die Hälfte der befragten ErzieherInnen stimmt dem zu.

Eine Kooperationsform, die ebenfalls häufig in den Einrichtungen durchgeführt wird, ist die *Gestaltung des Schnuppertags*. Hier sind 56% der Lehrkräfte der Gruppe LNT der Ansicht, dass dies in ihren Einrichtungen geschieht. Über 40% der Fachkräfte in den Gruppen LT und ET geben an, dass diese Form der Kooperation im Übergang Kindergarten-Grundschule stattfindet. Bei den ErzieherInnen der Gruppe ENT bestätigt allerdings nur ein Viertel der Befragten, dass die Gestaltung des Schnuppertag bei ihnen durchgeführt wird.⁴³ Interessant sind bei dieser Form der Kooperation auch die relativ hohen Prozentwerte der Antwortkategorie ‚Noch nicht, aber geplant‘ bei den Gruppen LT und ET: Sie liegen bei 27% bzw. 20%.

Darüber hinaus wurden die Workshopteilnehmenden nach dem *Austausch bestehender Rituale* im Übergang Kindergarten-Grundschule gefragt. Hier sind sich vor allem die Lehrkräfte beider Gruppen mit 27% bzw. 31% relativ einig, dass dieser Austausch zwischen den Fachkräften der Bezugseinrichtungen stattfindet. Ähnlich sehen das auch die ErzieherInnen der Gruppe ET mit 24%. Anderer Ansicht sind jedoch die Fachkräfte der Gruppe ENT. Hier geben nur 6% der Befragten an, dass diese Form des Austauschs durchgeführt wird. Ähnlich wie bei der Gestaltung des Schnuppertages gibt es auch etliche Fachkräfte aus den Gruppen ET und LT, die die Einführung eines solchen Austauschs im Rahmen der weiteren Kooperation planen: 20% der ErzieherInnen und sogar 36% der Lehrkräfte streben einen Austausch über bestehende Rituale an, bei den ErzieherInnen der Gruppe ENT sind es nur 12%.

Eine gemeinsame *Vor- und Nachbereitung der Einschulung* findet in den wenigsten Einrichtungen statt. Niemand aus den Gruppen LNT,

43 Es ist möglich, dass die Fachkräfte der verschiedenen Gruppen die Frage verschieden aufgefasst haben, so dass einige diese Frage nur dann mit ‚Ja‘ beantworteten, wenn eine gemeinsame Gestaltung des Schnuppertages durch Fachkräfte beider Institutionen stattfindet.

ET und ENT kennt diese Form der Kooperation aus der eigenen Einrichtung. Nur bei den Lehrkräften, die an der Fortbildung teilgenommen haben, geben 27% der Befragten an, dass dies Teil der Kooperation mit den vorschulischen Einrichtungen ist. Weitere 18% bzw. 17% der Fachkräfte aus den Gruppen ET und LT geben außerdem an, dass eine Vor- und Nachbereitung der Einschulung zukünftiger Bestandteil gemeinsamer Kooperation sein wird.

Die häufigste Form der gemeinsamen Schulvorbereitung, die in allen Einrichtungen genutzt wird und in allen Interviews erwähnt wurde, ist der *Schnuppertag*. Dabei gibt es in den einzelnen Einrichtungen jedoch unterschiedliche Intensitäten in der Gestaltung dieses Tages. Bei den A-Einrichtungen erleben die zukünftigen Schulkinder einen ganzen Schulvormittag, der im kommenden Jahr zu einem Projekttag mit gemeinsamen Angeboten für Vorschulkinder und SchülerInnen der ersten Klasse ausgeweitet wird.

In der Grundschule der C-Einrichtung findet dieser Schnuppertag ebenfalls schon seit Jahren statt. Er besteht aus einer Unterrichtsstunde in einer ersten oder zweiten Klasse, die je nach Lehrkraft unterschiedlich gestaltet wird. Auch in den B-Einrichtungen besteht der Schnuppertag in dieser Form. Allerdings wird dieser vor allem von Seiten der Fachkräfte aus der Kindertagesstätte als unbefriedigend erlebt, da die Kinder häufig nicht aktiv in den Unterricht mit einbezogen werden. Eine Veränderung mit den Lehrkräften der Schule wird nach Aussagen der Erzieherin jedoch angestrebt.

Eine *gemeinsame Gestaltung der Einschulung* findet nur in den A-Einrichtungen statt. In den beiden anderen Einrichtungen laufen Verabschiedung in der Kindertagesstätte und Einschulung völlig losgelöst voneinander ab. In den A-Einrichtungen wird die Einschulungsfeier nicht nur von den Eltern, sondern von der ganzen Familie begleitet. Sie beginnt mit einem Gottesdienst in der Kindergartenkapelle. Anschließend folgt die Einschulungsfeier in der Grundschule. Währenddessen bereiten die Eltern der Zweitklässler Tee und Kaffee für die neuen Schuleltern vor, damit diese während der ersten Schulstunde ihrer Kinder bereits Kontakte knüpfen können.

Abgesehen von diesen beiden vorgestellten Formen im Übergang von Kindergarten zu Grundschule werden von den Befragten die *Kennlern-tage* erwähnt, die bereits einmal unter Beteiligung der ErzieherIn-

nen in der B-Grundschule stattgefunden haben. Dabei handelt es sich nach Aussage der Lehrkraft um verschiedene Übungsstationen, die den Fachkräften Aufschluss über die Fähigkeiten der neuen Schulkinder in den verschiedensten Bereichen geben sollen. Die befragte Erzieherin berichtet während des Interviews, dass sie bei der letzten Durchführung anwesend war und dort Protokoll geführt hat. Nach den Angaben der Lehrkraft ist aufgrund der positiven Rückmeldung der daran beteiligten ErzieherInnen geplant, die nächsten Kennenlertage erneut mit Beteiligung von ErzieherInnen durchzuführen. Dies ist ebenfalls ein Ergebnis, welches im Rahmen des Workshops zustande gekommen ist.

4.3.8 *Gemeinsame Vorhaben mit Kindergarten- und Schulkindern*

Die Durchführung gemeinsamer Veranstaltungen wie Projekte, Feste und Vorleseaktionen ist sowohl bei den Teilnehmenden der Fragebogenerhebung als auch bei den Interviewpartnerinnen selten zu finden.

Dabei finden laut Fragebogenerhebung *Vorleseaktionen* noch am häufigsten statt. 18% bzw. 13% der Lehrkräfte aus den Gruppen LT und LNT führen gemeinsame Vorleseaktionen mit den vorschulischen Einrichtungen durch. In Diskrepanz dazu stehen die Angaben beider ErzieherInnengruppen. Lediglich 6% bzw. 7% der befragten Fachkräfte können bestätigen, dass Vorleseaktionen gemeinsam mit den Bezugsschulen durchgeführt werden. Noch seltener finden *gemeinsame Projekte und Feste* in den Einrichtungen statt. Nur zwischen 6% und 13% der Befragten aus den Gruppen LNT, ET und ENT geben an, dass diese Form von Veranstaltungen gemeinsam durchgeführt wird.

Alle drei dieser genannten Kooperationsformen sind zwar nur selten in den Einrichtungen zu finden, dennoch lassen die zukünftigen Planungen das Bild vor allem bei Fachkräften, die an der Fortbildung teilgenommen haben, positiver erscheinen. 36% der Lehrkräfte geben an, dass eine Einführung dieser Kooperationsformen geplant ist.⁴⁴ Bei den ErzieherInnen unterscheiden sich die Werte je nach Kooperationsform: 30% werden zukünftig gemeinsame Projekte durchführen,

44 Bei den Lehrkräften aus der Gruppe LNT sind dies deutlich weniger: 13% geben zukünftige gemeinsame Projekte an, weitere 6% planen Vorleseaktionen.

nur zwischen 17% und 20% allerdings planen Feste und Vorleseaktionen gemeinsam mit der Grundschule.

Abgesehen von diesen inhaltlichen Formen ist bei Bedarf in einigen Einrichtungen auch eine *gemeinsame Raumnutzung* möglich. Dabei geben 36% bzw. 19% der Lehrkräfte aus den Gruppen LT und LNT an, dass dies erfolgt. Bei den ErzieherInnen bestätigen dies jedoch nur 13% bzw. 12% der Befragten aus den Gruppen ET und ENT.

Wie bereits angedeutet, sind gemeinsame Veranstaltungen in den Einrichtungen der Interviewpartnerinnen eher selten. Eine Ausnahme bilden die A-Einrichtungen. Hier wurden nach Angaben der beiden Fachkräfte schon viele gemeinsame Feste gefeiert und Flohmärkte veranstaltet. Ein neues gemeinsames Parcourfest, welches von der Grundschule zusammen mit den beiden Kindertageseinrichtungen gestaltet wird, ist ebenfalls geplant. Dies war im Rahmen des auf dem Workshop erstellten Kooperationskalenders bereits für das kommende Jahr geplant, wird jedoch aus organisatorischen Gründen zu einem späteren Zeitpunkt durchgeführt. Darüber hinaus finden gemeinsame Projekte wie Theaterfahrten für Kinder ab sechs Jahren und Lesungen in der Schulbibliothek statt. Weitere Kontakte für die Kinder ergeben sich nach Ansicht der Erzieherin durch die gemeinsame Nutzung des Spielplatzes bzw. des Pausenhofes sowie durch die Mitnutzung der Schulbücherei.

Abgesehen von den A-Einrichtungen haben in den anderen beiden Einrichtungen bisher keine gemeinsamen Projekte oder Feste stattgefunden. Aufgrund eines gemeinsamen Treffens, welches von der Erzieherin der C-Einrichtung mitorganisiert wurde (vgl. 4.3.2), wurde jedoch in diesen beiden Hauptbezugseinrichtungen ein gemeinsames Fest geplant. Eine gemeinsame Planung findet zu Schuljahresbeginn statt, wobei die Festausschüsse beider Einrichtungen zusammenarbeiten werden. Die befragte Erzieherin ist überzeugt, dass eine gelungene Durchführung dieses ersten gemeinsamen Festes zu einer grundsätzlichen Überlegung der Veranstaltung eines gemeinsamen Festes zu Schuljahresbeginn führen kann.

Abgesehen von gemeinsamen Aktionen und Festen, die im Rahmen der Interviews erwähnt wurden, spielt bei einigen Einrichtungen auch die gemeinsame Raumnutzung eine Rolle. Diese findet in den B-Einrichtungen vor allem im Fall von Bauphasen statt. Bei den A-Einrich-

tungen hingegen zeichnet sich sowohl die Nutzung von Räumen als auch von Materialien durch große Selbstverständlichkeit aus. So können die Fachkräfte der einzelnen Einrichtungen z.B. bei der Planung von Projekten oder Projektwochen prinzipiell davon ausgehen, dass die Räume der anderen Einrichtungen mitgenutzt werden können. Ähnliches gilt für das gegenseitige Ausleihen von Materialien.

Neben diesen Aktivitäten, die vor allem die Institutionen Kindergarten und Grundschule betreffen, sind die A-Einrichtungen auch an *Aktionen und Veranstaltungen* beteiligt, die den *gesamten Stadtteil* mit einbeziehen. Dazu gehören nach Auskunft der Erzieherin die halbjährlichen Aufräumaktionen mit den Familien der Schul- und Kindergartenkinder im Stadtteil sowie eine Radrallye mit dem Stadtteiltreff. Darüber hinaus sind sowohl die Kindergarten- als auch die Schulleitung an der Organisation von Vorträgen zu den unterschiedlichsten Themen bzw. von Filmabenden z.B. über den Stadtteil beteiligt. Diese Veranstaltungen können von allen Personen besucht werden, die sich davon angesprochen fühlen. Die Erzieherin betont, dass es sowohl dem Kindergarten als auch der Grundschule wichtig ist, gemeinsame Höhepunkte im Jahr für den Stadtteil zu veranstalten, damit die Bevölkerung die Einrichtungen wahrnimmt und die Gelegenheit hat, sie näher kennen zu lernen.

4.4 Elternarbeit

Da die Elternarbeit nicht nur ein wichtiger Bestandteil innerhalb der vorschulischen und schulischen Einrichtungen ist, sondern auch im Rahmen der gemeinsamen Kooperation eine wichtige Rolle spielt, wird an dieser Stelle auf verschiedene Aspekte der Elternarbeit eingegangen. Dabei ist von besonderem Interesse, wie von den Teilnehmenden an der Fragebogenerhebung die Zusammenarbeit mit den Eltern in verschiedenen Bereichen bewertet wird. Von großer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die Einschätzung der Zusammenarbeit mit MigrantInneneltern und deren Veränderung durch die Fortbildung bzw. durch die vorschulische Sprachförderung. Neben diesen Aspekten wird in diesem Abschnitt auch auf einige ausgewählte Bereiche in der allgemeinen Elternarbeit eingegangen, bevor die Darstellung einer gemeinsamen Zusammenarbeit mit den Eltern im Rahmen der Kooperation erfolgt. Der letztgenannte Aspekt wird neben den

Ergebnissen des Fragebogens auch die der ExpertInneninterviews mit einbeziehen.

4.4.1 *Einschätzung der Zusammenarbeit mit den Eltern*

Während die allgemeine Zusammenarbeit mit den Eltern von einem sehr großen Teil der Befragten als ‚gut‘ oder ‚eher gut‘ eingeschätzt wird, wird die *Zusammenarbeit in Bezug auf Sprachförderung* vor allem bei den Lehrkräften der Gruppe LNT weniger positiv gesehen. Hier geben insgesamt nur 44% der Befragten an, dass die Zusammenarbeit in diesem Bereich ‚gut‘ bzw. ‚eher gut‘ verläuft. Gute Erfahrungen haben jedoch die Fachkräfte der anderen drei Gruppen gemacht. Zwischen 70% und 77% schätzen die Zusammenarbeit ‚gut‘ bzw. ‚eher gut‘ ein. Dabei sind besonders die ErzieherInnen der Gruppe ET hervorzuheben, da bei ihnen sogar die Hälfte der Befragten von einer guten Zusammenarbeit ausgeht; in den anderen beiden Gruppen sind nur 9% bzw. 29% dieser Ansicht.

Betrachtet man die Ergebnisse in der Einschätzung der *Zusammenarbeit mit MigrantInneneltern*, so stellt man große Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen fest: Ähnlich wie bei der vorherigen Fragestellung zeigen auch die ErzieherInnen der Gruppe ET die positivsten Beurteilungen. Insgesamt 70% dieser Befragten betrachten die Zusammenarbeit als ‚gut‘ bzw. ‚eher gut‘. Anders verhält es sich mit den Einschätzungen der Lehrkräfte. Hier ist ca. ein Drittel der Meinung, dass die Kooperation als ‚gut‘ oder ‚eher gut‘ zu bezeichnen ist. Bei den ErzieherInnen der Gruppe ENT beurteilen 40% der Befragten die Zusammenarbeit mit den MigrantInneneltern als ‚gut‘ bzw. ‚eher gut‘.

Bei der Frage nach einer *Verbesserung der Zusammenarbeit mit den MigrantInneneltern aufgrund der Fortbildung* gehen vor allem die Lehrkräfte von einer positiven Veränderung aus.

Zwar schätzt keiner der befragten Lehrkräfte die Zusammenarbeit als ‚verbessert‘ ein, dennoch sehen 64% die Zusammenarbeit als ‚eher verbessert‘ an. Bei den ErzieherInnen sind dies nur 30%. Betrachtet man die Ergebnisse der Gruppen LNT und ENT, die zu einer *Verbesserung aufgrund der vorschulischen Sprachförderung* befragt wurden, so stellt man fest, dass nur wenige Fachkräfte eine Verbesserung in

der Zusammenarbeit erkennen können. Nur rund ein Fünftel der Befragten sind der Ansicht, dass dadurch eine Verbesserung eingetreten ist.

4.4.2 *Elternarbeit in der Sprachförderung*

Da eine ausführliche Untersuchung der Elternarbeit in den einzelnen Einrichtungen im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich ist, wurden in der Fragebogenerhebung lediglich zwei Aspekte ausgewählt, die im Zusammenhang mit den Themen der Fortbildung standen: Die Befragten wurden gebeten, Stellung zur Durchführung von Elternabenden zum Thema der vorschulischen Sprachförderung sowie zum Einsatz von mehrsprachigen Broschüren in ihren Einrichtungen zu nehmen.

Dabei stellt sich bei der Frage nach der Durchführung von *Elternabenden zur vorschulischen Sprachförderung* heraus, dass nur rund ein Drittel der Fachkräfte aus den Gruppen LT und ET deren Durchführung bestätigen können. Weitere 27% bzw. 17% der Befragten aus beiden Gruppen geben jedoch an, dass eine Einführung derartiger Elternabende geplant ist. Nach Aussagen der Fachkräfte der Gruppen LNT und ENT führen die eigenen Einrichtungen diese Form der Elterninformation selten durch. Nur 19% der Lehrkräfte und sogar lediglich 6% der ErzieherInnen können die Durchführung dieser Elternabende bestätigen. Auch in diesen Einrichtungen ist in einigen Fällen eine Einführung dieser Form der Elternarbeit geplant. Allerdings handelt es sich dabei nur um etwas mehr als 10%.

Betrachtet man den *Einsatz von mehrsprachigen Informationsbroschüren* im Rahmen der Elternarbeit, so fallen bei den Ergebnissen zu dieser Fragestellung erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen auf. Während bei 60% der befragten ErzieherInnen der Gruppe ET solche Informationsbroschüren in der Elternarbeit verwendet werden, sind es bei den Lehrkräften lediglich 18% bzw. 19%. Ein Einsatz dieser schriftlichen Informationen findet auch bei 29% der ErzieherInnen aus der Gruppe ENT statt. Auffällig ist, dass die Einführung dieser Informationsbroschüren vor allem bei den Fachkräften der Gruppen ET und LT geplant ist. Hier wollen 18% bzw. 13% der Befragten derartige Broschüren in ihrer zukünftigen Elternarbeit verwenden.

4.4.3 Elternarbeit in der Kooperation

Die Fragebogenerhebung beschränkt sich bei gemeinsamer Elternarbeit auf die Frage nach gemeinsamen Elternabenden. Dabei zeigt sich, dass diese zum gegenwärtigen Zeitpunkt nur sehr sporadisch stattfinden.

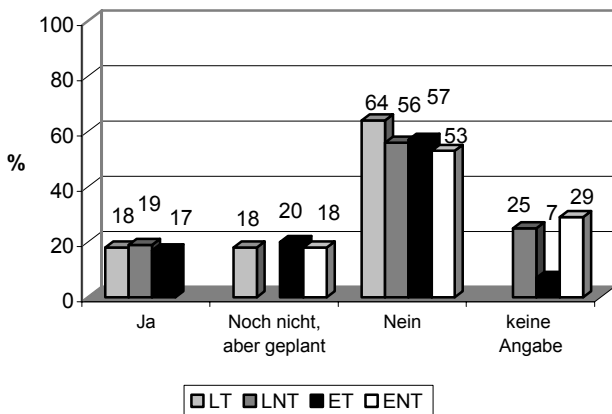


Abb. 24: Gemeinsame Elternabende zur vorschulischen SpFö

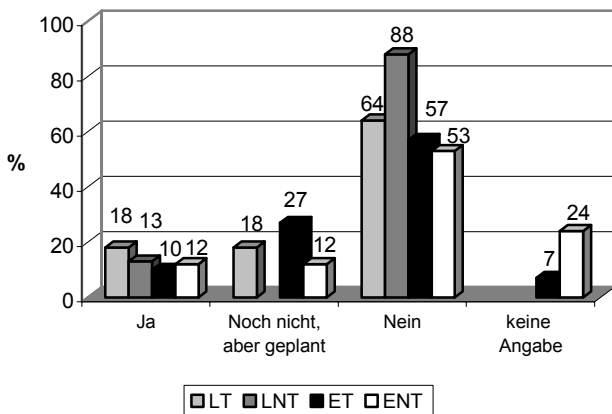


Abb. 25: Gemeinsame Elternabende zur Einschulung

So werden *gemeinsame Elternabende zur vorschulischen Sprachförderung* nur bei 17% bis 19% der befragten Fachkräfte aus den Gruppen LT, LNT und ET durchgeführt. Darüber hinaus planen jedoch rund 20% aller ErzieherInnen sowie Lehrkräfte aus der Gruppe LT eine Einführung dieser Kooperationsform. *Gemeinsame Elternabende zur Einschulung* finden sogar noch seltener statt: Während noch 18% der Lehrkräfte aus der Gruppe LT diese Form der Kooperation bestätigen, sind es in den anderen drei Gruppen nur zwischen 10% und 13% der Befragten. Eine Einführung dieser gemeinsamen Elternabende ist aber auch hier in einigen Einrichtungen angestrebt: So gehen zwar nur 12% der ErzieherInnen der Gruppe ENT von solch einer Kooperationsform in Zukunft aus, 18% der Lehrkräfte aus der Gruppe LT und sogar 27% der ErzieherInnen der anderen Gruppe bestätigen aber deren Einführung im Rahmen der weiteren Kooperation.

Ähnliche Ergebnisse zeigen auch die ExpertInneninterviews. Hier ist die geläufigste Form in der Kooperation ebenfalls die Gestaltung gemeinsamer Elternabende, die jedoch noch nicht in allen der drei Einrichtungen durchgeführt wurden und zum Zeitpunkt der Interviews noch in der Planung waren. So wird beispielsweise in den C-Einrichtungen im Schuljahr 2004/2005 das erste Mal ein Elternabend gemeinsam gestaltet werden. Bei den Inhalten des Elternabends wird es sich nach Aussagen der beiden Fachkräfte von Seiten der Lehrkräfte um Informationen über den Begriff Schulreife sowie Schulfähigkeit, das Sprachstandsfeststellungsverfahren und die Schuluntersuchung handeln. Von den ErzieherInnen werden Informationen über das pädagogische Angebot zur Vorbereitung der Kinder auf den Schuleintritt erfolgen.

Der Beschluss, einen solchen gemeinsamen Elternabend durchzuführen, wurde sowohl bei den Fachkräften der C-Einrichtungen als auch der B-Einrichtungen in der Kleingruppenarbeit auf dem Workshop gefasst. Dabei sind nach Aussagen der befragten Fachkräfte der B-Einrichtungen zwei verschiedene gemeinsame Elternabende geplant. Der eine wird ähnlich wie in den C-Einrichtungen für die Eltern der Vorschulkinder veranstaltet und soll über die Erwartungen der Schule an die Eltern und an die Kindertagesstätte und über die Leistungen der vorschulischen Einrichtung informieren. Darüber hinaus sollen auch die Aufgaben der Eltern im Erziehungsprozess der Kinder sowie die

Kooperation von Grundschule und Kindertagesstätte deutlich und transparent gemacht werden. Der andere Elternabend ist ein Angebot für alle Eltern, die ihre Kinder soeben in der Kindertageseinrichtung angemeldet haben. Dabei stehen ebenso wie beim Elternabend für Vorschulkinder die Erwartungen der Schule, das pädagogische Angebot der Kindertagesstätte sowie die Kooperation zwischen den beiden Bezugseinrichtungen im Mittelpunkt der Veranstaltung. Wichtig war den beiden befragten Fachkräften bei der Entscheidung für einen gemeinsamen Elternabend, dass Eltern schon frühzeitig über die genannten Aspekte in Kenntnis gesetzt werden.

Anders als in den bisher genannten Einrichtungen findet ein gemeinsamer Elternabend für Vorschulkinder unter dem Motto: ‚Mein Kind kommt in die Schule‘ in den A-Einrichtungen schon seit etlichen Jahren statt. Dieser wird ca. ein halbes Jahr vor der Einschulung mit den Eltern beider Kindergärten veranstaltet und sowohl von der Schul- als auch von der Kindergartenleiterin begleitet. Die Schulleiterin informiert die Eltern, beantwortet Fragen und wird gegebenenfalls durch die Leiterin des Kindergartens unterstützt. Abgesehen von der Veranstaltung eines gemeinsamen Elternabends findet in den A-Einrichtungen ein ständiger Austausch über Elternanliegen, -fragen und -sorgen statt.

Im Bereich der vorschulischen Sprachförderung berichten darüber hinaus zwei der Lehrkräfte über Tür- und Angelgespräche mit den Eltern. Im Fall der Lehrkraft aus der C-Einrichtung ist auch die betreuende Erzieherin in diesen Prozess mit einbezogen, so dass sie entweder die Eltern ebenfalls informiert oder in Absprache mit der Lehrkraft auf Wunsch der Eltern allein über den weiteren Verlauf der Sprachförderung Auskunft erteilt. Ein gemeinsames Abschlussgespräch sowohl mit der Erzieherin als auch mit den Eltern und der Lehrkraft, welches auf dem Workshop angedacht wurde, wird nicht stattfinden, da ein ausreichender Kenntnisstand nach Ansicht der Lehrkraft bei allen Beteiligten vorhanden ist. Dies gilt ihres Erachtens auch für ihre Kollegin, die in der C-Bezugseinrichtung die Sprachförderung durchführt. Auch hier haben bereits im Vorfeld mehrere Elterngespräche mit Unterstützung der Erzieherin stattgefunden. Deshalb ist sich die Lehrkraft nicht sicher, ob ein Abschlussgespräch durchgeführt wird. Da der Erzieherin der C-Einrichtungen ebenfalls nichts über ein geplantes Ab-

schlussgespräch bekannt ist, lässt sich vermuten, dass dieses nicht stattfinden wird.

4.5 Die vorschulische Sprachförderung

Anlehnend an Kapitel 2 erfolgt zunächst die Darstellung der Qualifikationen und Tätigkeiten der Fachkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Bevor auf die Darstellung der Kooperationsformen im Rahmen der vorschulischen Sprachförderung eingegangen wird, die sich soweit wie möglich nach der Gliederung des Abschnitts 1.2 richtet, werden außerdem einige Aspekte bezüglich der Durchführung der Maßnahmen kurz vorgestellt.

4.5.1 Qualifikationen und Tätigkeiten der Fachkräfte im Bereich Sprachförderung

Bei der Frage nach Qualifikationen für die Sprachförderung spielen folgende Bereiche eine Rolle:

- Sprachentwicklung von Kindern
- Zusammenhang von Erst- und Zweitsprachenerwerb
- Interkulturelle Bildung bzw. migrations- und bildungspolitische Hintergründe der Sprachförderung

Die Teilnehmenden der Fragebogenerhebung wurden gebeten, anzugeben, wie sie ihre Kenntnisse erworben haben. Sofern die Fortbildung der Universität Oldenburg besucht wurde, sollte diese unberücksichtigt bleiben. Mehrfachnennungen waren in diesem Zusammenhang möglich. Im Folgenden werden nur die Bereiche Aus- und Fortbildung im Vordergrund stehen. Die Ergebnisse zeigen insgesamt erhebliche Unterschiede, vor allem zwischen Lehrkräften und ErzieherInnen, teilweise aber auch zwischen den Gruppen der Fortbildungs- und NichtfortbildungsteilnehmerInnen.

(in %)		Nein	Ja, durch Ausbildung	Ja, durch Fortbildung	Ja, durch Selbst- studium	keine Angabe
Sprachentwicklung von Kindern	LT	9	64	9	27	9
	LNT	13	38	6	50	6
	ET	7	63	70	40	0
	ENT	6	59	41	24	12
Zusammenhang von Erst- und Zweitspracherwerb	LT	64	18	0	18	0
	LNT	38	13	19	38	6
	ET	37	17	33	30	17
	ENT	24	24	35	24	12
migrations-/ bildungspolitische Kontexte d. Sprachförderung	LT	64	18	0	18	0
	LNT	44	19	6	38	6
	ET	30	17	40	27	17
	ENT	47	12	35	18	6

Abb. 26: Fachkenntnisse der TeilnehmerInnen

Insbesondere bei Fragen nach den Kenntnissen über die *Sprachentwicklung von Kindern* waren Unterschiede zwischen den Lehrkräften ersichtlich. Während 64% der Lehrkräfte der Gruppe LT angeben, ihre Kenntnisse im Rahmen der Ausbildung erlangt zu haben, können dies nur 38% der Lehrkräfte der Gruppe LNT bestätigen. Der Besuch von Fortbildungen dagegen hat bei diesen Befragten kaum stattgefunden. Anders dagegen verhält es sich mit den Fachkräften aus den vorschulischen Einrichtungen. Hier haben 63% bzw. 59% der ErzieherInnen ihre Kenntnisse in der Ausbildung erworben. Weitere 70% der ErzieherInnen aus der Gruppe ET, aber nur 41% der Fachkräfte aus der Gruppe ENT können dies für den Bereich Fortbildungen bestätigen.

Auch hinsichtlich des Erwerbs von Kenntnissen zum *Zusammenhang von Erst- und Zweitspracherwerb* sind vor allem Unterschiede im Bereich der Fortbildungen erkennbar. Bei den Befragten, die ihre Kenntnisse im Rahmen ihrer Ausbildung erworben haben, sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen eher gering: Nur zwischen 13% und 18% der Fachkräfte aus den Gruppen LT, LNT und ET und immerhin 24% der ErzieherInnen der Gruppe ENT geben an, diesen Bereich in der Ausbildung kennen gelernt zu haben. Dagegen

konnte ca. ein Drittel der ErzieherInnen ihr Wissen durch Fortbildungsmöglichkeiten erweitern, während dies nur 19% der Lehrkräfte der Gruppe LNT und keine der Lehrkräfte aus der vierten Gruppe taten.

Beim Erwerb von Kenntnissen über *Interkulturelle Bildung bzw. migrations- und bildungspolitische Hintergründe der Sprachförderung*⁴⁵ sieht die Verteilung ähnlich aus. Hier geben zwischen 12% und 19% der Befragten an, Kenntnisse im Rahmen der Ausbildung vermittelt bekommen zu haben. Die ErzieherInnen beider Gruppen hatten zudem die Möglichkeit, ihr Wissen in diesem Bereich durch Fortbildungen zu erwerben. Dies taten immerhin 35% bzw. 40% der Befragten. Bei den Lehrkräften dagegen haben lediglich 6% der Fachkräfte aus der Gruppe LNT Fortbildungen zu diesem Thema besucht.

Ein ähnliches Bild ergibt sich, wenn man die Vorkenntnisse der Interviewpartnerinnen im Bereich Sprachförderung betrachtet. Die Lehrkräfte haben abgesehen von der Fortbildung der Universität Oldenburg keine Kenntnisse durch Ausbildung oder andere Fortbildungsmaßnahmen erwerben können. Differenzierter stellen sich dagegen die Kenntnisse der Erzieherinnen in diesem Bereich dar: Die Erzieherin der A-Einrichtung hat sowohl im Rahmen ihrer Ausbildung als auch durch mehrere Fortbildungen Informationen über die kindliche Sprachentwicklung und -förderung erhalten. Ähnlich verhält es sich bei der Erzieherin der B-Einrichtung. Da Sprache ein persönlicher Schwerpunkt ihrer pädagogischen Arbeit ist, hat sie ihre Kenntnisse u.a. durch eine Langzeitfortbildung erworben. Auch für die Erzieherin der C-Einrichtung war der Bereich Sprache bereits durch ihre Studienfächer Deutsch und Englisch immer ein Schwerpunktthema. Darüber hinaus hat sie zwei Fortbildungen zu Spracherwerb und -förderung von Kindern besucht.

Wichtig war jedoch nicht nur, der Frage nach der Art der Qualifikationen nachzugehen, sondern auch die Zufriedenheit der Befragten über ihre Kenntnisse für die Alltagspraxis zu erfassen. Dabei zeigen sich gerade zwischen Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden an der Fortbildung der Universität Oldenburg große Unterschiede.

45 Bei der Erstellung der Fragebogen wurde es bei den Gruppen ET/LT versäumt, ‚Interkulturelle Bildung‘ durch ‚migrations- und bildungspolitische Hintergründe‘ zu ersetzen.

Sind sogar 100% der Lehrkräfte und immerhin 86% der ErzieherInnen aus den Gruppen LT und ET der Ansicht, dass ihre Kenntnisse über migrations- und bildungspolitische Hintergründe der Sprachförderung ‚ausreichend‘ oder ‚eher ausreichend‘ sind, so können lediglich 19% der Lehrkräfte und 30% der ErzieherInnen aus den anderen beiden Gruppen dies bestätigen. Ähnliches gilt für die Kenntnisse über die Sprachentwicklung von Kindern. Hier geben ebenfalls 100% der Lehrkräfte und 90% der ErzieherInnen, die an der Fortbildung der Universität Oldenburg teilgenommen haben, an, dass ihre Kenntnisse für ihre pädagogische Arbeit ‚ausreichend‘ und zu einem wesentlich geringeren Teil ‚eher ausreichend‘ sind. Bei den Lehrkräften und den ErzieherInnen aus den anderen Gruppen sind nur 13% bzw. 18% überzeugt, dass ihre Kenntnisse ‚ausreichend‘, und ca. ein Drittel, dass diese ‚eher ausreichend‘ sind. Noch größer ist die Diskrepanz zwischen den befragten Gruppen bezüglich ihrer Kenntnisse von Erst- und Zweitspracherwerb. Wieder sind 100% der Lehrkräfte und 80% der ErzieherInnen aus den Gruppen LT und ET der Ansicht, dass ihre Kenntnisse in diesem Bereich insgesamt ausreichend sind. Nur 32% der Lehrkräfte und 41% der ErzieherInnen der beiden anderen Gruppen waren dieser Ansicht.⁴⁶

Betrachtet man im Anschluss die Tätigkeiten, die die Befragten im Bereich der Sprachförderung ausüben, so stellt man fest, dass der überwiegende Teil der Lehrkräfte die vorschulischen Sprachfördermaßnahmen durchführt: 81% von ihnen haben in diesem Jahr eine oder mehrere Gruppen mit sprachlichen Defiziten in Deutsch gefördert, 22% der Befragten sind außerdem in der schulischen Förderung im Bereich DaF/DaZ⁴⁷ tätig. Es ist in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, dass jedoch nur 67% aller Lehrkräfte das Fach Germanistik als Studienfach belegt haben.

Im Fall der befragten ErzieherInnen nehmen allerdings nur wenige außerhalb der täglichen Sprachförderung in ihren Einrichtungen spezielle Tätigkeiten auf diesem Gebiet wahr.

46 Bei den Befragten aus den Gruppen ENT und LNT, die keine Angaben zu dieser Frage machten, sind auch diejenigen enthalten, die noch gar keine Kenntnisse in einem oder mehreren dieser Bereiche erworben haben.

47 Die Abkürzung für Deutsch als Fremdsprache bzw. Deutsch als Zweitsprache

Ähnlich sind im Vergleich dazu die Angaben der Interviewpartnerinnen. Alle drei Lehrkräfte sind zwar in der vorschulischen Sprachförderung tätig, aber nur eine betreibt zusätzlich allgemeine Sprachförderung im Schulkindergarten. Auffällig ist auch hier, dass nur eine der Lehrkräfte Germanistik als Studienfach gewählt hat. Es ist jedoch zu vermuten, dass eine weitere Lehrkraft aufgrund ihrer Ausbildung als Erzieherin und Sozialpädagogin zumindest Kenntnisse über allgemeine Sprachentwicklung und -förderung erworben hat. Betrachtet man die Aussagen der Erzieherinnen, so stellt man fest, dass alle von ihnen Alltags Sprachförderung im Rahmen ihrer pädagogischen Arbeit durchführen. Die Erzieherin der A-Einrichtung weist zudem darauf hin, dass Sprachförderung und -unterstützung einen wichtigen und integralen Bestandteil in der Arbeit des Kindergartens darstellt. Darüber hinaus werden alle Vorschulkinder der B-Einrichtung sowie einige Gruppen der C-Einrichtung durch das Programm WÜT (vgl. auch 2.1.1) gefördert. Dabei gibt die Erzieherin der B-Einrichtung an, dass das Programm in stark veränderter Form angeboten wird, um es besser an die individuellen Bedürfnisse der Kinder anzupassen.

4.5.2 *Durchführung der vorschulischen Sprachförderung*

Bevor darauf eingegangen wird, in welchen Räumlichkeiten die Sprachförderung im einzelnen durchgeführt wird, soll zunächst ein Überblick über die *Anzahl der Bezugseinrichtungen* gegeben werden: Dabei ergibt sich nach den Angaben der Lehrkräfte aus der Gruppe LT, dass bei 55% der Befragten die Schule über 3 bis 4 Bezugskindertageseinrichtungen verfügt, weitere 27% sprechen sogar von 6 bis 7 Einrichtungen in ihrem Einzugsgebiet. Ähnlich ist das Verhältnis bei den Lehrkräften der Gruppe LNT: Die meisten der Befragten geben 3 bis 4 Bezugseinrichtungen an. Allerdings muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass 38% dieser Fachkräfte keine Angaben zu dieser Frage machen.

Betrachtet man die Angaben der ErzieherInnen, so lassen sich zwischen den beiden Gruppen Unterschiede feststellen. Während 33% bzw. 37% der ErzieherInnen der Gruppe ET angeben, über 3 bis 4 bzw. 4 bis 5 Bezugsschulen zu verfügen, sind es bei den Fachkräften der anderen Gruppe zum Großteil entweder 1 bis 2 oder aber 4 bis 5 Bezugseinrichtungen.

Darüber hinaus ist in diesem Zusammenhang vor allem relevant, wie viele dieser Bezugseinrichtungen an der vorschulischen Sprachförderung beteiligt sind.

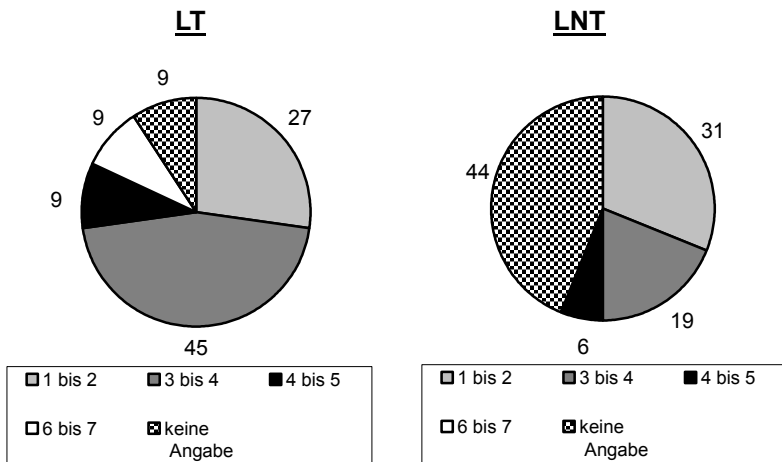


Abb. 27: Anzahl der Kitas mit festgestelltem Sprachförderbedarf

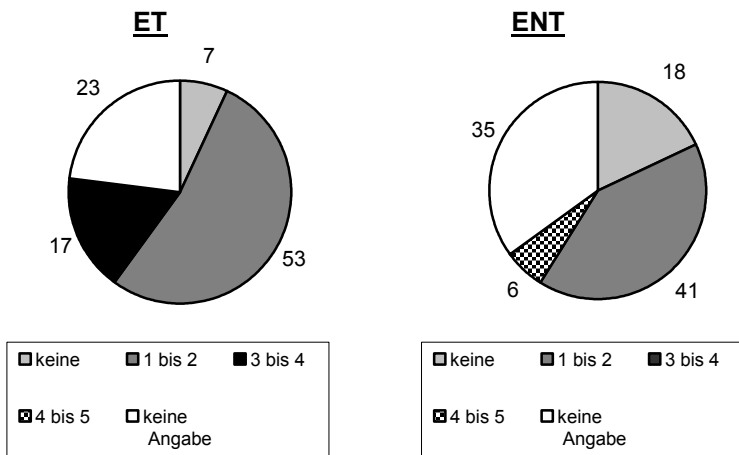


Abb. 28: Anzahl der Schulen zur Durchführung der vorschulischen SpFö

Dabei ist aufgrund der Angaben der Befragten erkennbar, dass nicht alle Bezugseinrichtungen in die Sprachfördermaßnahmen involviert sind. So geben 45% der Lehrkräfte aus der Gruppe LT an, dass 3 bis 4 der Bezugskindertagesstätten einen Sprachförderbedarf haben; dies bestätigt ein Fünftel der Befragten aus der Gruppe LNT. Ca. 30% aller Lehrkräfte gibt Sprachförderbedarf für 1 bis 2 Kindertagesstätten im Einzugsbereich an. Ähnlich wie bei der vorherigen Fragestellung wurde diese Frage von 44% der befragten Lehrkräfte aus der Gruppe LNT nicht beantwortet.

Auch bei den Angaben der ErzieherInnen entdeckt man eine leichte Verlagerung in der Anzahl: 53% bzw. 41% der Befragten aus den Gruppen ET und ENT gehen davon aus, dass 1 bis 2 ihrer Bezugsschulen an der Durchführung der vorschulischen Sprachfördermaßnahmen beteiligt sind. Weitere 17% der ErzieherInnen der Gruppe ET geben an, dass es sich dabei um 3 bis 4 ihrer Bezugseinrichtungen handelt. Im Fall der Befragten aus der Gruppe ENT gehen sogar 18% davon aus, dass keine ihrer Bezugsschulen in die vorschulische Sprachförderung involviert ist. Es ist auch hier darauf hinzuweisen, dass der Anteil der ErzieherInnen, die diese Frage nicht beantwortet haben, relativ hoch ist: 23% der Befragten aus der Gruppe ET und 35% aus der Gruppe ENT haben zu dieser Frage keine Stellung genommen.

Befragt man die Teilnehmenden, ob ihre *eigene Einrichtung an den vorschulischen Sprachfördermaßnahmen beteiligt* ist, so zeigt sich, dass dies zu 100% auf die Einrichtungen der Lehrkräfte zutrifft. Bei den ErzieherInnen sind es 87% der Gruppe ET und nur 71% der Gruppe ENT, die zum Zeitpunkt der Fragebogenerhebung Sprachförderbedarf in ihren Einrichtungen hatten.

Anschließend wurde nachgefragt, in welcher Institution die vorschulische Sprachförderung durchgeführt wurde. Folgende Möglichkeiten waren vorgegeben:

- Kindertagesstätte
- Schule
- Kindertagesstätte und Schule

Während jeweils ca. ein Drittel der Lehrkräfte aus der Gruppe LT eine der drei Kategorien als *Ort der Durchführung* angeben, dominiert in

den anderen drei Gruppen die Kategorie ‚Kindertagesstätte‘: Zwischen 47% und 57% der Befragten nennen dies als gewählte Variante. Etwas unterschiedlicher sind jedoch die Angaben zu den anderen beiden Kategorien. Hier sind sich die ErzieherInnen der beiden Gruppen relativ einig: Ca. ein Fünftel bestätigt die Durchführung in der Grundschule. Weitere 6% bzw. 10% nennen sowohl Kindertageseinrichtung als auch Grundschule. Die Lehrkräfte der Gruppe LNT dagegen geben mit 31% die Kategorie ‚Kindertagesstätte und Schule‘ und mit 13% Grundschule an.

Betrachtet man die Interviewergebnisse unter diesem Aspekt, so zeigt sich, dass der Ort zur Durchführung der Sprachförderung ebenfalls unterschiedlich ist: Während in den A-Einrichtungen die Förderung stets in einem speziell für die Sprachfördermaßnahmen hergerichteten Raum in der Grundschule abläuft, wechselt er in den B-Einrichtungen. Dort findet die Förderung nach Aussagen der Erzieherin je nach Raumebelegung entweder in der Kindertagesstätte oder in der Grundschule statt. Auch im Fall der Lehrkraft, die in einer anderen Kindertageseinrichtung tätig ist, haben die Räumlichkeiten bereits mehrmals gewechselt. Nur in den C-Einrichtungen findet die vorschulische Sprachförderung durchgängig in den Kindertagesstätten statt. Insgesamt berichten die Fachkräfte aller drei Einrichtungen, dass die Kinder sehr gern an den Fördermaßnahmen bzw. nach anfänglichen Schwierigkeiten mittlerweile gern daran teilnehmen. Die Erzieherin der A-Einrichtung sieht dies zudem als Möglichkeit, von Zeit zu Zeit einigen der zurückhaltenden Kinder nach Absprache mit den Sprachförderlehrkräften einen Besuch der Förderung anzubieten.

4.5.3 *Kooperation im Rahmen des Sprachstandsfeststellungsverfahrens*

In Bezug auf das Screeningverfahren ist zunächst von Bedeutung, ob die Bezugskindertagesstätten über diesen Test informiert wurden und ob eine Beteiligung der vorschulischen Einrichtungen an der Durchführung stattgefunden hat. In Hinblick auf den zweiten Durchlauf ist außerdem interessant, inwieweit bisher Absprachen zu einer gemeinsamen Durchführung getroffen wurden.

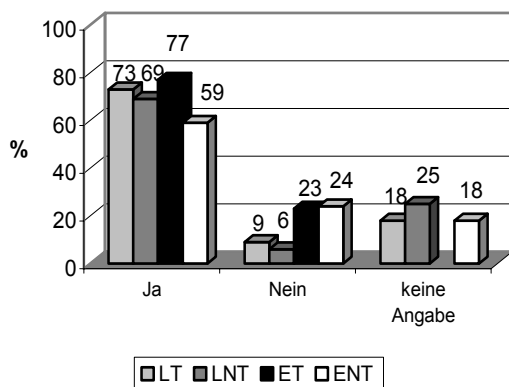


Abb. 29: Informationen über das Sprachstandsfeststellungsverfahren von Schule an Kita

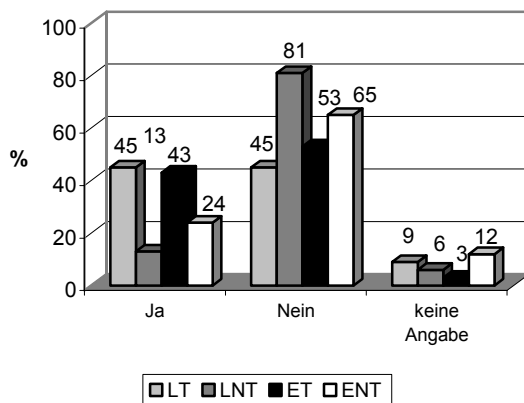


Abb. 30: Direkte Beteiligung der Kita an der Durchführung des Sprachstandsfeststellungsverfahrens

Dabei sind die Angaben der drei Gruppen LT, LNT und ET bezüglich der *Informationsweitergabe über das Verfahren* an die Kindertagesstätten weitestgehend identisch: Zwischen 69% und 77% dieser Befragten können eine Weitergabe der Informationen bestätigen. Bei den

ErzieherInnen der Gruppe ENT trifft dies mit 59% immer noch auf den Großteil der Einrichtungen zu.⁴⁸ Betrachtet man im Nachfolgenden die *direkte Beteiligung der Kindertagesstätten an der Durchführung*, so sind Übereinstimmungen vor allem zwischen den Lehrkräften und ErzieherInnen der Gruppen LT und ET zu finden: Über 40% geben eine direkte Beteiligung der Kindertageseinrichtungen an.⁴⁹ Bei den befragten Fachkräften, die nicht an der Fortbildung teilgenommen haben, ist die gemeinsame Durchführung des Screeningverfahrens wesentlich seltener. Nur 13% der Lehrkräfte und immerhin 24% der ErzieherInnen bestätigen eine direkte Beteiligung der vorschulischen Einrichtungen.

Bei der Frage nach einer *gemeinsamen Durchführung im zweiten Durchlauf* zeigt sich, dass in ca. der Hälfte der Einrichtungen – im Fall der Gruppe ENT auch mehr – noch keinerlei Planung bezüglich einer direkten Beteiligung der Kindertagesstätten stattgefunden hat. Lediglich rund ein Fünftel der Lehrkräfte und 12% bzw. 13% der ErzieherInnen geben an, dass bereits Vereinbarungen zu einer gemeinsamen Durchführung getroffen wurden. Weitere 45% der Lehrkräfte aus der Gruppe LT sowie ca. ein Drittel der Fachkräfte aus den Gruppen LNT und ET gehen davon aus, dass eine Vereinbarung über die direkte Beteiligung noch getroffen wird. Nur 12% der ErzieherInnen aus der anderen Gruppe ziehen eine solche Einigung in Betracht. Allerdings muss auch an dieser Stelle wieder darauf aufmerksam gemacht werden, dass fast ein Drittel dieser befragten ErzieherInnen diese Frage nicht beantwortet haben.

Im Rahmen der Interviews zeigen sich je nach dem allgemeinen Kooperationsstand Unterschiede zwischen den Einrichtungen. Während die Erzieherin aus der A-Einrichtung an der Durchführung in der Schule beteiligt war, konnte die Erzieherin der B-Einrichtung sowie eine weitere Kollegin das Verfahren jeweils einmal begleiten. In den C-Einrichtungen dagegen lief die Durchführung des Screeningverfahrens ganz ohne die Fachkräfte der Kindertagesstätte ab. Hier wurde

48 Es sei darauf hingewiesen, dass 18% bzw. 25% der Befragten aus den Gruppen LT, LNT und ENT keine Angabe zur Informationsweitergabe gemacht haben.

49 Nach Aussagen der Moderatorin Iris Gereke versuchte ein Großteil der Fortbildungsteilnehmenden, die das Verfahren noch nicht durchgeführt hatten, dieses nach der Veranstaltung gemeinsam zu gestalten.

jedoch im Rahmen des Workshops für den nächsten Durchlauf eine direkte Beteiligung geplant. Nach Angaben beider Fachkräfte wird dieser wahrscheinlich in der Kindertagesstätte stattfinden. Es wird versucht, den Vorschlag der Erzieherin nach der Beteiligung der jeweiligen GruppenleiterInnen umzusetzen. Auch in den A-Einrichtungen sind Veränderungen geplant. Hier wird neben der Leiterin der A-Einrichtungen auch die Leiterin der zweiten Bezugskindertageseinrichtung an der Durchführung des Verfahrens teilnehmen. Bei den B-Einrichtungen dagegen ist nach Aussagen der Erzieherin noch nicht ersichtlich, inwieweit eine Beteiligung der Fachkräfte ihrer Einrichtung von Schulseite erwünscht ist. Sie gibt jedoch an, den Wunsch einer gemeinsamen Durchführung nochmals anzusprechen.

4.5.4 *Gemeinsame Besprechungen und Gespräche mit den Fachkräften*

In diesem Abschnitt soll zunächst im Vordergrund stehen, inwieweit regelmäßige Treffen mit den anderen Sprachförderlehrkräften bzw. zwischen Sprachförderlehrkräften und ErzieherInnen durchgeführt werden.⁵⁰ Anschließend werden die Gespräche mit den Fachkräften der Bezugseinrichtungen im Mittelpunkt der Betrachtung stehen.

Bei der Frage nach der Durchführung *regelmäßiger Treffen mit allen Sprachförderkräften* zeigt sich, dass dies mit 31% am häufigsten bei den Befragten der Gruppe LNT geschieht. Nur 18% der Lehrkräfte aus der Gruppe LT geben diese Form der Zusammenarbeit mit ihren KollegInnen an. Allerdings planen einige der Befragten deren Einführung: 36% der Lehrkräfte aus der Gruppe LT und 19% der Fachkräfte aus der Gruppe LNT gehen von zukünftigen regelmäßigen Treffen mit ihren KollegInnen in der Sprachförderung aus. *Gemeinsame Treffen zwischen Sprachförderkräften und ErzieherInnen* finden nach Aussagen der Fachkräfte der Kindertagesstätten lediglich bei 12% bzw. 13% der Befragten statt. Von einer zukünftigen Einführung dieser Kooperation gehen 24% der ErzieherInnen der Gruppe ET und nur 6% der Fachkräfte aus der Gruppe ENT aus.

50 Da es im Rahmen der Fragebogenkonzeption versäumt wurde, bei dieser Fragestellung zwischen Lehrkräften und ErzieherInnen zu differenzieren, ergeben sich zwei unterschiedliche Fragen für die beiden Berufsgruppen.

Bei den A-Einrichtungen gibt es im Rahmen der vorschulischen Sprachförderung verschiedene Formen gemeinsamer Besprechungen. Dazu gehören Treffen von ErzieherInnen und Sprachförderlehrkräften, die auch eine abschließende Reflexion der Sprachfördermaßnahmen beinhalten und als Termin auf dem im Workshop erstellten Kooperationskalenders angegeben war. Darüber hinaus findet nach Aussagen der Lehrkraft die Planung der Förderstunden gemeinsam mit allen anderen Sprachförderlehrkräften statt, die es zudem ermöglicht, die Gruppen teilweise zusammen zu betreuen. Auch bei der Lehrkraft der B-Einrichtung finden regelmäßige Treffen mit den anderen Sprachförderlehrkräften zur Planung der Fördermaßnahmen statt. Darüber hinaus gab es ein gemeinsames Treffen mit den anderen Sprachförderlehrkräften und deren Schulleiter zum Erfahrungsaustausch und zur Reflexion der Sprachförderung. Nach den Angaben der Lehrkraft aus der C-Einrichtung findet eine gemeinsame Planung mit ihren KollegInnen nicht statt. Sie trifft sich jedoch einmal pro Woche mit den ErzieherInnen der Kindertagesstätte. Abgesehen von einer gemeinsamen Reflexion der vergangenen Woche stellt die Lehrkraft das geplante Programm der Sprachförderung unter Berücksichtigung der Themen aus der Kindertageseinrichtung vor. Außerdem werden Beobachtungen über die Kinder ausgetauscht. Von den Erzieherinnen der Hauptbezugskindertagesstätten B und C dagegen werden keine Angaben zu regelmäßigen Treffen mit den Sprachförderlehrkräften gemacht.

Neben gemeinsamen Besprechungen sind auch *Gespräche mit den Fachkräften der jeweiligen Bezugseinrichtungen* im Rahmen der vorschulischen Sprachförderung notwendig. Folgende Inhalte wurden in der Fragebogenerhebung aufgeführt:

- Organisatorische Absprachen
- Gestaltung der Sprachförderung
- Austausch über die Kinder

Dabei war es nicht nur von Bedeutung, ob diese Aspekte in Gesprächen angesprochen wurden, sondern auch welche Art von Gespräch stattfand.

in (%)		Ja, durch ⁵¹		Nein, es wäre aber notwendig	Nein	keine Angabe ⁵²
		„Tür- u. Angel“- Gespräche	intensive Gespräche			
organisatorische Absprachen	LT	91	9	9	0	0
	LNT	81	38	0	6	6
	ET	60	10	10	3	20
	ENT	65	6	6	6	18
Gestaltung der Sprach- förderung	LT	45	18	9	27	9
	LNT	56	13	38	19	6
	ET	23	17	20	20	20
	ENT	35	12	12	18	24
Austausch über die Kinder	LT	45	55	9	0	9
	LNT	63	25	0	13	6
	ET	37	40	3	0	20
	ENT	35	24	6	12	24

Abb. 31: Formen des Austauschs zwischen Lehrkräften und ErzieherInnen in der vorschulischen SpFö

Hier ergibt sich, dass die Befragten aller vier Gruppen bei *organisatorischen Absprachen* am häufigsten Tür- und Angelgespräche nutzen: 91% bzw. 81% der Lehrkräfte aus den Gruppen LT und LNT nutzen diese Form der Kommunikation, weitere 38% der Fachkräfte aus Gruppe LNT führen zusätzlich dazu auch intensive Gespräche

51 An dieser Stelle waren Mehrfachantworten möglich.

52 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.

durch.⁵³ Bei den ErzieherInnen der Gruppen ET und ENT geben 60% bzw. 65% an, diese Gesprächsform für Absprachen zu nutzen. Hier ist jedoch zu berücksichtigen, dass ca. 20% dieser Befragten keine Angaben zu diesem Fragenkomplex machen können, da in ihren Einrichtungen zu diesem Zeitpunkt kein Sprachförderbedarf bestand.

Auch beim Austausch über die *Gestaltung der Sprachförderung* bleiben die Tür- und Angelgespräche die häufigste Form, obwohl Gespräche in diesem Bereich insgesamt seltener stattfinden: Nur bei 45% bzw. 56% der Lehrkräfte der Gruppen LT und LNT wird in dieser Form kommuniziert. Weitere 18% bzw. 13% der Befragten dieser Gruppen führen dazu intensive Gespräche mit den Fachkräften der Kindertagesstätten. Besonders auffällig ist, dass 38% der Lehrkräfte der Gruppe LNT Gespräche über die Gestaltung der Fördermaßnahmen für notwendig erachten. Im Fall der ErzieherInnen stellt man fest, dass 23% bzw. 35% der Befragten aus den Gruppen ET und ENT mit den Sprachförderlehrkräften Tür- und Angelgespräche über die Gestaltung der Förderung führen. Weitere 17% bzw. 12% geben intensive Gespräche als Kommunikationsform in diesem Bereich an. Auch hier ist der Wunsch vorhanden, Gespräche durchzuführen: 20% der ErzieherInnen aus der Gruppe ET und 12% aus der Gruppe ENT halten einen Austausch über die Gestaltung für notwendig.

Betrachtet man die Kommunikationsformen, die beim *Austausch über die Kinder* genutzt werden, so stellt man fest, dass zumindest bei den Fachkräften, die an der Fortbildung teilgenommen haben, sowohl Tür- und Angelgespräche als auch intensive Gespräche fast gleich häufig geführt werden: 45% der Lehrkräfte und 37% der ErzieherInnen tauschen sich über die Kinder durch Tür- und Angelgespräche aus. Sogar 55% der Lehrkräfte und 40% der ErzieherInnen nutzen dazu intensive Gespräche.⁵⁴ Bei den Lehrkräften der Gruppe LNT dagegen liegt der Schwerpunkt auf Tür- und Angelgesprächen: 63% geben diese Kommunikationsform an, weitere 25% nutzen auch oder ausschließlich intensive Gespräche. Bei den ErzieherInnen der Gruppe ENT findet ein Austausch in Form von Gesprächen noch seltener statt: 35% führen Tür- und Angelgespräche und weitere 24% intensive Gespräche.

53 Obwohl dies nicht explizit angegeben war, haben Mehrfachnennungen stattgefunden.

54 Auch hier gibt es Mehrfachnennungen.

Besonders aufmerksam gemacht werden soll an dieser Stelle auf die Unterschiede zwischen Fortbildungsteilnehmenden und Nichtfortbildungsteilnehmenden: Während 3% der ErzieherInnen und 9% der Lehrkräfte der Gruppen ET und LT keinerlei Gespräche über die Kinder führen, sind es immerhin 13% bei den Lehrkräften und sogar 18% bei den ErzieherInnen der Gruppen LNT und ENT.

Die Fachkräfte der drei Bezugseinrichtungen haben im Rahmen der Interviews neben den regelmäßig stattfindenden Treffen vor allem Tür- und Angelgespräche angegeben. Dabei führen die Befragten unterschiedliche Themeninhalte an. Während sich die Lehrkraft der A-Einrichtung mit den ErzieherInnen hauptsächlich über die Kinder austauscht, sind die Themen bei der Erzieherin aus der B-Einrichtung und den beiden Sprachförderlehrkräften vielfältiger: Hier wird in den täglichen Gesprächen nicht nur über die Kinder geredet, sondern auch über den Ablauf der Fördermaßnahmen sowie über das aktuelle pädagogische Programm der Gruppen, so dass dessen Inhalt auch im Rahmen der Sprachförderung aufgegriffen werden kann. Bei der Lehrkraft der B-Einrichtung, die die Fördermaßnahmen in einer anderen Kindertagesstätte durchführt, findet der Austausch hauptsächlich über die Kinder statt. Dabei berichtet sie, dass dieser nur mit der Erzieherin erfolgt, die sie auf der Fortbildung kennen gelernt hat. Zu der anderen Gruppenleiterin hat sie keinerlei Kontakt, auch ein Nachfragen von Seiten dieser Fachkraft findet nicht statt. In der C-Kindertagesstätte erfolgt ein Austausch ebenfalls nur über Tür- und Angelgespräche. Allerdings äußert sich die Erzieherin nicht näher über die Inhalte der Gespräche, macht aber deutlich, dass mehr Austausch mit den Sprachförderlehrkräften notwendig wäre. Die Lehrkraft der C-Einrichtung, die in einer anderen Kindertagesstätte die Förderung durchführt, berichtet – abgesehen von den regelmäßigen Treffen – mit den Erzieherinnen nicht über weitere Formen des Austauschs.

Geplante Änderungen im Bereich des Austauschs unter den Fachkräften werden nur von den Lehrkräften der A- und B-Einrichtungen erwähnt. So werden die A-Einrichtungen versuchen, die andere Bezugskindertagesstätte in die Vorbereitung der Sprachförderung mit einzu beziehen. Dies war im ersten Durchlauf nicht nötig, da diese Einrichtung keinen Sprachförderbedarf hatte. Darüber hinaus wird voraussichtlich mindestens ein intensives Gespräch zwischen den Sprachför-

der Lehrkräften und den betroffenen GruppenleiterInnen stattfinden. Auch in den B-Einrichtungen wird es im nächsten Durchlauf der vorschulischen Sprachförderung eine gemeinsame Planung geben. Anders als bei den A-Einrichtungen hat eine gemeinsame Vorbereitung bisher nicht stattgefunden. Die Überlegungen über ein Planungstreffen wurden im Fall der B-Einrichtungen auf dem Workshop angestellt.

4.5.5 *Austausch von Materialien und Sprachbeobachtungen*

Beim Austausch verschiedener Materialien im Rahmen der Fördermaßnahmen wurde nach folgenden Formen gefragt:

- Spiele
- Bücher
- Sprachförderprogramme

Dabei findet der Austausch von Spielen und Büchern am häufigsten statt: 55% der Lehrkräfte der Gruppe LT und sogar 75% derjenigen aus der Gruppe LNT nutzen *Spiele* der Kindertagesstätte. Weitere 27% der Lehrkräfte, die an der Fortbildung teilgenommen haben, planen außerdem deren Austausch für die Zukunft. Bei den Fachkräften der vorschulischen Einrichtungen geben 60% aus der Gruppe ET, aber nur 24% aus der Gruppe ENT an, dass ein solcher Austausch erfolgt. Das zukünftige zur Verfügung stellen von Spielen ist mit 12% bzw. 13% wesentlich geringer als bei den Lehrkräften.

Bücher werden fast ebenso häufig wie Spiele ausgetauscht: 45% der Lehrkräfte aus der Gruppe LT und sogar 81% der Befragten der Gruppe LNT nutzen diese Form des Austauschs. Die Angaben der ErzieherInnen der Gruppen ET und ENT entsprechen mit 57% und 24% denen beim Austausch von Spielen. Eine Mitnutzung dieser Medien ist auch hier wieder nur in den Gruppen LT, ET und ENT geplant: 36% der Lehrkräfte, aber nur 13% bzw. 12% der ErzieherInnen gehen von einem Austausch in nächster Zukunft aus.

Der *Austausch von Sprachförderprogrammen* ist in allen vier Gruppen deutlich geringer: Nur 27% der Lehrkräfte der Gruppe LT, aber 56% ihrer KollegInnen aus der Gruppe LNT nutzen diese Möglichkeit. Diese Differenz könnte dadurch zustande kommen, dass die Lehrkräfte der Gruppe LT die Sprachförderprogramme aufgrund der Fort-

bildung bereits gekauft haben und so ein Austausch nicht mehr notwendig ist. Bei ErzieherInnen findet dieser Austausch bei 43% der Befragten aus der Gruppe ET, aber nur bei 12% der Fachkräfte aus der Gruppe ENT statt. Interessant sind dabei vor allem die Unterschiede zwischen den Lehrkräften der Gruppe LT und den ErzieherInnen beider Gruppen: Während 55% der Lehrkräfte von einem zukünftigen Austausch der Sprachförderprogramme ausgehen, tun dies nur 12% bzw. 13% der ErzieherInnen. Dabei können die festgestellten Differenzen nicht durch den mangelnden Besitz an Sprachförderprogrammen verursacht worden sein, da lediglich 6% bzw. 10% der befragten ErzieherInnen angeben, dass solche Materialien nicht vorhanden sind.

Im Rahmen der Interviews äußert sich nur die Lehrkraft der C-Einrichtung über den Austausch von Materialien für die vorschulische Sprachförderung, der sowohl in der C-Kindertagesstätte als auch in der anderen Sprachförderkindertageseinrichtung stattfindet. Bei den A-Einrichtungen ist ebenfalls von einem Austausch auszugehen, da die Erzieherin darauf hingewiesen hat, dass der Austausch von Materialien grundsätzlich für alle Fachkräfte der Bezugseinrichtungen selbstverständlich ist.

Eine *Weiterleitung der Sprachbeobachtungen*⁵⁵ findet bei einem Großteil der Befragten in allen vier Gruppen statt. Obwohl hier die Möglichkeit der Mehrfachnennungen nicht in der Fragestellung angegeben war, haben etliche Fachkräfte beide möglichen Formen der Weiterleitung angekreuzt. Insgesamt zeigt sich, dass in allen Gruppen eine Weiterleitung in mündlicher Form an die Fachkräfte der Bezugseinrichtungen bevorzugt wird: Über 50% der Lehrkräfte sowie der ErzieherInnen der Gruppe ET, aber nur 35% der Fachkräfte aus der Gruppe ENT geben diese Form der Weiterleitung an. Zwischen 36% und 44% der Lehrkräfte bestätigt außerdem die Weiterleitung der Sprachbeobachtungen in dokumentierter Form.

Nur die Fachkräfte der C-Einrichtungen haben in den Interviews eine Weiterleitung der Sprachbeobachtungen angesprochen. Dabei gibt die

55 Die Formulierung der Fragestellung kann nichts über die Richtung der Weiterleitung aussagen, d.h. dass die Befragten entweder den einseitigen oder den gegenseitigen Austausch der Sprachbeobachtungen darunter verstanden haben können.

Lehrkraft an, zusammen mit den anderen Sprachförderlehrkräften ihrer Schule die Dokumentation mithilfe der didaktisch-methodischen Empfehlungen des Landes Niedersachsen durchzuführen. Ihren Zwischenstand der Beobachtungen hat sie an die Erzieherinnen mit der Bitte um Rückmeldung weitergegeben. Zum Abschluss der Fördermaßnahmen wird eine erneute Dokumentation der Beobachtungen und deren Weiterleitung an die Gruppenleiterinnen erfolgen. Sie kann für eine Kollegin bestätigen, dass eine Absprache bezüglich der Dokumentation in Absprache mit einer Erzieherin geschieht. Von den anderen beiden Sprachförderlehrkräften liegen ihr keine Informationen vor. Eine gemeinsame Abschlussdokumentation von Lehrkräften und ErzieherInnen, die auf dem Workshop geplant wurde, wird es nach Aussagen der beiden Fachkräfte weder in der C-Kindertagesstätte noch in der anderen Kindertageseinrichtung geben.

4.6 Planungsvorhaben und Wünsche für die weitere Kooperation

Die Wünsche und Planungsvorhaben für die Kooperation sind hauptsächlich den Workshops entnommen. Sie enthalten auch die Ergebnisse der Kleingruppenarbeit, da nur durch die ExpertInneninterviews festgestellt werden konnte, inwieweit diese in den jeweiligen Einrichtungen umgesetzt wurden. Der Vollständigkeit halber sind außerdem alle Planungsvorhaben und Vorschläge aus den Kleingruppen der interviewten Fachkräfte enthalten. Ergänzend werden darüber hinaus an passender Stelle die in den Interviews formulierten Wünsche der befragten Fachkräfte eingefügt.

Die in diesem Abschnitt vorgestellten Verbesserungsvorschläge und Wünsche der Workshopteilnehmenden sind häufig aus bestehenden Problemen hervorgegangen. Deshalb werden einige der angeführten Punkte im Abschnitt ‚Probleme und Hindernisse in der Kooperation‘ erneut dargestellt. Da es sich dabei jedoch um einen anderen Blickwinkel handelt, werden diese Aspekte in beiden Abschnitten aufgeführt.

4.6.1 Wünsche für die allgemeine Kooperation

Zunächst wird ein Überblick über eher grundsätzliche Wünsche gegeben. Es zeigt sich, dass sowohl ErzieherInnen als auch Lehrkräfte sehr an einer grundsätzlichen Verbesserung interessiert sind. Dazu werden unterschiedliche Vorschläge gemacht:

- Verzahnung von Kindertagesstätten und Grundschulen
- Förderung der Wertschätzung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen
- Einbeziehen der Träger in die Kooperation
- Abbau von Berührungängsten
- Gegenseitiges Interesse und gegenseitige Akzeptanz
- Gegenseitige Offenheit
- Mehr Informationen über die Arbeit in Kindertagesstätten und Grundschulen
- Austausch über den Tagesablauf in den Einrichtungen, Regeln, Erziehungsstile und -ziele, gegenseitige Erwartungen
- Aufbau von Kontakten auf der Ebene der Fachkräfte
- Mitentscheiden der Kollegien über zukünftige Inhalte der Kooperation
- Schaffung weiterer Kooperationsanlässe
- Entwicklung eines gemeinsamen Leitfadens

Auch im Rahmen der Interviews werden solche grundsätzlichen Wünsche für eine Verbesserung der gemeinsamen Kooperation thematisiert. Für die Erzieherin der A-Einrichtung ist vor allem die *Intensivierung der MitarbeiterInnenkontakte* sowie eine *stärkere Verlässlichkeit* durch den Kooperationsplan entscheidend, damit die Kooperation für alle Beteiligten noch selbstverständlicher wird. Konkrete Vorschläge und Ideen jedoch möchte sie im Team mit ihren KollegInnen besprechen.

Der Erzieherin der B-Einrichtung ist wichtig, dass alle vereinbarten Schritte im Rahmen der Zusammenarbeit unter Zustimmung der KollegInnen eingehalten und zum Wohl der Kinder umgesetzt werden. Als notwendige Voraussetzung wünscht sie sich die *gegenseitige Akzeptanz* der Fachkräfte sowie eine *grundsätzliche Kooperationsbereitschaft* in den Kollegien. Die Lehrkraft der B-Einrichtung geht in ihrer Auffassung noch etwas weiter. Sie fordert die *Festlegung gemeinsa-*

mer Ziele, um ein einheitliches Arbeiten sowie eine bessere Abstimmung untereinander zu ermöglichen. Sehr allgemein drückt die Erzieherin der C-Einrichtung dagegen ihren Wunsch aus: Sie hofft auf eine gute Kooperation, damit beide Institutionen dazu beitragen können, den Kindern größere Chancen zu eröffnen.

Gemeinsame Besprechungen und gegenseitige Hospitationen

Viele Teilnehmenden werden in ihren Ergebnispapieren in Bezug auf die Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Leitungskräften sehr konkret. Folgende Vorschläge sind im Rahmen der Workshops gemacht worden:

- Treffen auf Leitungsebene
- Treffen der Kollegien
- Gemeinsame Dienstbesprechungen, z.B. zur Jahresplanung, zu speziellen Themen wie den Inhalten der vorschulischen Sprachförderung, zur Vorstellung der Konzepte
- Schulische Dienstbesprechungen: Transfer der Workshopinhalte, Berichte aus den Bezugseinrichtungen als fester Programmpunkt
- Gegenseitige Einladungen zu Dienstbesprechungen
- Gemeinsame Gespräche und Austausch
- Gegenseitige Hospitationen

Besonders häufig werden in den Kleingruppen Vorschläge zu gegenseitigen Hospitationen, gemeinsamen Gesprächen und Dienstbesprechungen zu unterschiedlichen Themen erarbeitet.

Absprachen und Ansprechpartner in der Kooperation

Neben den verschiedenen Formen gemeinsamer Besprechungen zwischen den Fachkräften werden vor allem von der Seite der Kindertagesstätten folgende Absprachen gefordert:

- Rechtzeitige Weitergabe von Informationen, Absprachen und Terminen
- Verbindliche Terminabsprachen
- Feste Ansprechpartner
- Bildung von Kooperationsgruppen in Grundschule und Kindertagesstätte, z.B. zur Festlegung weiterer Kooperationsinhalte oder zur Erstellung eines Kooperationskalenders

Arbeitstreffen

Darüber hinaus wurde in den Workshopgruppen überlegt, welche Inhalte für die weiteren Arbeitstreffen der Fortbildungsgruppen relevant sein können bzw. inwiefern bereits bestehende Arbeitskreise so umgestaltet werden können, dass sie bei der Weiterentwicklung der Kooperationsbemühungen hilfreich sein können. Dabei wurden teilweise konkrete Tagesordnungspunkte für das nächste Treffen oder Vorschläge zur strukturellen Veränderung der bestehenden Arbeitskreise erarbeitet. Zwei Workshopgruppen äußerten zudem den Wunsch, dass im Rahmen der Arbeitstreffen eine Rückmeldung an das Kultusministerium über den Ablauf der Sprachförderung erfolgen soll.

In Rücksprache mit der Moderatorin Iris Gereke kann für die Arbeitstreffen, die nicht aufgrund der Fortbildung zustande kamen, festgestellt werden, dass im Arbeitskreis der einen Fortbildungsgruppe einige der vorgeschlagenen Änderungen umgesetzt wurden. In der anderen Fortbildungsgruppe hat eine Umgestaltung des bestehenden Arbeitskreises, der bisher Leitungskräften der vorschulischen und schulischen Einrichtungen vorbehalten war, noch nicht stattgefunden. Hier fand aber bereits ein Treffen der Kooperationsbeauftragten sowie eine Schulleiterdienstbesprechung unter Beteiligung der Leitungskräfte der Kindertagesstätten unter anderem zur Vorstellung des veränderten Sprachstandsfeststellungsverfahrens statt.

Abgesehen von den bereits bestehenden Arbeitstreffen der Fortbildungsgruppe wünscht sich die Lehrkraft der C-Einrichtungen im Rahmen des Interviews die Einführung eines runden Tisches, der auf die eigene Schule und die Bezugskindertagesstätten begrenzt bleibt. Hier könnte ihrer Ansicht nach ein regelmäßiger Austausch, z.B. zur gemeinsamen Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule oder über das Einbinden der Schulkinder in die Kooperation mit den Kindertageseinrichtungen, stattfinden.

Gemeinsame Fortbildungen

Einige Kleingruppen schlugen vor, gemeinsame Fortbildungen, z.B. zur Diagnostik oder Beobachtung, aber auch zur Sprachförderung für 3- bis 10-jährige Kinder durchzuführen bzw. zu besuchen.

Die Lehrkraft der A-Einrichtung weist außerdem darauf hin, dass die regelmäßige Veranstaltung von Fortbildungen im Bereich der Sprachentwicklung und -förderung weiterhin notwendig ist. Sie wünscht sich ein *Modellprojekt* mit einer wissenschaftlichen Begleitung durch die Universität. Sie stellt sich darunter vor, dass sowohl eine Fachkraft aus dem vorschulischen Bereich als auch eine Lehrkraft gemeinsam im ersten Schuljahr oder sogar in den ersten beiden Schuljahren unterrichten und dabei gegenseitig von ihren Erfahrungen profitieren können.

Gemeinsame Vorbereitung der Vorschulkinder

Im Bereich des Übergangs vom Elementar- zum Primarbereich haben die Workshopteilnehmenden vor allem in den Kleingruppen viele Vorschläge erarbeitet, die im Rahmen der Kooperation umgesetzt werden sollen. Dabei gibt es sowohl Wünsche, die eher den Austausch zwischen den Fachkräften betreffen, als auch konkrete Aktionen, in die die Vorschulkinder direkt involviert sind. Zu den Vorschlägen, die einen Austausch zwischen den Fachkräften beinhalten, gehören:

- Treffen zur Planung des Übergangs
- Hospitationen der zukünftigen Klassenlehrkräfte in der Kindertagesstätte
- Gemeinsame Besprechung der Klassenzusammensetzung
- Austausch über alle Vorschulkinder und Kita-Vorschularbeit
- Gegenseitige Übernahme von Liedgut, Materialien, Ritualen
- Gemeinsame Gespräche nach der Einschulung
- Gemeinsame Durchführung des Tests zur Lernausgangslage sowie gemeinsame Einteilung der Fördergruppen
- Entwicklung eines Konzeptes zur Lernausgangslage

Besonders häufig haben die Workshopteilnehmenden Hospitationen der zukünftigen Klassenlehrkräfte angesprochen. Im Bereich der Aktionen für die Vorschulkinder wird vor allem die *Durchführung eines Schnuppertages* gewünscht, der bereits in vielen Einrichtungen stattfindet. Abgesehen davon hatten die Fachkräfte weitere Ideen für die gemeinsame Vorbereitung der Kinder:

- Festlegung von Paten: Besuch der Patenkinder in der Kindertagesstätte

- Gegenseitige Besuche der Kinder in Schule und Kindertageseinrichtung, z.B. auch gemeinsamer Unterricht
- Einladungen der Vorschulkinder zu schulischen Veranstaltungen z.B. zur Vorführung eines Theaterstücks
- Gemeinsame Gestaltung des Abschlussfests in der Kindertagesstätte bzw. der Einschulungsfeier

Auch im Rahmen der Interviews wird vor allem eine Verbesserung des Schnuppertags angestrebt: Während die Fachkräfte der A-Einrichtungen eine Ausweitung auf einen gemeinsamen Projekttag planen, wünschen sich die Erzieherinnen der anderen Einrichtungen eine aktivere Beteiligung der Vorschulkinder am Unterricht bzw. eine Ausweitung des Schnuppertages auf den ganzen Schulvormittag.

Gemeinsame Vorhaben mit Kindergarten- und Schulkindern

Besonders häufig haben die Workshopteilnehmenden vorgeschlagen, *Vorleseaktionen* durchzuführen oder die Fachkräfte und Kinder der Bezugseinrichtungen *zu Festen und Veranstaltungen einzuladen*. Weitere Ideen in diesem Bereich sind:

- Gemeinsame Feste und Flohmärkte/Tauschbörsen
- Gemeinsame Mitgestaltung der Pfarrkirmes
- Mitgestaltung von Jubiläen der Bezugseinrichtungen
- Gemeinsame Projekte z.B. Kunst-Workshop, Theater spielen
- Gemeinsame, kleinere Aufführungen
- Mitgestaltung der Zeitung der Kindertagesstätte

Darüber hinaus wünschen einige Gruppen auch den *Austausch von Materialien* sowie die *Mitnutzung von Räumen*. Auch die Erzieherin der B-Einrichtung hält dies im Rahmen der weiteren Kooperation für sinnvoll, insbesondere um KollegInnen von den Vorteilen einer Zusammenarbeit zu überzeugen. Als weitere gemeinsame Aktivitäten kann sie sich die Veranstaltung eines gemeinsamen Flohmarktes oder die Mitgestaltung von Festen der jeweiligen Bezugseinrichtung vorstellen.

4.6.2 Wünsche im Bereich der Elternarbeit

Im Bereich der gemeinsamen Elternarbeit haben die Kleingruppen vor allem Vorschläge zur *Durchführung gemeinsamer Elternabende* gemacht. Folgende Themen waren den Workshopteilnehmenden wichtig:

- Informationen über die vorschulische Sprachförderung
- Informationen über den Begriff Schulfähigkeit
- Erwartungen von Kitas und Grundschulen an Eltern
- Vorstellung der gemeinsamen Kooperation
- Vorstellung der pädagogischen Arbeit der Kitas z.B. Bedeutung des (Vor-)Lesens im Kindergarten

Weitere Vorschläge im Bereich der *Elternabende*, die auch zur *Information der Lehrkräfte* dienen, sind eine Informationsveranstaltung über Lese-Rechtschreibschwäche sowie über das Thema Hören und Lärmbelastigung. Darüber hinaus wünschen sich einige Teilnehmenden einen *Austausch über die Elternarbeit* der Bezugseinrichtungen sowie den *Austausch von Dolmetschern* für Elterngespräche. Im Rahmen der Sprachförderung fordern die Fachkräfte der Kindertagesstätten eine frühere Information der Eltern durch die Schulen, eine Lehrkraft dagegen fordert eine Einbeziehung der Eltern in den Beobachtungsprozess der Kinder. Weitere Vorschläge für den Bereich der vorschulischen Sprachförderung sind ein *gemeinsames Abschlussgespräch* sowie eine *Abschlussdokumentation* für die Eltern und die zukünftige Grundschule.

In den Interviews äußert nur die Lehrkraft der A-Einrichtung Wünsche im Bereich der Elternarbeit, die hier vor allem den Bereich der Sprachförderung betreffen. Sie möchte die Elternarbeit durch gemeinsame Aktionen, aber auch durch gemeinsame Gespräche mit den ErzieherInnen verstärken, in denen mit den Eltern über eine adäquate Förderung der Kinder vor Schulbeginn gesprochen wird. Dabei sollen die Erziehungsberechtigten auch über Möglichkeiten der Sprachförderung informiert werden, die im familiären Umfeld durchgeführt werden können.

4.6.3 *Wünsche für die Kooperation in der vorschulischen Sprachförderung*

Kooperation im Rahmen des Sprachstandsfeststellungsverfahrens

Viele Kleingruppen haben sich eine *gemeinsame Durchführung* des Sprachstandsfeststellungsverfahrens sowie teilweise auch explizit eine Durchführung des Screening-Verfahrens in der Kindertagesstätte gewünscht. Wenige Gruppen schlagen auch eine *gemeinsame Auswertung* des Verfahrens vor.

Auch die Erzieherin der B-Einrichtung möchte, dass eine Fachkraft der Kindertagesstätte bei der Durchführung des Testes anwesend ist. Dies hält sie nicht nur für die Kinder für erforderlich, sondern auch, um einen Kontakt und Austausch zwischen Lehrkraft und ErzieherIn zu ermöglichen. Dieser kann zu einer besseren Einschätzung der Leistungen des Kindes beitragen. Darüber hinaus bevorzugt sie eine Durchführung in ihrer Einrichtung, um den Kindern die ungewohnte Situation zu erleichtern.

Gemeinsame Besprechungen und Gespräche mit den Fachkräften

Im Rahmen der Workshops wurde auch über Kooperationsformen zu Beginn und während der vorschulischen Sprachförderung diskutiert. Neben der Forderung nach ausreichenden Absprachen zwischen den Fachkräften und einem frühzeitigen Kennenlernen der Sprachförderkinder, z.B. durch Hospitation, werden folgende Themen für gemeinsame Besprechungen und Gespräche genannt:

- Austausch vor Beginn der Förderung z.B. über Fördermaßnahmen in den Kindertagesstätten, über die Kinder
- Gemeinsame Vorbereitung und Organisation der Sprachförderung z.B. gemeinsame Planung der Zeiten, Einteilung der Fördergruppen
- Absprache der Dokumentation
- Gegenseitige Informationen über Inhalte der Sprachförderung und der pädagogischen Arbeit in der Kindertagesstätte
- Einbettung der Sprachförderung in den Alltag der Kindertagesstätte
- Regelmäßige Gespräche bzw. regelmäßiger Austausch zwischen den Fachkräften während der Fördermaßnahmen
- Reflexion der vorschulischen Sprachförderung

Auch einige der Interviewpartnerinnen machen Vorschläge zur Verbesserung der Kooperation in der Sprachförderung. So wünscht sich die Erzieherin der B-Einrichtung ein Treffen vor Beginn der Sprachförderung, bei dem die Förderung der einzelnen Kinder besprochen wird. Auch die Lehrkraft der B-Einrichtung, die bisher in einer anderen Kindertagesstätte Sprachfördergruppen betreut hat, wünscht sich einen Austausch über die bisherige Förderung und gemeinsame Vorschläge zur Förderung der Kinder. Darüber hinaus hält sie es für sinnvoll, aktuelle Themen aus der pädagogischen Arbeit der Kindertageseinrichtung, aber auch bekannte Lieder oder Sprachübungen aufzugreifen und zu wiederholen.

Neben diesen inhaltlich ausgerichteten Vorschlägen der beiden Fachkräfte aus den B-Einrichtungen wünscht sich die Lehrkraft der A-Einrichtung mit allen beteiligten Lehrkräften und ErzieherInnen einen ca. einstündigen Austausch alle zwei Monate. Abgesehen davon fordert sie, dass gegenseitige Kenntnisse über die Arbeit im Sprachförderbereich erlangt werden müssen. Auch ein gemeinsames Sprachförderkonzept hält sie für sinnvoll, damit gewährleistet ist, dass die Arbeit von Elementar- und Primarbereich aufeinander aufbaut und z.B. aus einem gemeinsamen Pool an Reimen, Fingerspielen und Liedern geschöpft werden kann. Auch eine der Kleingruppen in den Workshops ist der Ansicht, dass die Entwicklung eines gemeinsamen Konzepts für die Sprachförderung notwendig ist.

Austausch von Materialien und Sprachbeobachtungen

Neben dem Austausch von Materialien für die Durchführung der Sprachförderung wünschen sich einige Workshopteilnehmende auch das gemeinsame Ausfüllen der Sprachbeobachtungsbogen bzw. den Austausch der Beobachtungsbogen. Eine vorherige Einschätzung bzw. Beobachtung der Kinder durch die ErzieherInnen hält auch die Lehrkraft der B-Einrichtung für hilfreich.

Darüber hinaus sind auch die Räumlichkeiten angesprochen worden. Während die Lehrkraft der B-Einrichtung die Räume des Schulkinder Gartens für den nächsten Durchlauf nutzen möchte, wünschen sich die anderen Workshopteilnehmenden bessere Absprachen bei der Raumnutzung oder ebenfalls einen eigenen Raum für die Fördermaßnahmen.

Insgesamt wünschen sich alle Lehrkräfte der Interviews sowie andere Workshopteilnehmende, dass die Sprachförderung nicht erst im letzten halben Jahr vor Schuleintritt, sondern bereits zu Beginn der Kindergartenzeit stattfindet. Die Lehrkraft der A-Einrichtung betont zudem, dass die Sprachförderung auch in der Grundschule weitergeführt werden muss.

Darüber hinaus wird von Fachkräften aus dem Elementar- und Primarbereich der Vorschlag gemacht, die vorschulischen Sprachfördermaßnahmen den ErzieherInnen zu überlassen. Nach Ansicht der Lehrkraft der C-Einrichtung bestehen so bessere Möglichkeiten, die Sprachförderung in den Alltag der Kindertagesstätte einzugliedern. Die Erzieherin der B-Einrichtung dagegen sieht den Vorteil vor allem darin, dass die ErzieherInnen die Einrichtung und die Kinder bereits kennen und sich deshalb nicht mehr einarbeiten müssen.

4.7 Probleme und Hindernisse in der Kooperation

Da Probleme im Rahmen der Kooperation vor allem in den Workshops und auch in den ExpertInneninterviews in vielfältiger Form angesprochen wurden, wird auch dieser Abschnitt eine Unterteilung der Probleme in die Bereiche allgemeine Kooperation, Elternarbeit und Kooperation in der vorschulischen Sprachförderung aufweisen. Dabei wird, soweit es möglich ist, die Gliederung des Abschnitts 1.5 übernommen.

4.7.1 Probleme in der allgemeinen Kooperation

Bildungspolitisch bedingte Probleme

Lediglich im Rahmen der Workshops werden von den teilnehmenden Fachkräften bildungspolitisch bedingte Probleme genannt. Dabei werden diese Schwierigkeiten vor allem von ErzieherInnen, teilweise aber auch von Lehrkräften geäußert. Folgende Probleme, die den beruflichen Alltag beeinträchtigen, wurden diskutiert:

- Unterschiedliche Bildungsaufträge im Elementar- und Primarbereich
- Ansehen der KITAS / ErzieherInnen in der Öffentlichkeit
- Qualität der ErzieherInnenausbildung

- Mangelnde Kenntnisse über die Ausbildung der anderen Berufsgruppe
- Mangelnde Kenntnisse über die pädagogische Arbeit der anderen Berufsgruppe
- Schlechte Arbeitsbedingungen

Berührungsjängste und Vorurteile

Probleme, die die Berührungsjängste und Vorurteile zwischen den Fachkräften der beiden Institutionen widerspiegeln, haben in allen drei Erhebungsformen eine Rolle gespielt.

Bei der Frage nach *geringer Kooperationsbereitschaft* im Rahmen der Fragebogenerhebung zeigt sich, dass dies nach Aussagen der Fachkräfte nur für einen Teil der Bezugseinrichtungen zutrifft. Dabei ist festzustellen, dass dies vor allem die ErzieherInnen konstatieren: 40% der Befragten aus der Gruppe ET sowie die Hälfte der Fachkräfte aus Gruppe ENT, die diese Frage beantwortet haben, gehen insgesamt bzw. teilweise von einer geringen Kooperationsbereitschaft in ihren Bezugsschulen aus. Dagegen können nur 27% bzw. 19% der Lehrkräfte aus den Gruppen LT und LNT dies für die Bezugskindertagesstätten bestätigen.

Fehlende Kooperationsbereitschaft bei Fachkräften aus beiden Einrichtungen wird im Rahmen der Interviews vor allem von der Erzieherin der B-Einrichtung beschrieben. Dabei ist ihrer Ansicht nach das mangelnde Interesse ihrer *KollegInnen* auf die Erfahrungen in den letzten Jahren zurückzuführen. Hier haben insbesondere die Kooperationsbemühungen aus dem Hortbereich keine Resonanz und kein Interesse bei den Lehrkräften hervorgerufen. Auch berichtet sie, dass bisher lediglich Teile des Kollegiums in die Schule eingeladen wurden. Dies führt dazu, dass die Fachkräfte ihrer Einrichtung die Lehrkräfte oft nicht kennen. Außerdem fühlen sich die ErzieherInnen von den Lehrkräften nicht ernst genommen und haben deshalb Hemmungen, in die Bezugsschule zu gehen und die Fachkräfte anzusprechen. Trotzdem kann die Erzieherin bestätigen, dass aufgrund der von ihr präsentierten Workshopergebnisse eine größere Bereitschaft im Team entstanden ist. Viel kritischer ist sie dagegen dem schulischen Kollegium gegenüber eingestellt. Drei Viertel der Lehrkräfte haben ihrer Ansicht nach kein Interesse an der Kooperation und am Kennenlernen

der pädagogischen Arbeit im vorschulischen Bereich, was sie beispielsweise am Desinteresse festmacht, gemeinsame Dienstbesprechungen zu besuchen bzw. sich aktiv daran zu beteiligen. Sie selbst hat bei diesen und anderen Gelegenheiten stets den Eindruck, sich für ihre pädagogische Arbeit rechtfertigen zu müssen, obwohl die Arbeit der Kindertagesstätte bereits mehrfach den Lehrkräften dargestellt wurde. Darüber hinaus stehen für sie die unverbindlichen Einladungen von Schulseite im Widerspruch zur fehlenden Bereitschaft, selbst in den Pausen die Kindertagesstätte zu besuchen. Diese Schwierigkeiten bezieht sie auch auf die Kinder: Diese sind zwar zum Freitagforum der Schule eingeladen, dürfen sich jedoch nicht aktiv beteiligen. Im Rahmen des Interviews mit der Lehrkraft der B-Einrichtung sind die hier aufgeführten Probleme jedoch nicht zur Sprache gekommen. Sie bestätigt zwar, dass einige Lehrkräfte eine Kooperation nicht für notwendig erachten, sieht dies jedoch als weniger problematisch an.

Auch die Lehrkraft der C-Einrichtung ist hinsichtlich ihres Kollegiums eher positiv eingestellt. Sie bestätigt zwar, dass nicht alle Fachkräfte der beiden Einrichtungen Bereitschaft für eine Kooperation signalisieren, dennoch sieht sie in den Kollegien insgesamt ein grundlegendes Interesse an Kooperation. Diese Lehrkraft berichtet darüber hinaus von den Schwierigkeiten auf *Leitungsebene*. Dabei gibt sie an, dass Kenntnis über diese Problematik ihrerseits erst durch den Austausch mit den ErzieherInnen im Rahmen der Fortbildungen entstanden ist. Dennoch hat sie den Eindruck, dass sich das Verhältnis der Leitungskräfte bessert. Die Gründe dafür vermutet sie in deren Teilnahme an den Arbeitstreffen, wodurch vielleicht die Notwendigkeit von Kooperation auf beiden Seiten erkannt wurde. Darüber hinaus ist ihrer Ansicht nach eine Veränderung auf Leitungsebene auch durch die Entscheidung der Fachkräfte auf dem Workshop entstanden, die Leitungskräfte in die Vereinbarungen zwischen beiden Einrichtungen verstärkt mit einzubeziehen. Positiv bewertet die Lehrkraft in diesem Zusammenhang auch, dass die schulische Leitungskraft an der vorschulischen Sprachförderung in der C-Kindertagesstätte beteiligt ist.

Auch die Erzieherin der B-Einrichtung berichtet über mangelndes Interesse von Seiten des schulischen Leitungspersonals. Sie bezieht dies aber nicht auf ihre Bezugseinrichtung, sondern auf die fehlende Teilnahme einiger Leitungskräfte an den Arbeitstreffen der Fortbildungs-

gruppe. Sie vermutet, dass dies in der mangelnden Bereitschaft begründet ist, sich mit Kooperation und den damit verbundenen Schwierigkeiten auseinander zu setzen. Allerdings muss angenommen werden, dass das Verhältnis der Leitungsebenen zwischen den B-Einrichtungen nicht ganz unproblematisch ist. Die Erzieherin, die selbst Teil des Leitungsteams ist, kann weder Auskunft darüber geben, wer von Schulseite an den gemeinsamen Elternabenden teilnehmen wird, noch ob eine direkte Beteiligung der Kindertagesstätte an der vorschulischen Sprachförderung erwünscht ist.

Auch während der Workshops äußern sich viele der Teilnehmenden, in diesem Fall vor allem die Lehrkräfte, über mangelnde Bereitschaft und fehlendes Interesse im Kollegium und auf Leitungsebene. Folgende Aspekte werden häufig genannt:

- Keine Bereitschaft und kein Interesse im Kollegium
- Fehlendes Bewusstsein für die Wichtigkeit von Kooperation
- Kontakt zu Bezugseinrichtungen von Seiten der Leitungskräfte unerwünscht

Neben der fehlenden Bereitschaft und dem mangelnden Interesse äußern sich die Interviewpartnerinnen auch über *Vorurteile*. Dabei berichtet die Lehrkraft der A-Einrichtungen von Fachkräften aus schulischen Einrichtungen, die die Ausbildung der ErzieherInnen bemängeln:

[E]s ist auch so ähm dass man häufig noch dieses ähm Denken antrifft grade bei Lehrkräften, das muss ich schon sagen ähm [...]. Dass die sagen: 'Ja was Erzieher, die haben ja auch gar keine richtige Ausbildung. Die Ausbildung von Erziehern ist ja so schmalspurig das geht ja auch nich'. Und da sind Ressentiments, die müssen erst mal weg (Interview LA, Z.703-710).

Sie fordert deshalb einen gegenseitigen Austausch sowie ein gemeinsames Arbeiten, damit nicht nur Vorurteile abgebaut werden können, sondern auch offensichtlich wird, welche Leistungen in beiden Institutionen erbracht werden.

Die Vorurteile werden von den Interviewpartnerinnen nicht nur direkt benannt, sondern kommen indirekt auch in ihren eigenen Äußerungen zum Ausdruck, z.B. bei der Erzieherin der B-Einrichtung:

Privat will ich mit denen da drüben eh nichts zu tun haben sag ich jetzt mal. Auf beruflicher Ebene isses mir ganz wichtig dass Kinder und Eltern das Gefühl haben: ‚Das ist eine Linie‘ (Interview EB, Z. 908-910).

Dabei werden auch Widersprüche deutlich, als die Erzieherin über die Arbeit der Lehrkräfte berichtet. Auf der einen Seite weist sie darauf hin, dass sie viele Dinge in der schulischen Arbeit anders machen würde. Auf der anderen Seite aber gesteht sie zu, dass die Arbeitsweisen der Lehrkräfte sicherlich begründet sind und sich von einem kurzen Einblick ihrerseits nicht beurteilen lassen.

Gesprächsverhalten in den Workshops

Da nicht nur das Aufspüren und Abbauen von Berührungsängsten und Vorurteilen, sondern auch eine gleichberechtigte Kommunikation wesentlich zum Gelingen der Kooperation beiträgt, wurde während der Workshops das Dominanzverhalten bei der Ergebnispräsentation sowie das Gesprächsverhalten den Teilnehmenden untersucht. Dabei sollte die durchschnittliche Anzahl der Wortbeiträge in den Diskussionsphasen Aufschluss darüber geben, welche der vier Gruppen den Verlauf des Plenumgesprächs dominierte.

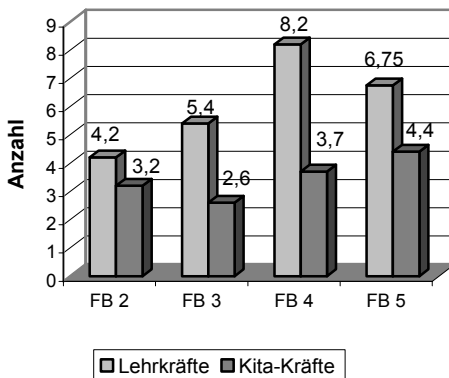


Abb. 32: Durchschnittliche Anzahl der Wortbeiträge bei Lehrkräften und Kita-Kräften

Es zeigt sich, dass in allen vier Workshopgruppen die Lehrkräfte den größeren Redeanteil haben. Besonders ausgeprägt ist dieser Unterschied mit einer Differenz von 4,5 Wortbeiträgen zwischen Lehrkräften und ErzieherInnen in der Fortbildungsgruppe FB 4. In den anderen Gruppen beträgt die Differenz zwischen den Fachkräften mindestens einen Wortbeitrag. Dabei ist insgesamt zu berücksichtigen, dass in allen Fortbildungsgruppen mehr ErzieherInnen als Lehrkräfte anwesend waren, d.h. die Differenz der Wortbeiträge ist umgekehrt proportional zur TeilnehmerInnen-Struktur.

Darüber hinaus wurde auch untersucht, ob Unterschiede zwischen den Fortbildungsteilnehmenden und den Nichtfortbildungsteilnehmenden zu erkennen sind.

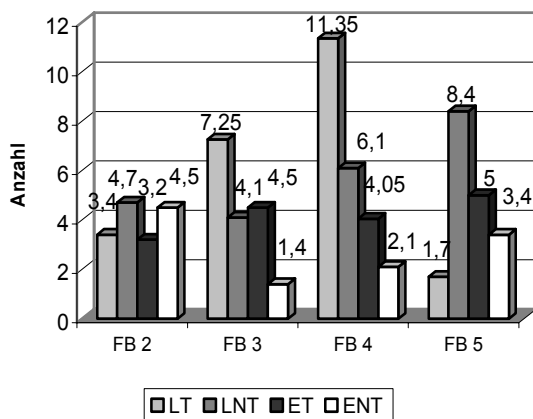


Abb. 33: Durchschnittliche Anzahl der Wortbeiträge in allen Fortbildungsgruppen

Es zeigt sich, dass die ErzieherInnen der Gruppe ET in drei der vier Workshopgruppen wesentlich diskussionsfreudiger sind als ihre KollegInnen der Gruppe ENT. Deutliche Unterschiede zwischen den beiden Gruppen der Lehrkräfte lassen sich in drei Workshopgruppen feststellen. Allerdings sind die Lehrkräfte der Gruppe LT nur in zwei dieser Gruppen stärker an der Diskussion beteiligt als ihre KollegInnen. In der Gruppe FB 5 überwiegt dagegen der Anteil der Fachkräfte aus der Gruppe LNT deutlich. Insgesamt ist darauf hinzuweisen, dass der Re-

deanteil aller vier teilnehmenden Gruppen auf dem Workshop (WS) der Gruppe FB2 am ausgewogensten ist.

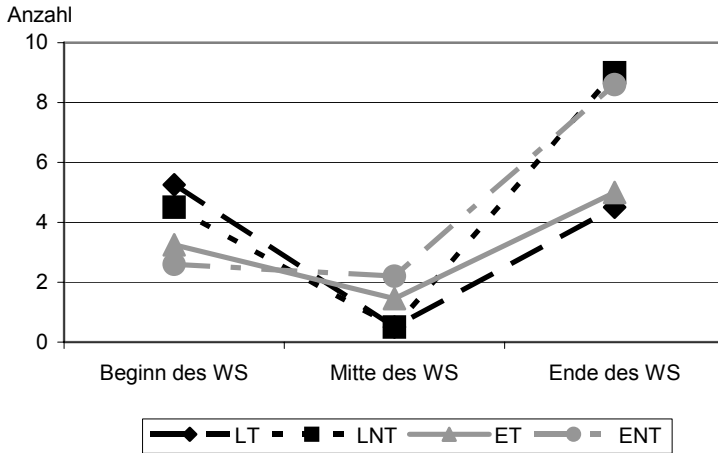


Abb. 34: Anzahl der Wortbeiträge pro TN- FB 2

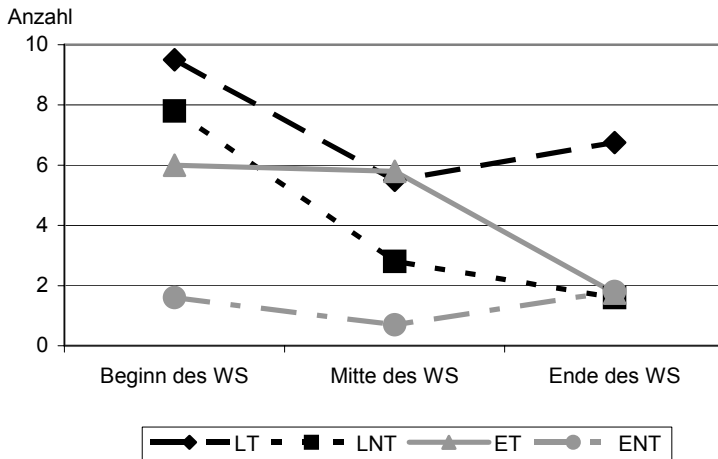


Abb. 35: Anzahl der Wortbeiträge pro TN- FB 3

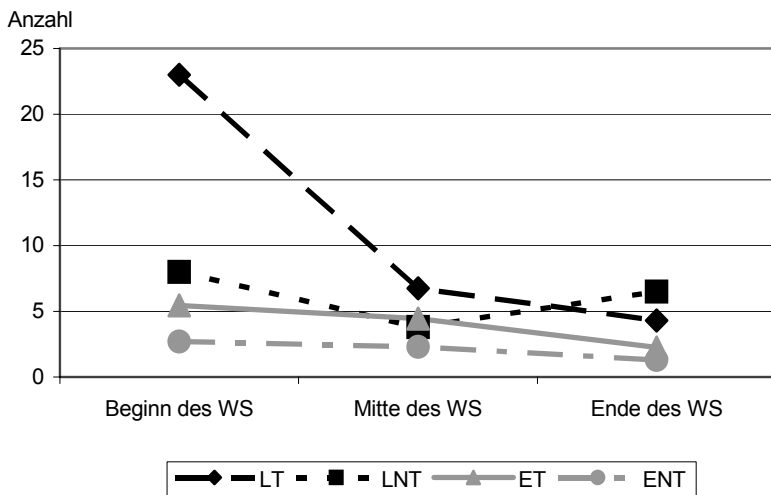


Abb. 36: Anzahl der Wortbeiträge pro TN- FB 4

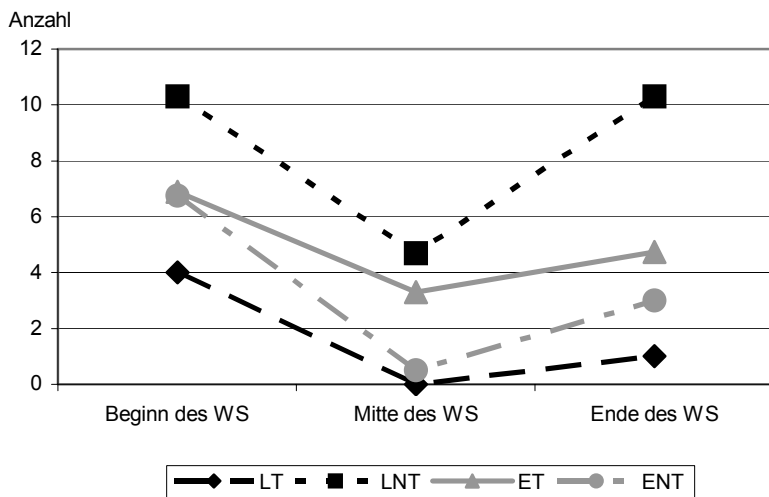


Abb. 37 Anzahl der Wortbeiträge pro TN- FB 5

Es ist außerdem von Bedeutung, die *Veränderung der Anzahl der Wortbeiträge im Verlauf der Workshops* zu untersuchen. Dabei steht insbesondere die Fragestellung im Mittelpunkt, ob sich die Fachkräfte, die nicht die Fortbildung besucht haben, im Laufe der Veranstaltung häufiger an Diskussionen beteiligen. Da es schwierig ist, die Werte direkt miteinander zu vergleichen, werden die Unterschiede in der Anzahl der Wortbeiträge zwischen den einzelnen Zeitpunkten untersucht. Es zeigt sich, dass das Absinken der Redebeiträge bei den Lehrkräften vom ersten zum zweiten Zeitpunkt bei der Gruppe LNT in der Workshopgruppe FB 4 geringer ist als bei der Gruppe LT. In den anderen Workshopgruppen fiel das Absinken der Redebeiträge nahezu identisch aus bzw. war bei den Lehrkräften der Gruppe LNT stärker ausgeprägt. Ähnliches gilt für die ErzieherInnen: Hier ist das Absinken der Redebeteiligung der TeilnehmerInnen aus Gruppe ENT in zwei Gruppen niedriger, in den anderen zwei Gruppen jedoch höher als bei der Gruppe ET.

Deutlicher ist das Ergebnis beim Vergleich der Unterschiede vom zweiten zum dritten Zeitpunkt: Hier ist bei den Lehrkräften in der Gruppe LNT in drei Workshopgruppen ein erheblich höherer Anstieg der Wortbeiträge zu erkennen als in der Gruppe LT. Der Vergleich der Gruppen ET und ENT zeigt noch ausgeprägtere Effekte: In allen vier Workshopgruppen ist festzustellen, dass die Anzahl der Redebeiträge in der Gruppe ENT stärker zugenommen hat bzw. in einem Fall weniger stark abgesunken ist als in der Gruppe ET. Insgesamt ist auffällig, dass bei allen Workshopgruppen entweder ein kontinuierliches Absinken der Redebeteiligung bis zum Ende der Veranstaltung oder ein Absinken in der Mitte des Workshops sowie ein erneuter Anstieg zum Schluss festzustellen ist.

Neben der Untersuchung der Anzahl der Wortbeiträge wurde auch im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung das *Dominanzverhalten bei der Präsentation von Gruppenergebnissen* und deren Veränderung im Verlauf der Veranstaltung dokumentiert.⁵⁶ Es wurde vermutet, dass Lehrkräfte häufiger das Vorstellen der Ergebnisse übernehmen. Dies lässt sich vor allem für den ersten Tag des Workshops bestätigen: In

56 Es wurden dabei nur diejenigen Kleingruppen berücksichtigt, in denen mindestens eine Fachkraft der anderen Berufsgruppe vorhanden war.

zwei Workshopgruppen wird die Präsentation der Ergebnisse von Lehrkräften übernommen. In einer weiteren Gruppe ist eine Erzieherin beteiligt, wobei es sich aber um eine Fachkraft in Leitungsposition handelt. Bei der vierten Gruppe dagegen wird die Präsentation von ErzieherInnen übernommen. Allerdings sind auch hier zwei der drei Fachkräfte Leitungskräfte.

Sehr viel differenzierter dagegen zeigt sich das Bild am zweiten Tag des Workshops. Hier kann von einer Dominanz der Lehrkräfte nur noch in einer Gruppe gesprochen werden. In allen anderen Gruppen haben sich entweder genauso viele ErzieherInnen oder sogar mehr ErzieherInnen als Lehrkräfte an der Präsentation beteiligt. Insgesamt stellen 11 Lehrkräfte – darunter zwei Leitungskräfte – 7 ErzieherInnen in Leitungspositionen und 8 weitere ErzieherInnen die Arbeit ihrer Kleingruppen vor. Dabei muss jedoch bemerkt werden, dass die ErzieherInnen der Gruppe ENT wesentlich seltener als ihre KollegInnen die Präsentation übernommen haben.

Pädagogische Konzepte in Kindergarten und Schule

Sowohl in der Fragebogenerhebung⁵⁷ als auch während der Workshops sowie in den Interviews wurde in geringem Maße auf Probleme eingegangen, die die pädagogischen Konzepte betreffen. Besonders die Fachkräfte der vorschulischen Einrichtungen sehen Probleme in diesem Bereich. Dazu gehören:

- Inhaltliche Differenzen
- Mangelnde Kenntnisse über die Konzepte der anderen Einrichtung
- Fehlendes gemeinsames Kooperationskonzept

Im Rahmen der Interviews geht die Lehrkraft der B-Einrichtung darauf ein, dass auch innerhalb einer Kindertagesstätte nicht einheitlich gearbeitet wird. Dadurch wird nicht nur die Kooperation mit der Grundschule, sondern auch die unter den eigenen KollegInnen deutlich erschwert. Sie selbst steht der pädagogischen Arbeit des Kindergartens, in dem sie die vorschulische Sprachförderung durchführt, skeptisch und ablehnend gegenüber. Unterschiede in der pädagogischen Arbeit werden auch von der Erzieherin der C-Einrichtung bestätigt. Sie be-

57 Die Antworten entstammen der Kategorie ‚Sonstiges‘ bei der Frage nach Problemen in der Kooperation.

schreibt, dass das zusätzliche Sprachangebot WÜT (Würzburger Trainingsprogramm) für Vorschulkinder nur von einem Teil der ErzieherInnen angeboten wird.

Deutlich werden in diesem Zusammenhang die unterschiedlichen Erwartungen, die ErzieherInnen und Lehrkräfte an die Kinder stellen. Während die Lehrkraft der B-Einrichtung erwartet, dass zukünftige Schulkinder mit Schere und Stift umgehen können, hält die Erzieherin der A-Einrichtung dies für nicht realisierbar. Sie ist der Ansicht, dass nicht alle Kinder solche Erwartungen aufgrund ihrer individuellen Entwicklungstempi erfüllen können. Auch kann die vorschulische Einrichtung nur eine Unterstützung anbieten. Sie kann jedoch nicht garantieren, dass alle Kinder dieser Erwartung entsprechen werden, da individuell auch andere Entwicklungsphasen im Vordergrund stehen können.

Organisatorische Probleme

Bei der Untersuchung der Probleme im organisatorischen Bereich stellt sich in der Fragebogenerhebung heraus, dass sowohl allgemeine organisatorische als auch zeitliche Probleme sehr häufig in den Einrichtungen auftreten: Ca. zwei Drittel der Befragten aus den Gruppen LT, LNT und ET sehen *zeitliche Probleme* als Schwierigkeit in der Kooperation, zwischen 23% und 31% erkennen darin zumindest teilweise ein Problem. ErzieherInnen der Gruppe ENT sind insgesamt optimistischer. Nur für die Hälfte der Befragten ist das ein grundlegendes Problem. Weitere 41% sehen darin teilweise eine Schwierigkeit.

Allgemeine organisatorische Probleme werden ebenfalls von vielen der Befragten als Schwierigkeit in der Kooperation angesehen. Zwischen 45% und 56% der Fachkräfte aus den Gruppen LT, LNT und ET geben diese als Hindernis in der Zusammenarbeit mit den Bezugseinrichtungen an. Ein weiteres Viertel der Lehrkräfte aus der Gruppe LNT sowie zwischen 40% und 45% der Fachkräfte aus den Gruppen LT und ET betrachten dies zumindest teilweise als Problem. In der Gruppe ENT bestätigen nur 35% der Fachkräfte dies als Problem in der Kooperation. Weitere 59% allerdings sind der Ansicht, dass allgemeine organisatorische Probleme teilweise eine Schwierigkeit darstellen.

Bei der Frage nach *fehlenden Absprachen* wird deutlich, dass diese seltener als Schwierigkeiten benannt werden. Lediglich zwischen 17% und 25% aller Befragten sehen diese als grundlegendes Hindernis an. Bemerkenswert ist hier jedoch der Unterschied zwischen den Gruppen ET/LT und ENT/LNT bei der Kategorie ‚Ja, teilweise‘: Während nur 6% der Lehrkräfte aus Gruppe LNT und rund ein Viertel der ErzieherInnen der Gruppe ENT fehlende Absprachen zumindest teilweise als Problem darstellen, sind es bei den Fachkräften der anderen beiden Gruppen 47% bzw. bei den Lehrkräften sogar 64%.

Ähnlich wie in der Fragebogenerhebung werden auch von den meisten Interviewpartnerinnen zeitliche Probleme als große Schwierigkeit dargestellt. Die Lehrkraft der A-Einrichtung stellt in diesem Zusammenhang vor allem die Zeitproblematik bei der Durchführung gemeinsamer Dienstbesprechungen heraus. Auch die Erzieherin der B-Einrichtung sowie die Lehrkraft der C-Grundschule beschreiben, dass es schwierig ist, im Rahmen der regulären Arbeitszeiten gemeinsame Termine und Treffen zu organisieren. Die Erzieherin weist besonders auf die unterschiedlichen Arbeitszeiten der beiden Institutionen hin, die das Problem, gemeinsame Termine wahrzunehmen, noch verstärken. Auch die Erzieherin der C-Einrichtung bestätigt, dass Zeit prinzipiell ein Problem ist, vor allem da es sich sowohl bei der Kindertagesstätte als auch bei der Grundschule um sehr große Einrichtungen handelt.

Auch im Rahmen der Workshops werden von vielen Teilnehmenden – vor allem ErzieherInnen – immer wieder zeitliche Probleme im Allgemeinen angesprochen. Neben dieser allgemeinen Schwierigkeit werden auch folgende geäußert, die teilweise die Auffassung der Interviewpartnerinnen widerspiegeln:

- Zeitproblem zur Umsetzung des Orientierungsplans
- Keine Bereitschaft, Privatzeit zu opfern (auch im Kollegium)
- Keine Kooperationsstunden
- Keine zeitlichen Ressourcen für einen Austausch

Betrachtet man sowohl die Äußerungen der Teilnehmenden der Workshops als auch der Interviewpartnerinnen im Bereich der allgemeinen organisatorischen Probleme, so werden hier selten Probleme vorgebracht. Nur die Erzieherin der B-Einrichtungen sieht Schwierigkeiten im organisatorischen Bereich, sodass z.B. unverbindliche Einladun-

gen zu Gesprächen am Vormittag oder zum Freitagforum nicht wahrgenommen werden können. Auch im Rahmen der Workshops machen nur zwei der Teilnehmenden auf organisatorische Probleme in der gemeinsamen Kooperation aufmerksam.

Fehlende Absprachen werden ebenfalls von der Erzieherin der B-Einrichtung und auch in den Workshops thematisiert. Während die Erzieherin vor allem fehlende Terminabsprachen bemängelt, die von beiden Seiten als unbefriedigend erlebt werden, werden im Rahmen der Workshops auch fehlende Kontakte und Austausch im Allgemeinen bzw. das Nichteinhalten vereinbarter Treffen ausschließlich von ErzieherInnen angesprochen.

Neben den genannten Problemen werden im Rahmen der Fragebogenerhebung, der Workshops und der Interviews weitere Aspekte angesprochen. Dazu gehören:

- Fehlende Räumlichkeiten für die Kooperation
- Personalmangel bzw. geringer Personalschlüssel in den Kindertagesstätten und Grundschulen
- Erstklasslehrkräfte stehen nicht rechtzeitig fest

Darüber hinaus beklagen vor allem viele ErzieherInnen, dass sie sehr *vielen Bezugseinrichtungen* haben, was die Kooperation erheblich erschwert. Dieser Aspekt wird auch von der Lehrkraft der C-Einrichtung aufgegriffen. Sie empfindet es ebenfalls als schwierig, den Kontakt zu allen sechs Bezugskindertagesstätten aufrecht zu erhalten, sodass sich ihre Schule auf eine Kooperation mit der Hauptbezugseinrichtung beschränkt. Ähnliche Schwierigkeiten aufgrund der großen Anzahl von Bezugseinrichtungen schildert sie auch am Beispiel einer Kindertagesstätte.

4.7.2 *Probleme in der Elternarbeit*

Probleme, die in der Zusammenarbeit mit den Eltern auftreten, werden sowohl in den Workshops als auch in den Interviews angesprochen. Dabei zeigt sich bei den Workshopteilnehmenden, dass Schwierigkeiten in diesem Bereich sowohl von ErzieherInnen als auch von Lehrkräften wahrgenommen werden. Neben der allgemeinen Feststellung von Problemen in der Elternarbeit wird das *fehlende Interesse an Elternabenden* sowie der *Mangel an Dolmetschern* für Elterngesprä-

che herausgestellt. Im Rahmen der Kooperation mit den Grundschulen wird bemängelt, dass Eltern zu spät Informationen von Seiten der Schule erhalten. Dies wird im Rahmen der Interviews von den Lehrkräften der B- und C-Einrichtungen angesprochen. Diese stellen ein *Informationsdefizit* bei den Kindergarteneltern sowohl beim Sprachstandsfeststellungsverfahren als auch bei den Kenntnissen über die kindliche Entwicklung fest.

Darüber hinaus kommt in den Workshops häufig zur Sprache, dass die *Lehrkräfte und deren Ansichten von den Eltern ernster genommen werden* als die ErzieherInnen. Dies wird im Rahmen der Interviews auch von allen Fachkräften bestätigt, die dies entweder aus eigenen Erfahrungen oder durch Gespräche mit den ErzieherInnen wissen. Die Lehrkräfte der A- und B-Einrichtungen vermuten hierzu, dass Kindertagesstätten im Gegensatz zur Schule von Eltern als Betreuungs- und Aufbewahrungsort angesehen werden. Dieser Ansicht kann sich die Erzieherin der B-Einrichtung nur teilweise anschließen. Obwohl sie feststellt, dass es durchaus solche Eltern gibt, ist sie der Meinung, dass andere die pädagogische Arbeit ihrer Einrichtung zu schätzen wissen. Insgesamt sieht sie eher das Informationsdefizit der Eltern über die Inhalte der Arbeit in der Kindertagesstätte als Grund für die mangelnde Akzeptanz. Die Lehrkraft der A-Einrichtung vermutet ein zusätzliches Problem darin, dass Lehrkräfte durch herabsetzende Äußerungen in Bezug auf die Arbeit des Elementarbereichs gegenüber Kindern und Eltern dazu beitragen, dass ErzieherInnen weniger wertgeschätzt werden.

Bei der Nachfrage, ob diese Situation mithilfe einer guten Kooperation von Kindergarten und Grundschule verbessert werden könnte, bestätigen dies nur die Fachkräfte der A- und C-Einrichtungen. In der Umsetzung sind sie jedoch unterschiedlicher Auffassung. Die Fachkräfte der A-Einrichtungen betonen, dass es wichtig ist, Eltern über die Kooperation zu informieren, damit ein gegenseitiges Ausspielen beider Institutionen zum Wohle des Kindes vermieden werden kann. Dabei stellt die Erzieherin heraus, dass auch das gegenseitige Informieren über die einzelnen Eltern dazu beitragen kann, ihnen gegenüber angemessen zu reagieren.

Die Lehrkraft der C-Einrichtung dagegen stellt sich darunter konkret vor, Eltern zu erklären, dass das Urteil einer Fachkraft aus dem vor-

schulischen Bereich genauso viel wert ist wie das einer Lehrkraft. Besonders im Bereich der Sprachförderung sollte ihrer Ansicht nach betont werden, dass bei den ErzieherInnen eine bessere Ausbildung als bei den Lehrkräften und damit einhergehend ein besseres Urteilsvermögen vorhanden ist. Allerdings kann diese Lehrkraft noch keine Aussagen machen, ob die Kooperation hilfreich ist. Es kann ihres Erachtens erst nach dem ersten gemeinsamen Elternabend festgestellt werden, ob die Zusammenarbeit von den Eltern positiv bewertet werden kann. Ganz anders betrachtet das die Erzieherin der C-Einrichtung: Sie ist der Auffassung, dass vor allem die Akzeptanz der Lehrkräfte gegenüber der Arbeit in den Kindertagesstätten sowie das Ernstnehmen der Kompetenzen und Ansichten der Fachkräfte dazu beitragen kann, die Einstellungen vieler Eltern zu verändern. Auch die Verdeutlichung, dass beide Berufsgruppen zwar unterschiedliche Kompetenzen haben, aber die pädagogische Arbeit dennoch aufeinander aufbaut, kann nach Ansicht der Erzieherin helfen, Fachkräfte im vorschulischen Bereich anders wahrzunehmen.

Abgesehen von einer Veränderung der Einstellung durch eine Kooperation äußern die Interviewpartnerinnen weitere Überlegungen: Die Lehrkraft der A-Einrichtung hält es für möglich, dass durch eine häufigere Darstellung des hohen Stellenwertes der vorschulischen pädagogischen Arbeit sowie der stärkeren Zusammenarbeit von Elementar- und Primarbereich in den Medien die Ansichten der Eltern gegenüber den Kindertagesstätten verändert werden können. Die Erzieherin der B-Einrichtung dagegen sieht eine Verbesserung eher gewährleistet, wenn es gelingt, die pädagogische Arbeit im Elementarbereich als Basisarbeit für den Schulstart zu vermitteln. Sie ist jedoch der Ansicht, dass dies nur bei einem Teil der Eltern Erfolg haben wird. Auch die Lehrkraft der B-Einrichtung hält es für wichtig, dass die pädagogische Arbeit der vorschulischen Einrichtungen den Eltern gut und transparent dargestellt wird, damit eine Imageverbesserung erreicht werden kann. Darüber hinaus fordert sie, dass ErzieherInnen eine andere Ausbildung erhalten. Dadurch kann sich ihrer Ansicht nach der gesellschaftliche Stellenwert verändern und auch eine andere Arbeitsweise in den Einrichtungen praktiziert werden, die sich auf den kindlichen Entwicklungsstand einstellt und ihn adäquat fördert.

4.7.3 *Probleme in der Kooperation der vorschulischen Sprachförderung*

Auch die Probleme, die im Rahmen der vorschulischen Sprachförderung auftreten, sind vielfältig. Sie wurden sowohl den Äußerungen der Workshopteilnehmenden als auch der Interviewpartnerinnen entnommen. Bei den Workshopgruppen ist insgesamt auffällig, dass insbesondere eine der Gruppen viele Probleme im Zusammenhang mit der vorschulischen Sprachförderung anspricht, wohingegen die anderen Gruppen sich eher zur allgemeinen Kooperation äußern bzw. in beiden Bereichen erhebliche Schwierigkeiten sehen.

Bildungspolitisch bedingte Probleme

In den Workshopgruppen zeigt sich, dass es einigen Lehrkräften schwer fällt, sich flexibel auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder einzustellen und den geplanten Stundenverlauf an die jeweilige Situation anzupassen. Des Weiteren werden fehlende Kompetenzen, die damit einhergehende Überforderung bei der Erstellung von Dokumentationen zur Sprachentwicklung des Kindes sowie die fehlende Vorbildung im Allgemeinen bemängelt.

Diese Erfahrungen können auch von den Interviewpartnerinnen bestätigt werden. So ist es für die Lehrkraft der C-Einrichtung ungewohnt und schwierig, sowohl die Interessen als auch die Impulse der Kinder zu berücksichtigen. Diese Arbeitsweise ist ihr besonders schwer gefallen, da sie gewohnt ist, sehr ziel- und ergebnisorientiert zu arbeiten. Erst durch Gespräche mit ErzieherInnen konnte sie sich zunehmend von der Vorstellung lösen, dass alle Kinder das gleiche Sprachniveau erreichen müssen. Auch die Erzieherin der B-Einrichtungen kann bestätigen, dass bei den Sprachförderkräften keine Erfahrungen mit Kindern dieser Altersstufe vorhanden waren, so dass es ihnen beispielsweise schwer gefallen ist, mit den Arbeitsverweigerungen einiger Kinder umzugehen.

Berührungsängste und Vorurteile

Während der Workshops wird lediglich der fehlende Austausch zwischen Sprachförderkräften und ErzieherInnen bzw. die fehlende Bereitschaft zum Austausch thematisiert. Im Rahmen der Interviews dagegen werden vor allem die Einstellungen im Kollegium angespro-

chen. Die Lehrkraft der B-Einrichtung berichtet, dass einige KollegInnen die vorschulische Sprachförderung noch als vorübergehende Maßnahme betrachten und ihnen die Umstellung darauf schwer fällt bzw. sie gegenüber den Vorgaben des Kultusministeriums Bedenken haben. Eine positivere Einstellung erhofft sie sich durch das gemeinsame Arbeiten und den Austausch, nicht nur in den Kindertagesstätten, sondern auch im Kollegium. Auch bei den KollegInnen der Erzieherin in der C-Einrichtung gibt es nach wie vor Bedenken gegenüber der Sprachförderung. Bislang ist sie die einzige, die sich intensiv mit dem Thema beschäftigt und die ein Interesse zu Fortbildungen in diesem Bereich zeigt. Sie hofft, dass die Auseinandersetzung mit dem Niedersächsischen Orientierungsplan zu einer Verbesserung der Situation führt.

Pädagogische Konzepte in Kindergarten und Schule

Im Rahmen der vorschulischen Sprachförderung erweist es sich nach Auffassungen einiger Workshopteilnehmenden als schwierig, dass beide Institutionen unterschiedliche Zeitstrukturen bzw. unterschiedliche Zeitvorstellungen haben. Des Weiteren wird die vorschulische Sprachförderung dadurch erschwert, dass die Sprachförderprogramme der Kindertagesstätte mit denen der schulischen Sprachförderkräfte kollidieren.

Organisatorische Probleme

Die Probleme, die am häufigsten im Bereich der vorschulischen Sprachförderung genannt werden, sind organisatorische Schwierigkeiten, die gleichermaßen von Lehrkräften und ErzieherInnen benannt werden. Während der Workshops werden vor allem organisatorische Schwierigkeiten im Allgemeinen, aber auch die Stundenplanumstellung in den Schulen sowie die Nutzung adäquater Räumlichkeiten angesprochen. Als problematisch wird auch die Entfernung angesehen, die die Lehrkräfte zur Durchführung der Sprachförderung zurücklegen müssen.

Diese Schwierigkeiten werden auch von den Interviewpartnerinnen angesprochen. Insbesondere die Lehrkräfte der A- und C-Einrichtungen beschreiben die *Stundenplanumstellung* mitten im Schuljahr als organisatorisch schwierige Frage, die auch im nächsten Durchlauf

Probleme aufwerfen wird. Damit geht nach Auskunft der Lehrkraft der C-Einrichtung einher, dass sich die Fächerabdeckung in der Schule aufgrund der notwendigen Freistellung mehrerer KollegInnen als schwierig gestaltet sowie die zurückzulegenden Entfernungen für die Lehrkräfte mit berücksichtigt werden müssen. Darüber hinaus sind die Kindertagesstätten, die an der vorschulischen Sprachförderung beteiligt sind, gezwungen, ihren Tagesablauf umzustellen. Auch die Erzieherin der B-Einrichtung berichtet von Auswirkungen der organisatorischen Probleme der Schule, die in diesem Fall einen verspäteten Beginn der Fördermaßnahmen verursacht haben.

Die Suche nach *adäquaten Räumlichkeiten* wird vor allem von den Fachkräften der B-Einrichtung thematisiert. In der B-Kindertagesstätte bedeutet dies, dass die Sprachförderkräfte aufgrund fehlender Möglichkeiten kein eigenes Zimmer zur Verfügung haben und demzufolge keine Materialien lagern können. Die Raumnutzung muss oft kurzfristig abgesprochen werden, so dass die Lehrkraft häufig zwischen beiden Einrichtungen hin- und herpendeln muss. Ähnlich beschreibt die Lehrkraft der B-Einrichtung die Situation für den Kindergarten, in dem sie die Sprachförderung durchführt: Sie hat bereits mehrmals die Räume gewechselt, die ihrer Auffassung nach alle nicht kindgerecht waren.

Darüber hinaus werden auch andere Aspekte von den Interviewpartnerinnen als störend empfunden: So berichtet die Erzieherin der A-Einrichtung, dass teilweise vergessen wird, *Termine* z.B. für Ausflüge miteinander abzusprechen. Die Lehrkraft der B-Einrichtung stellt dagegen heraus, dass sie vor allem die *Gruppeneinteilung* problematisch fand, da die Kinder innerhalb einer Gruppe unterschiedlich weit bezüglich ihrer Sprach- und Gesamtentwicklung waren⁵⁸. Außerdem empfindet sie es als störend, dass die Kinder nicht darüber aufgeklärt wurden, dass es in dieser Gruppe um die Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse gehen wird, da sie die Mitarbeit und das Verständnis der Kinder braucht. Für ihre Kollegin aus der B-Kindertagesstätte war es vor allem schwierig, dass die Sprachförderkräfte die Kinder zu Beginn der Förderung noch nicht kannten und sich so der Prozess

58 Dies kann darauf hindeuten, dass sich für diese Lehrkraft ein differenziertes Arbeiten als schwierig herausgestellt hat.

zum *Aufbau einer Vertrauensbasis* als äußerst langwierig gestaltete. In diesem Zusammenhang macht sie auch darauf aufmerksam, dass die Sprachförderkräfte an bestimmte Zeiten gebunden sind, die jedoch nicht dem Biorhythmus der Kinder entsprechen. So erwies sich ein konzentriertes Arbeiten zum Zeitpunkt der Förderung oft als schwierig.

Abgesehen von diesen Aspekten, die vereinzelt in den Interviews angesprochen worden sind, gibt es sowohl bei den Workshopteilnehmenden als auch bei den Lehrkräften Übereinstimmung darüber, dass es problematisch war, *Gelder für Materialien* in der vorschulischen Sprachförderung zu erhalten. Für die Lehrkraft der C-Einrichtung waren die Materialien der Fortbildung lange die einzigen Hilfsmittel in der Förderung.

Insgesamt wird von den Workshopteilnehmenden sowie von der Lehrkraft der A-Einrichtung die *allgemeine Arbeitsbelastung* bemängelt. So berichtet die Lehrkraft der B-Einrichtung, dass die negativen Einstellungen ihrer Kolleginnen auch auf die *schlechten Arbeitsbedingungen in der Sprachförderung* zurückzuführen sind, was insbesondere das Problem der unterschiedlichen Zeitstrukturen sowie die schlechte räumliche Situation betrifft. Dies trägt ihres Erachtens dazu bei, dass die jetzigen Sprachförderkräfte nicht bereit sind, die Förderung wieder durchzuführen, so dass andere KollegInnen den zweiten Durchlauf übernehmen werden.

Abgesehen von den Problemen, die im Rahmen der vorschulischen Sprachförderung aufgetreten sind, wird auch eine entsprechende *Rückmeldung an das Kultusministerium* von einigen Workshopteilnehmenden als nicht hilfreich gesehen. Vor allem die Lehrkräfte berichten aus ihren Kollegien, dass der Arbeitsaufwand sowohl negativ als auch sinnlos empfunden wird, da die Auffassung vorherrscht, dass die Vorgaben trotz Beschwerden nicht geändert werden.

In diesem Zusammenhang weist die Lehrkraft der C-Einrichtung im Interview darauf hin, dass bei ihr der Eindruck entstanden ist, als würden nicht alle relevanten Informationen an die Schulen weitergegeben werden:

Also das äh, ja wär auch eigentlich mal für mich so so'nen Punkt, also mehr so über die höhere Ebene auch zu erfahren was da wirklich jetzt auch ja wirklich reell auch geplant wird und

nich' irgendwie so, ja ein Billigmodell nach dem anderen irgendwie so hinterher schieben und man hat das Gefühl, ja es verändert sich unheimlich *viel* aber wir sollen das eigentlich gar nicht so richtig *merken*. So, und das find ich das ist 'nen ganz komisches Gefühl, so (Interview LC, Z. 987-992).

4.8 Bewertung des Workshops durch die Teilnehmenden

Der vorletzte Abschnitt dieses Kapitels beschreibt den allgemeinen Eindruck der teilnehmenden Fachkräfte vom Workshop. Dabei spielen neben der allgemeinen Einschätzung auch Kritik und Verbesserungswünsche für weitere Fortbildungen und Workshops dieser Art eine Rolle.

4.8.1 Beurteilung des Workshops

Viele Teilnehmende schätzen den Workshop im Rahmen der Schlussrunde als sehr informativ und gut gelungen ein. Etliche Fachkräfte stellen auch die Effektivität und die gute Strukturierung der Veranstaltung in den Vordergrund. Einige der Teilnehmenden, die bereits die Fortbildung besucht haben, betonen, dass dieser Workshop eine gute Ergänzung dazu ist. Darüber hinaus werden häufig die gute Arbeitsatmosphäre und die Offenheit der Arbeitsgruppe positiv hervorgehoben. Vielfach loben die TeilnehmerInnen die Anwesenheit von Fachkräften aus vielen verschiedenen Einrichtungen, so dass nicht nur neue Einrichtungen, sondern auch die einzelnen Fachkräfte kennen gelernt werden konnten. Der Austausch zwischen den Teilnehmenden wird als bereichernd und produktiv empfunden. Auch die geknüpften Kontakte werden positiv hervorgehoben.

Darüber hinaus loben etliche der anwesenden Fachkräfte die Moderation von Iris Gereke. Ihre Leitung wird als kompetent und hilfreich empfunden. Auch die straffe Organisation der Veranstaltung, die Methodenvielfalt, die klaren Arbeitsanweisungen sowie die Unterstützung und Betreuung im Rahmen der Kleingruppenarbeit werden positiv bewertet.

Viele Fachkräfte äußern zudem, dass sie sich nach Ende des Workshops sehr motiviert fühlen, die Kooperation weiter voranzutreiben.

Dabei wird auch der Wunsch geäußert, den eigenen Enthusiasmus ins Kollegium zu tragen und dieses für eine Zusammenarbeit zu motivieren. Einige teilen an dieser Stelle aber auch ihre Zweifel mit, ob es gelingen wird, den KollegInnen die Workshopinhalte und die konkreten Ergebnisse zu vermitteln. Insgesamt ist jedoch ein Großteil der Fachkräfte der Auffassung, dass die erarbeiteten Ergebnisse umgesetzt werden können. Dabei wird betont, dass es sich bei den gesammelten Vorschlägen für die eigene Kooperation um Möglichkeiten handelt, die zeitlich und organisatorisch zu bewältigen sind. Diejenigen Fachkräfte, bei denen die Bezugseinrichtungen nicht anwesend waren, konnten zwar keine konkreten Ergebnisse erarbeiten, geben jedoch an, trotzdem Ideen für die weitere Kooperation und für das eigene Kollegium mitzunehmen. Darüber hinaus stellen gerade die Einrichtungen, die bisher noch nicht an der vorschulischen Sprachförderung beteiligt waren, heraus, wie wichtig und informativ der Austausch in Bezug auf die Fördermaßnahmen gewesen ist.

Auch von den Interviewpartnerinnen wird der Workshop sehr positiv beurteilt. Zwei der Erzieherinnen betonen besonders den guten zeitlichen Rahmen. Eine weitere Erzieherin hebt hervor, dass die Veranstaltung sowohl kompakt als auch produktiv war. Eine der Lehrkräfte empfand die offene und kontaktfreudige Atmosphäre in der Fortbildungsgruppe als besonders positiv. Die Lehrkraft der C-Einrichtung dagegen betont besonders die straffe Organisation und die gute Unterstützung durch die Moderation von Iris Gereke.

4.8.2 *Kritikpunkte, Wünsche und Verbesserungsvorschläge*

Keiner der Workshopteilnehmenden äußert *Kritik* an Organisation und Inhalt der Veranstaltung. Es wird aber deutlich, dass in den Workshops, in denen der Orientierungsplan für Kindertagesstätten vorgestellt wurde, Verwirrung und Unzufriedenheit über dessen Inhalt herrschte. Darüber hinaus bedauern einige Fachkräfte, dass die jeweiligen Bezugseinrichtungen nicht anwesend waren, so dass es nicht möglich war, konkrete Ideen für die Kooperation zu entwickeln. Andere dagegen finden es schade, dass die KollegInnen ihrer eigenen Einrichtung nicht am Workshop teilgenommen haben und so nicht in die Erarbeitung der Ergebnisse einbezogen waren.

Die einzige Interviewpartnerin, die sich kritisch zum Workshop äußert, ist die Lehrkraft der C-Einrichtung. Sie bemängelt die Tatsache, dass kaum Leitungskräfte anwesend waren. Dies führte ihrer Ansicht nach dazu, dass sich die Fachkräfte in der Diskussion bei konkreten Entscheidungen zurückhalten mussten, da diese das Einverständnis der Leitungen erforderten.

Im Rahmen der Workshops werden von den Teilnehmenden kaum *Wünsche* geäußert. Einige sagen jedoch aus, dass sie eine weitere gemeinsame Fortbildung mit dieser Gruppe begrüßen würden. Ein weiterer Wunsch besteht darin, eine Fortbildung zu besuchen, die sich konkret und detailliert mit der vorschulischen Sprachförderung auseinandersetzt. Außerdem wird darauf hingewiesen, dass ein personell ausgeglichenes Verhältnis von Fachkräften aus dem Elementar- und Primarbereich für weitere Veranstaltungen wünschenswert ist.

Von Seiten der Interviewpartnerinnen werden einige Wünsche geäußert, die sich sowohl auf die Fortbildung als auch auf den Workshop beziehen. Während die Lehrkraft der C-Einrichtung sich für den Bereich Sprachförderung wesentlich mehr Praxisanteile und Informationen über Dokumentationsmöglichkeiten wünscht, hält die Lehrkraft der B-Einrichtung aufgrund der Initiierung der Arbeitstreffen der Fortbildungsgruppe eine weitere Fortbildung nicht für unbedingt notwendig. Die Lehrkraft der A-Einrichtung wünscht sich praktisches Arbeiten an Beispielen sowie die Möglichkeit und die Zeit, Sprachfördermaterialien auf ihre Brauchbarkeit hin zu untersuchen. Für den Bereich der Kooperation wünscht sie sich die Erarbeitung organisatorisch möglicher Vorschläge und Ideen. Des Weiteren betont die Lehrkraft der C-Einrichtung, dass sie ausführliche Informationen von Seiten der Bezirksregierung sowohl über die vorschulische Sprachförderung als auch über weitere Veränderungen im schulischen Bereich für wichtig erachtet. Diese sollten im Rahmen einer Fortbildung – gegebenenfalls sogar durch eine Fachkraft der Bezirksregierung selbst – vermittelt werden. Von den interviewten Erzieherinnen äußert sich nur die Erzieherin der B-Einrichtung. Sie sagt, dass sie die Veranstaltung einer weiteren Fortbildung begrüßen würde.

4.9 Resümee

Als Abschluss dieses Kapitels soll ein zusammenfassender Überblick über die wichtigsten Ergebnisse gegeben werden. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass insbesondere bei der Fragebogenerhebung häufig Unterschiede zwischen Lehrkräften und ErzieherInnen aufgetreten sind, in vielen Fällen aber auch die ErzieherInnen der Gruppe ENT anderer Ansicht waren als die anderen Fachkräfte.

Bei der *Beurteilung der Kooperation* zeigt sich, dass diese von den Lehrkräften am positivsten eingeschätzt wird. Bei der Frage nach der Verbesserung der Kooperation durch die Fortbildung bzw. die vorschulische Sprachförderung können keine Unterschiede zwischen den Lehrkräften, wohl aber zwischen den ErzieherInnen festgestellt werden. Auffällig ist bei der Frage nach der *Einstellung zur Kooperation* im Kollegium und auf Leitungsebene, dass insbesondere die Lehrkräfte der Gruppe LNT sehr kritisch geantwortet haben. Die ErzieherInnen dagegen sehen die Einstellungen eher positiv. Bei der Beschreibung des eigenen Interesses an engerer Kooperation wird deutlich, dass dieses bei den ErzieherInnen höher ist als bei den Lehrkräften.

Die Frage nach dem *Kenntnisstand der Konzepte* der Bezugseinrichtungen zeigt, dass durch die Fortbildung vor allem die Sprachförderkonzepte näher kennen gelernt wurden. Bei den Lehrkräften allerdings konnte auch die vorschulische Sprachförderung selbst eine Verbesserung ihres Wissens hervorrufen. Nach Ansicht der Workshopteilnehmenden sowie der Interviewpartnerinnen vermittelte auch der Workshop Informationen über Arbeitsweise, Organisation und inhaltliche Arbeit in den Bezugseinrichtungen. Dabei ist im Rahmen des Fragebogens festzustellen, dass die Kenntnisse über die andere Berufsgruppe bei den Fortbildungsteilnehmenden deutlich besser sind als bei denjenigen, die nicht daran teilgenommen haben. Dieses Ergebnis spiegelt sich auch in der Frage nach der Verbesserung der Kenntnisse durch die Fortbildung wider, auch wenn bei den Lehrkräften der Gruppe LNT eine Verbesserung durch die vorschulische Sprachförderung zustande gekommen ist. Im Rahmen der Interviews zeigt sich insbesondere bei der Lehrkraft der C-Einrichtungen ein Abbau von Vorurteilen und Informationsdefiziten. Auch andere Workshopteilneh-

merInnen bestätigen den Beitrag dieser Veranstaltung zum Abbau von Berührungängsten und Informationsdefiziten.

Im Bereich der Kooperationsformen in der allgemeinen Kooperation ist ein Effekt der Fortbildung vor allem beim Austausch über Sprachförderung allgemein erkennbar, insbesondere in Hinblick auf die zukünftige Planung. Trotzdem weisen die Ergebnisse darauf hin, dass bei einem Großteil der Befragten noch kein ausreichender Austausch vorhanden ist. Als positives Beispiel lassen sich hier die A-Einrichtungen anführen. Weitere Auswirkungen der Fortbildung bzw. im Fall der Interviewpartnerinnen auch des Workshops zeigen sich bei anderen Formen der allgemeinen Kooperation, z.B. *bei gemeinsamen Besprechungen*. Dennoch muss festgestellt werden, dass diese insgesamt selten stattfinden. Bei den Interviewpartnerinnen wurden gemeinsame Dienstbesprechungen abgesehen von den A-Einrichtungen vor Beginn des Workshops bisher nicht mit Erfolg durchgeführt. Der Workshop konnte aber vor allem bei den C-Einrichtungen Schritte in diese Richtung in Gang setzen. Darüber hinaus werden *gegenseitige Hospitationen* insgesamt selten durchgeführt, am häufigsten jedoch bei den Lehrkräften der Gruppe LT.

Die verschiedenen Sichtweisen zwischen ErzieherInnen und Lehrkräften zeigen sich wiederum bei den *Absprachen*. Diese werden von den ErzieherInnen deutlich pessimistischer beurteilt als von den Lehrkräften. Insgesamt ist auffällig, dass Absprachen insbesondere zwischen den Fachkräften noch zu selten stattfinden. Häufig dagegen sind Kooperationsbeauftragte in den Einrichtungen der Befragten zu finden.

Betrachtet man die regelmäßigen Treffen auf Stadtteilebene, kann festgestellt werden, dass diese insgesamt nicht sehr häufig stattfinden. Hier ist als positives Beispiel die Stadtteilarbeit der A-Einrichtungen hervorzuheben. Darüber hinaus werden aber die Arbeitstreffen der Fortbildungsgruppen vor allem von den Interviewpartnerinnen als sehr positiv empfunden, auch bezüglich der Kooperation.

Im *Übergang von Kindertagesstätte zu Grundschule* finden bei den Workshopteilnehmenden insbesondere gegenseitige Besuche der Schul- und Kindergartenkinder sowie Schnuppertage statt; weitere Formen dagegen sind selten. Diese Tendenz spiegelt sich auch bei den Interviews wider, einzige Ausnahme sind die A-Einrichtungen. Allerdings ist auffällig, dass besonders die Fachkräfte, die an der Fort-

bildung teilgenommen haben, eine baldige Einführung anderer Kooperationsformen planen.

Gemeinsame Vorhaben mit Schul- und Kindergartenkindern sind insgesamt selten zu finden. Dennoch ist auch hier festzustellen, dass diese vor allem bei Fortbildungsteilnehmenden für die Zukunft geplant sind. Auch hier nehmen die A-Einrichtungen eine Vorreiterrolle ein. Dabei richten sich ihre Veranstaltungen nicht nur auf beide Institutionen, sondern auf den gesamten Stadtteil, so dass sowohl die Familien der Kinder als auch andere Bewohner mit einbezogen werden.

Die Elternarbeit, insbesondere in Bezug auf Sprachförderung, wird vor allem bei den Fortbildungsteilnehmenden, aber auch von den ErzieherInnen der Gruppe ENT positiv angesehen. Die *Zusammenarbeit mit MigrantInneneltern* wird besonders von den ErzieherInnen der Gruppe ET als gut eingeschätzt. Insgesamt ist festzustellen, dass die Fortbildung wesentlich größere Auswirkungen auf die Zusammenarbeit mit diesen Eltern hat als die vorschulische Sprachförderung. Darüber hinaus sind positive Effekte der Fortbildung auch bei *Elternabenden zur vorschulischen Sprachförderung* aufgetreten. Diese finden bei den Fortbildungsteilnehmenden wesentlich häufiger statt, ebenso wie die *Nutzung von mehrsprachigen Broschüren*. *Gemeinsame Elternabende* sind insgesamt eher selten, besonders bezüglich der Einschulung. Trotzdem ist deren Einführung vor allem bei den Fortbildungsteilnehmenden geplant. Dies zeigt sich auch bei den Interviews. Hier werden diese in zwei der drei Einrichtungen aufgrund der Planungsergebnisse des Workshops verwirklicht.

Wenn man neben der allgemeinen Kooperation die Arbeit in der vorschulischen Sprachförderung betrachtet, so stellt man fest, dass *Qualifikationen* für diesen Bereich durch Aus- und Weiterbildung insgesamt wenig vorhanden sind. Dies trifft vor allem auf die Lehrkräfte zu. Diese Tatsache lässt sich auch durch die Aussagen der Interviewteilernehmerinnen bestätigen. Bei der *Beurteilung der Kenntnisse* ist jedoch festzustellen, dass diejenigen Fachkräfte, die die Fortbildung besucht haben, zum großen Teil mit ihren Kenntnissen in Bezug auf deren Anwendung in der täglichen Arbeit zufrieden sind.

Bei der Betrachtung der Kooperationsformen in der vorschulischen Sprachförderung lässt sich zunächst die *Zusammenarbeit im Sprachstandsfeststellungsverfahren* hervorheben. Es zeigt sich, dass ein

Großteil der Einrichtungen dahingehende Informationen an die Bezugskindertagesstätten weitergegeben hat. Eine direkte Beteiligung aber hat bei höchstens 45% der Befragten stattgefunden, was vor allem auf die FortbildungsteilnehmerInnen zutrifft. Während der Durchführung der Sprachförderung gibt es *weitere Formen der Kooperation*. Dabei muss festgestellt werden, dass Treffen der Sprachförderkräfte bzw. Treffen zwischen Sprachförderkräften und ErzieherInnen relativ selten stattfinden. Gespräche mit den jeweiligen Fachkräften, vor allem über organisatorische Absprachen werden dagegen regelmäßig geführt. Auch ein Austausch über die Kinder ist häufig; hier finden insbesondere bei den Fortbildungsteilnehmenden intensive Gespräche statt. Darüber hinaus erfolgt auch der Austausch von Materialien, besonders von Spielen und Büchern. Dabei ist auffällig, dass dies in den Einrichtungen der ErzieherInnen der Gruppe ENT am seltensten geschieht. Außerdem ist auch die Weiterleitung der Sprachbeobachtung Bestandteil der Zusammenarbeit, welche meist in mündlicher Form erfolgt.

Die Vielzahl der *Wünsche*, die im Verlauf der Workshops genannt wird, unterstreicht sowohl den Mangel an bisher durchgeführten Kooperationsformen als auch die vielen Ideen, die bei den Teilnehmenden vorhanden sind. Hier finden sich beispielsweise grundsätzliche Wünsche nach gegenseitiger Akzeptanz und Kooperationsbereitschaft. Auch die Wünsche im Bereich der Absprachen deuten auf Verbesserungsbedarf hin. Darüber hinaus gibt es Vorschläge für weitere gemeinsame Fortbildungen mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten. Des Weiteren wurden vielfältige Ideen für den Übergang vom Elementar- zum Primarbereich erarbeitet. Häufig wird die Hospitation durch die Erstklasslehrkräfte sowie die Durchführung eines Schnuppertages gewünscht. Das gleiche gilt für die gemeinsamen Vorhaben mit Kindergarten- und Schulkindern. Oft werden beispielsweise Vorleseaktionen und gegenseitige Einladungen zu Veranstaltungen genannt. Im Bereich der Elternarbeit werden insbesondere Vorschläge für gemeinsame Elternabende mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten gemacht.

Bei der Zusammenarbeit in der vorschulischen Sprachförderung zeigt sich, dass viele Fachkräfte eine gemeinsame Durchführung des Sprachstandsfeststellungsverfahrens wünschen. Darüber hinaus wer-

den auch hier ausreichende Absprachen zwischen den Fachkräften gefordert. Rechtzeitiges Kennenlernen der Sprachförderkinder sowie Vorschläge zur gemeinsamen Organisation, Vorbereitung und Gestaltung der Sprachförderung werden ebenfalls als Ideen für die weitere Kooperation aufgeführt. Auch ein regelmäßiger Austausch zwischen den Fachkräften im Verlauf der Sprachförderung ist etlichen Teilnehmenden wichtig. Einige TeilnehmerInnen wünschen, dass eine Sprachförderung bereits nach Eintritt in die Kindertagesstätte geschieht sowie ausschließlich von ErzieherInnen durchgeführt wird.

Darüber hinaus werden von den Workshopteilnehmenden eine Vielzahl von *Problemen* geschildert, wobei die ErzieherInnen insgesamt wesentlich häufiger Schwierigkeiten in der allgemeinen Kooperation angesprochen haben. Neben Problemen in der Ausbildung und der täglichen Arbeit generell wird eine geringe Kooperationsbereitschaft, insbesondere der Bezugsschulen festgestellt. Gerade letzteres wird auch in den B- und C-Einrichtungen, auch hinsichtlich der Leitungskräfte deutlich. Darüber hinaus werden Vorurteile und Berührungsängste nach wie vor als Problem genannt. Betrachtet man in diesem Zusammenhang das Gesprächsverhalten während der Workshops, so lässt sich feststellen, dass die Lehrkräfte sich insgesamt häufiger an der Diskussion beteiligen als die ErzieherInnen. Darüber hinaus sind auch die ErzieherInnen der Gruppe ET meist diskussionsfreudiger als ihre KollegInnen der Gruppe ENT. Diese Diskrepanz ist bei den Lehrkräften weniger stark ausgeprägt. Im Verlauf der Veranstaltung ließ sich feststellen, dass die Redebeteiligung vor allem bei den ErzieherInnen der Gruppe ENT angestiegen ist. Eine Veränderung durch den Workshop konnte auch bei der Präsentation der Kleingruppenergebnisse bemerkt werden. Während der Workshops war eine Zunahme der beteiligten ErzieherInnen an der Präsentation festzustellen. Dabei handelte es sich meistens um ErzieherInnen, die bereits an der Fortbildung teilgenommen hatten. Neben diesen Problemen werden von Workshopteilnehmenden vor allem zeitliche und allgemein organisatorische Schwierigkeiten genannt. In diesem Zusammenhang wird die große Anzahl an Bezugseinrichtungen von vielen ErzieherInnen in den Workshops als Problem angeführt, da diese die Kooperation mit den Bezugsschulen erschwert.

Auch in der *Kooperation mit den Eltern* werden *Probleme* erwähnt. Dabei wird insbesondere die fehlende oder zu späte Informationsweitergabe von Seiten der Schulen und Kindertagesstätten vor allem in Bezug auf die Sprachförderung bemängelt. Als schwierig gilt außerdem die geringe Wertschätzung der Eltern gegenüber den ErzieherInnen, wobei nach Aussage einiger Interviewpartnerinnen eine gute Kooperation mit dazu beitragen kann, eine Besserung zu erreichen.

Im Bereich der *Sprachförderung* sind ebenfalls einige *Probleme* offensichtlich geworden. Dazu gehören die Schwierigkeiten der Lehrkräfte im Umgang mit dieser Altersstufe sowie das fehlende Interesse an Sprachförderung in den Kollegien. Im organisatorischen Bereich werden als Probleme vor allem die Stundenplanumstellung, die Bereitstellung von Räumlichkeiten, weitere organisatorische Schwierigkeiten sowie die allgemeine Arbeitsbelastung angeführt.

Die abschließende *Bewertung der Workshops* fällt sehr positiv aus: Sie werden als informativ, effektiv und gut strukturiert dargestellt. Auch die gute und offene Arbeitsatmosphäre wird gelobt. Positiv bewertet wird ebenso die Möglichkeit, andere Einrichtungen und deren Fachkräfte kennen zu lernen. Darüber hinaus ist es dem Workshop nach Aussagen der Teilnehmenden gelungen, sie für die Kooperation zu motivieren und dieses auch in die Kollegien zu tragen. Kritisch angemerkt wird jedoch, dass teilweise Bezugseinrichtungen sowie andere KollegInnen und Leitungskräfte nicht anwesend waren. Zum Abschluss bekräftigen noch einmal einige TeilnehmerInnen, dass weitere Fortbildungen im Bereich Sprachförderung und/oder Kooperation gewünscht sind.

In Bezug auf die ExpertInneninterviews ist abschließend festzustellen, dass die größten Veränderungen in der Kooperation bei den C-Einrichtungen aufgetreten sind. Auch wenn nicht alle der in den Workshops beschlossenen Kooperationsmaßnahmen umgesetzt wurden, ist eine sehr positive Entwicklung festzustellen. Aufgrund des Engagements der Workshopteilnehmenden konnten Gespräche initiiert werden, die auch zwischen den Leitungskräften vermitteln haben.

Darüber hinaus sind auch bei den B-Einrichtungen Veränderungen zu bemerken. Allerdings wird sich hier erst im Laufe des jetzigen Schuljahrs herausstellen, welche der erarbeiteten Ergebnisse umgesetzt werden. Schwierig sind hier nach wie vor die Berührungspunkte und

Vorurteile zwischen den Kollegien, die teilweise auch bei den Befragten nicht vollständig abgebaut werden konnten. Hier zeigen sich sowohl in der allgemeinen Kooperation als auch in der Zusammenarbeit im Rahmen der vorschulischen Sprachförderung vielfältige Probleme. Diese sind vor allem auf die bereits genannten Vorurteile und Berührungspunkte zwischen den Fachkräften sowie auf die unterschiedlichen Erwartungen zurückzuführen.

Die A-Einrichtungen dagegen arbeiten bereits in allen Bereichen sehr gut zusammen. Auch hier hat sich der Workshop positiv ausgewirkt, da er den Fachkräften die Gelegenheit bot, einen Kooperationskalender zu erstellen. Hier ist außerdem festzustellen, dass sich die vorhandenen Kooperationsstrukturen positiv auf die Durchführung der vorschulischen Sprachförderung ausgewirkt haben. Probleme zwischen den Fachkräften beider Einrichtungen sind kaum aufgetreten. Die genannten Schwierigkeiten beziehen sich hauptsächlich auf den bildungspolitischen Bereich.

5 Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel stehen die Interpretation der Ergebnisse sowie deren Vergleich mit der vorliegenden Literatur im Vordergrund. Darüber hinaus werden an geeigneten Stellen Verbesserungsvorschläge für die inhaltliche Gestaltung weiterer gemeinsamer Fortbildungen im Bereich Kooperation und Sprachförderung gemacht. Diese sind hauptsächlich für die untersuchten Fortbildungsgruppen gedacht und sollen insbesondere Anregungen für die Bereiche Elternarbeit und den Umgang mit den Kollegien und Führungskräften geben. Inwieweit diese auf andere Gruppen übertragbar sind, ist sowohl von der jeweiligen Themenstellung als auch von der Gruppenzusammensetzung abhängig. Insgesamt erscheint es sinnvoll, die Vorstellung gelungener Kooperationsbeispiele in die gemeinsame Veranstaltung zu integrieren, was bereits in der Fortbildung der Universität Oldenburg verwirklicht wurde (vgl. 2.3.1). Einrichtungen – wie z.B. die A-Einrichtungen – können Vorbildcharakter haben, aber auch Ideenpool für mögliche Kooperationsformen für die anderen teilnehmenden Fachkräfte sein. Darüber hinaus ist es wichtig, dass die Teilnehmenden selbst die Gelegenheit erhalten, von ihren positiven und negativen Erfahrungen mit bestimmten Kooperationsformen zu berichten. Auch dadurch erhalten die anderen Fachkräfte konkrete Anregungen für die weitere Zusammenarbeit.

5.1 Kriterien für eine gelungene Kooperation

Beim Vergleich der Auffassungen der Interviewpartnerinnen mit den in Kapitel 1 vorliegenden Definitionen sowie den notwendigen Kriterien für eine gelungene Kooperation zeigt sich, dass in einigen Punkten Übereinstimmungen festzustellen sind.

So werden Kenntnisse über die Kooperationspartner für eine gelungene Kooperation sowohl von einigen Fachkräften als auch in der Literatur als notwendig erachtet. Ein gegenseitiges Interesse an der Arbeit der Bezugseinrichtungen, das in der Literatur sehr detailliert in Bildungsauftrag, Rahmenvorgaben, Leitbildern und pädagogische

Konzepte aufgegliedert ist, wird nur von zwei Fachkräften aus den Kindertagesstätten für wichtig gehalten. Zwei der Lehrkräfte halten auch einen intensiven Austausch sowie gegenseitige Informationen für unabdingbar, was indirekt auch in der Literatur zum Ausdruck kommt (vgl. 1.1.1).

Der Austausch über gegenseitige Erwartungen, der von drei Interviewpartnerinnen erwähnt wird, findet sich als Empfehlung sowohl im niedersächsischen Orientierungsplan für den Elementarbereich als auch im Grundschulplan (vgl. 1.1.3). Die Abstimmung pädagogischer Grundlagen sowie die Förderung der Gesamtpersönlichkeit und die Weiterführung der begonnenen Bildungsprozesse, die ebenfalls von Seiten des Kultusministeriums als Aufgabe beider Institutionen angesehen wird, findet nach Aussagen der Interviewpartnerinnen nur in den A-Einrichtungen statt (vgl. 1.1.3).

Ein weiterer bedeutender Aspekt in der Literatur für eine gelungene Kooperation ist die gegenseitige Achtung und Akzeptanz sowie die Anerkennung der unterschiedlichen Arbeitsstellen. Dieser wird lediglich von einer der befragten Lehrkräfte angesprochen (vgl. 1.1.1 und 1.1.3). In diesem Zusammenhang spielt auch der von den Fachkräften der A-Einrichtungen sowie von einer weiteren Lehrkraft genannte Aspekt der Offenheit eine Rolle. Eine weitere Lehrkraft nennt auch die Bereitschaft zu und das Interesse an einer Zusammenarbeit als wichtigen Faktor. Weitere für die Interviewpartnerinnen relevante Kriterien, wie z.B. ausreichend Zeit und Gelegenheit sich auszutauschen und die Kooperation zu planen, spielen in der Literatur keine Rolle. Andere Aspekte wie gute Kontakte zwischen Fach- bzw. Leitungskräften werden in der Literatur zwar angesprochen, aber nicht differenziert dargestellt. Die entscheidende Funktion der Leitungsebene wird nicht erwähnt.

Abschließend ist festzustellen, dass ein ernsthaftes Arbeiten mit Kindern unter Berücksichtigung des individuellen Entwicklungsstandes für alle Lehrkräfte entscheidend ist. Dies spiegelt sich auch in den Äußerungen von Haeblerin et al. (1992) wider. Auch hier wird davon ausgegangen, dass eine Zusammenarbeit die Unterstützung der Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse der Kinder im Blick haben muss (vgl. 1.1.1). Verstärkt wird dies noch durch den Wunsch einer Lehrkraft nach einem engeren Kontakt beim direkten Übergang in die

Grundschule. Dies bedeutet einerseits eine kindgerechte Gestaltung des Übergangs und andererseits eine Verständigung über die zu erwerbenden Kompetenzen der Kinder (vgl. 1.1.2 und 1.1.3).

Es zeigt sich, dass insgesamt alle wesentlichen Aspekte, die für eine gelungene Kooperation entscheidend sind, von den Interviewpartnerinnen angesprochen werden, auch wenn keine der Fachkräfte alle Kriterien erwähnt hat. Auffallend ist dennoch, dass insbesondere die Fachkräfte der A-Einrichtungen sehr grundlegende Kriterien genannt haben.

5.2 Einschätzung der Kooperation

Die Ergebnisse zeigen, dass die ErzieherInnen die Kooperation zu ihren Bezugseinrichtungen wesentlich schlechter einschätzen als die Lehrkräfte. Gemeinsame Fortbildungen sollten deshalb die Möglichkeit bieten, sich ausführlich über die eigenen Vorstellungen auszutauschen, so dass die beiderseitigen Erwartungen an eine Kooperation ersichtlich werden. Dafür ist es im Vorfeld notwendig, dass die Fachkräfte eigene Vorstellungen von Kooperation entwickeln bzw. in den Einrichtungen ein Konsens über die mögliche Gestaltung einer Zusammenarbeit hergestellt wird (vgl. auch 1.2.1). Je nach den Bedürfnissen der jeweiligen Fortbildungsgruppe ist von Seiten der Moderationsleitung entweder eine Auseinandersetzung mit den eigenen Vorstellungen oder ein diesbezüglicher Austausch zwischen den Fachkräften anzuregen. Ob dabei von Seiten der Leitung eine Eingrenzung der Thematik bzw. eine Fokussierung auf einen bestimmten Bereich in der Kooperation vorgenommen wird, sollte in Verbindung mit dem Fortbildungsthema sowie den Interessen der Teilnehmenden entschieden werden.

Bei der Frage nach den *Einstellungen* der an der Kooperation beteiligten Personen hat sich im Rahmen der Untersuchung herausgestellt, dass vor allem von Seiten der Lehrkräfte den eigenen Leitungskräften häufig eine Reserviertheit gegenüber der Kooperation mit den Kindertagesstätten zugeschrieben wird. Auch in den Interviews wird die fehlende Bereitschaft der Leitungskräfte kritisiert. Es sollte deshalb versucht werden, schulische Leitungskräfte verstärkt für gemeinsame Fortbildungen zu begeistern, um diese ebenfalls für eine Weitergestal-

tung der Kooperation gewinnen zu können (vgl. auch 4.6.2). Ähnlich verhält es sich mit der Einschätzung der eigenen KollegInnen. Auch hier wird vor allem von den Lehrkräften eine reservierte Haltung beschrieben. Da sich aber gezeigt hat, dass ein Großteil der Teilnehmenden bereits vor Beginn des Workshops an einer engeren Zusammenarbeit interessiert war, sollte im Rahmen gemeinsamer Fortbildungen überlegt werden, wie die MultiplikatorInnenrolle der Fachkräfte konkret gegenüber den KollegInnen genutzt werden kann.

Darüber hinaus können auf gemeinsamen Fortbildungen auch die *Konzepte* der beteiligten Einrichtungen thematisiert werden. Im Rahmen der Untersuchung hat sich gezeigt, dass insbesondere den ErzieherInnen die Konzepte ihrer Bezugseinrichtungen unbekannt sind. Aufgrund der aktuellen Debatte über die vorschulische Sprachförderung ist denkbar, dass die Darstellung der Konzepte von Seiten der Lehrkräfte vernachlässigt worden ist, da vor allem die pädagogische Arbeit der Kindertagesstätten im Vordergrund stand. Hier kann eine gemeinsame Fortbildung die Gelegenheit bieten, sich über Konzepte auszutauschen. So könnte in Kleingruppen z.B. mit Fachkräften der jeweiligen Bezugseinrichtungen über die Konzepte diskutiert werden, so dass nach einer kurzen Vorstellung der Arbeit der Einrichtungen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet werden. Dies kann nicht nur zu einem kritischen Hinterfragen der eigenen und der Konzepte der Bezugseinrichtungen, sondern auch zu einer Bewusstmachung der Gemeinsamkeiten zwischen Elementar- und Primarbereich führen.

Obwohl zumindest ein Großteil der Fachkräfte, die die Fortbildung besucht haben, angibt, bereits über ausreichende *Kenntnisse über die andere Berufsgruppe* zu verfügen, fühlt sich auch hier ein Drittel noch nicht hinreichend informiert. Es ist festzustellen, dass bei den Lehrkräften, die nicht an der Fortbildung teilnahmen, eine Verbesserung durch die vorschulische Sprachförderung eingetreten ist. Dies trifft jedoch nicht auf die ErzieherInnen dieser Gruppe zu. Das lässt vermuten, dass es sich wahrscheinlich um einen einseitigen Austausch handelt, von dem die Lehrkräfte wesentlich mehr profitieren als die ErzieherInnen. Vorstellbar ist auch, dass die ErzieherInnen ihren Kenntnisstand anders einschätzen als die Lehrkräfte. Dies macht weitere Maßnahmen notwendig, die wahrscheinlich nur ungenügend durch einen

zweitägigen Workshop gedeckt werden können. Dennoch zeigt sich, dass das Oldenburger Modellprojekt zum Abbau von Informationsdefiziten beitragen konnte und Einsichten in die Arbeitsweisen und Schwierigkeiten des beruflichen Alltags der Bezugseinrichtungen ermöglicht hat. Dies bestätigt insgesamt die positive Wirkung gemeinsamer Fortbildungen (vgl. auch 1.2.7).

5.3 Allgemeine Kooperationsformen

Es ist noch einmal darauf hinzuweisen, dass gemeinsame Fortbildungen auch den Rahmen zur Vorstellung aktueller Modellprojekte bieten können. Diese können Anregungen für die eigene Kooperation z.B. zur Neustrukturierung des Schulanfangs durch altersheterogene Klassen wie in der Bielefelder Laborschule geben. Auch die Konsultationskindertagesstätten in Niedersachsen bieten sowohl für den Bereich Kooperation als auch für die Sprachförderung verschiedene Möglichkeiten an, auf die von Seiten der Moderationsleitung verwiesen werden können (vgl. auch 1.4).

5.3.1 Inhaltlicher Austausch

In den Ergebnissen der Untersuchung hat sich gezeigt, dass aufgrund der aktuellen Situation eher ein Austausch über Sprachförderung als über andere Bildungsbereiche stattfindet, was größtenteils durch die Fortbildung in Gang gesetzt wurde. Trotzdem findet Austausch insgesamt noch zu selten statt. Wie der Abschnitt 1.2.1 dargestellt hat, ist es wichtig, gegenseitiges Interesse an Erziehungsstilen und pädagogischen Konzepten zu zeigen, bevor man sich auf mögliche Kooperationsformen einigt. Dies beinhaltet beispielsweise einen Austausch über den Begriff der Schulfähigkeit. Auch hier ist zu vermuten, dass in den Bezugseinrichtungen unterschiedliche Vorstellungen vorherrschen. Eine Abstimmung der Ziele und Erziehungsstile, die in einem weiteren Schritt gefordert wird und als Grundbedingungen für eine gute Kooperation gilt, findet bisher nur in den A-Einrichtungen statt. Deshalb müssten weitere gemeinsame Fortbildungen verstärkt den Stellenwert eines solchen Austauschs hervorheben bzw. den Austausch während der Veranstaltung besonders anregen und dessen Wichtigkeit aufzeigen.

5.3.2 *Gemeinsame Besprechungen und Gespräche*

Auch im Bereich der gemeinsamen Besprechungen ist festgestellt worden, dass diese selten durchgeführt werden. Diese können jedoch insbesondere zur Verbesserung der Kommunikation unter den Kollegien eine wichtige Rolle spielen. Besprechungen dienen nicht nur dem gegenseitigen Kennenlernen der Fachkräfte und dem Austausch von organisatorischen und inhaltlichen Gesichtspunkten, sondern sind auch für gemeinsame Entscheidungen und Absprachen unabdingbar. Es hat sich ebenfalls gezeigt, dass gerade Absprachen zwischen den Fachkräften selten stattfinden. Es ist nicht auszuschließen, dass hier Berührungsängste und Vorurteile eine Rolle spielen. Besonders wichtig sind in diesem Zusammenhang auch die gemeinsamen Gespräche zwischen den Fachkräften beider Institutionen, die beispielsweise Aufschluss über die bisherige Lern- und Gesamtentwicklung der Kinder geben können (vgl. 1.2.2 und 1.2.4).

Ziel gemeinsamer Fortbildungen könnte bei der Darstellung dieser Kooperationsformen sein, die Vorteile der verschiedenen Möglichkeiten aufzuzeigen, aber auch auf eventuell entstehende Probleme einzugehen, die z.B. bei teilnehmenden Fachkräften bereits aufgetreten sind. Hier ist es die Aufgabe der Moderationsleitung, gemeinsam mit den Fachkräften nach günstigeren Begegnungsformen zu suchen bzw. mögliche Alternativen aufzuzeigen, die für eine besondere Problematik in den Kollegien oder auf Leitungsebene geeigneter erscheinen.

5.3.3 *Gegenseitige Hospitationen*

In Bezug auf die Workshopgruppen konnte festgestellt werden, dass gegenseitige Hospitationen selten stattfinden. So wird beispielsweise in den Interviews erwähnt, dass Hospitationen nur von Seiten der Lehrkräfte, aber nicht von Seiten der ErzieherInnen durchgeführt werden. Mit Rückblick auf Abschnitt 1.2.3 ist darauf hinzuweisen, dass beiderseitige Hospitationen für eine adäquate weitere Förderung der Kinder notwendig sind. Eine Durchführung in regelmäßigen Abständen ist sinnvoll, um die Entwicklungsprozesse der Kinder zu beobachten und sich darüber auszutauschen. Sie sind außerdem hilfreich zum Kennenlernen der pädagogischen Arbeit der Bezugseinrichtungen und

können Anregungen für das eigene berufliche Wirkungsfeld geben (vgl. auch 1.2.3). Auch hier können gemeinsame Fortbildungen dazu beitragen, die Vorteile sowie günstige Einsatzmöglichkeiten dieser Kooperationsform herauszustellen. Insbesondere sollten die Hospitationen durch die ErzieherInnen in den ersten Klassen angesprochen werden. Gerade diese Form kann helfen, die bestehenden Informationsdefizite der Fachkräfte aus den Kindertagesstätten bezüglich der pädagogischen Arbeit und der Konzepte der Grundschule zu verringern.

5.3.4 *Kooperationsbeauftragte*

Es ist aufgrund der Untersuchung ersichtlich geworden, dass Kooperationsbeauftragte in den einzelnen Einrichtungen der Fortbildungsgruppen häufig bereits vorhanden sind. Obwohl es diese AnsprechpartnerInnen gibt, scheint dies vor allem auf Schulseite noch wenig Effekt auf die Einstellungen der KollegInnen zu haben. Deshalb ist es notwendig, auch die Kooperationsbeauftragten gezielt zu gemeinsamen Fortbildungen einzuladen und ihnen einen Austausch miteinander zu ermöglichen. Hier sollte die Gelegenheit geboten werden, Ursachen für die reservierten Einstellungen der KollegInnen zu suchen. Darüber hinaus können von Seiten der Moderationsleitung und gegebenenfalls von einzelnen Teilnehmenden methodische Hilfen und Vorschläge vorgestellt werden, die in Kleingruppen auf deren Anwendbarkeit für die Situation der jeweiligen Einrichtung überprüft werden können. Ziel sollte es sein, die Fachkräfte in ihrer Funktion der Kooperationsbeauftragten zu stärken und ihnen beim Ausbau ihrer MultiplikatorInnenrolle bezüglich des Kollegiums behilflich zu sein. Vorbilder können die Initiativen in Baden-Württemberg und Hamburg sein, die für eine bessere Kooperation von Elementar- und Primarbereich Kooperationsbeauftragte bzw. Arbeitsfeldberater eingesetzt haben, um die Kooperationsbemühungen aller Beteiligten im Übergang von Kindergarten und Grundschule abzusichern. Die Aufgaben der verantwortlichen und geschulten Fachkräfte in Form von Beratung und Fortbildung der KollegInnen stellen Anregungen dar, die von den Kooperationsbeauftragten auf den Fortbildungen aufgegriffen werden könnten (vgl. auch 1.1.3). Eine adäquate Umsetzung setzt jedoch ähnliche

Ausgangsbedingungen wie in Baden-Württemberg oder Hamburg voraus.

5.3.5 *Arbeitskreise*

Regelmäßige Arbeitstreffen auf Stadtteilebene finden nach Aussagen der Teilnehmenden an der Fragebogenerhebung selten statt. Sie können jedoch den Fachkräften die Gelegenheit bieten, über Fragen und Probleme in Hinblick auf die Kooperation zu diskutieren und so zur Verbesserung der Zusammenarbeit beitragen. Neben den Treffen auf Stadtteilebene hat sich gezeigt, dass die aufgrund der Fortbildung initiierten Arbeitstreffen positiv beurteilt werden. Insbesondere die Interviewpartnerinnen zeigen den positiven Effekt der Treffen für den Abbau von Berührungsängsten und für die Weiterentwicklung der eigenen Kooperation auf. Während der Workshops wurde zudem ersichtlich, dass die teilnehmenden Fachkräfte an der Planung von Zielen und Inhalten beteiligt sind, was für das Gelingen dieser Arbeitsform ebenfalls wichtig ist (vgl. auch 1.2.5). Die unterschiedliche Herangehensweise der einzelnen Fortbildungsgruppen zeigt aber auch, dass je nach Situation und Gruppenzusammensetzung unterschiedliche Themenschwerpunkte in den Vordergrund gestellt werden können. Dies bedeutet, dass nicht zwangsläufig zuerst ein inhaltlicher Austausch über Konzepte und Erwartungen erfolgen muss, wenn die Auseinandersetzung mit konkreten Gesichtspunkten in der Kooperation zunächst dringlicher erscheint. Trotz der Notwendigkeit, die Themen den Bedürfnissen der Teilnehmendengruppe anzupassen, sollte die Moderationsleitung einer Fortbildung Anregungen für eine inhaltliche Gestaltung solcher Treffen geben. Dies kann insbesondere dann hilfreich sein, wenn die Gruppe in der Wahl der Themen zu stark in eine Richtung tendiert. Hier sollte es Aufgabe der Leitung sein, andere Alternativen aufzuzeigen, die von den Teilnehmenden bei der Planung der Arbeitskreise mitberücksichtigt werden können.

Die positive Entwicklung der durch die Fortbildung initiierten Arbeitstreffen legt nahe, dass die Anregung zur Implementierung solcher regelmäßigen Treffen auch Bestandteil anderer Fortbildungen mit ähnlichen Schwerpunkten sein sollte. Die Arbeitskreise ermöglichen es den Teilnehmenden, die durch die Fortbildung in Gang gesetzten Prozesse weiterzuverfolgen. Dies ist vor allem dann erfolgreich, wenn es

wie in Oldenburg gelingt, die Fortbildungsgruppen noch eine Zeit lang durch die Moderationsleitung zu begleiten und zu unterstützen. Es ist an dieser Stelle auch auf das bayerische Modellprojekt zu verweisen, bei dem die wissenschaftliche Begleitung in Form von regelmäßiger Praxisberatung vor allem in der Anfangsphase der Zusammenarbeit ebenfalls erheblich zu einem Gelingen der Kooperationsbemühungen beigetragen hat (vgl. 1.4).

5.3.6 *Gemeinsame Vorbereitung der Vorschulkinder*

Auch wenn Schnuppertage und gegenseitige Besuche der Kinder bei mindestens der Hälfte der Fachkräfte stattfinden, sind andere Kooperationsformen im Übergang in die Grundschule kaum vorhanden. Denkbar ist hierbei die Ausweitung der Schnuppertage auf mehrere Besuche, so dass unterschiedliche Themenschwerpunkte aufgegriffen werden können (vgl. 1.2.8). Im Rahmen weiterer Fortbildungen kann beispielweise verstärkt auf eine gemeinsame Gestaltung des Schnuppertages hingewiesen werden, da sich durch die Interviews gezeigt hat, dass vor allem bei den Erzieherinnen Unzufriedenheit über dessen Gestaltung besteht. Auch andere Kooperationsformen in diesem Bereich können erarbeitet werden, insbesondere wenn Schnuppertage bereits stattfinden. Wenn bei Teilnehmenden Erfahrungen mit zusätzlichen Möglichkeiten zur Vorbereitung der Vorschulkinder vorhanden sind, sollten die Erfahrungen dieser Fachkräfte in den Prozess mit eingebunden werden. Es kann so ein Austausch zwischen den Teilnehmenden in Gang gesetzt werden, der sowohl die Vorteile als auch die Schwierigkeiten mit den einzelnen Kooperationsformen berücksichtigt.

5.3.7 *Gemeinsame Vorhaben mit Kindergarten- und Schulkindern*

Ähnliches gilt für den Bereich der Veranstaltungen und Projekte, die neben der Übergangsthematik auch die anderen Kinder im Blick haben. Auch hier wurde im Rahmen der Untersuchung festgestellt, dass Kooperationsformen selten vorhanden sind. Gerade in Hinblick auf gemeinsame Veranstaltungen sollte in Fortbildungen verstärkt darauf hingewiesen werden, welche Vorteile diese auch für die Arbeit mit den

Kollegien und den Eltern bringen. Gemeinsame Feste bieten sowohl Eltern als auch Fachkräften der verschiedenen Einrichtungen die Gelegenheit, sich untereinander näher kennen zu lernen und wechselseitige Kontakte zu knüpfen. Auch die gemeinsame Vorbereitung solcher Vorhaben kann zum Aufbau von Kontakten hilfreich sein. Gerade diese Kooperationsformen sind außerdem dazu geeignet, andere Bewohner des Stadtteils mit einzubeziehen. Positive Beispiele und Anregungen sind im Rahmen der Untersuchung bei den A-Einrichtungen zu finden.

5.4 Elternarbeit

Da die Kooperation mit MigrantInneneltern vor allem von den Lehrkräften als weniger gut eingeschätzt wird, müssten im Rahmen einer Fortbildung methodische Hilfen vor allem visueller Art für die Elternarbeit angesprochen werden. Auch ein Austausch mit den anwesenden Fachkräften der vorschulischen Einrichtungen über bewährte Formen der Elternarbeit könnte in diesem Zusammenhang hilfreich sein (vgl. 1.3). Darüber hinaus könnten Hintergrundinformationen über Migrationsgründe und die Lebenssituation der in Deutschland lebenden Eingewanderten durch die Moderationsleitung bzw. ReferentInnen einen Beitrag leisten zu einer veränderten Wahrnehmung und damit zu einer verbesserten Zusammenarbeit.

Mit Rückblick auf die Ergebnisse zur *Elternarbeit in der vorschulischen Sprachförderung* kann der geringe Einsatz von mehrsprachigen Informationsbroschüren insbesondere in der schulischen Elternarbeit festgestellt werden. Dies sollte zu der Überlegung führen, inwieweit im Rahmen einer Fortbildung auf den Stellenwert mehrsprachiger Informationen für die MigrantInneneltern eingegangen werden kann, so dass diese auch vermehrt von Grundschulen im Rahmen der Elternarbeit genutzt werden können. Obwohl diese Broschüren bereits während der Fortbildung vorgestellt wurden, scheint insbesondere bei den Lehrkräften ein Informationsdefizit bezüglich deren Einsatz vorhanden zu sein.

Bei der *Elternarbeit in der Kooperation* ist auffällig, dass gemeinsame Elternabende in den Einrichtungen, insbesondere zur Einschulung, nicht häufig stattfinden. Auch bei den durchgeführten Interviews wird

deutlich, dass lediglich in den A-Einrichtungen vor dem Workshop gemeinsame Elternabende stattgefunden haben. Die beschlossenen Maßnahmen der Teilnehmenden bezüglich gemeinsamer Elterninformationsveranstaltungen zeigen aber, dass den Fachkräften deren Wichtigkeit bewusst ist. Das geplante Themenspektrum ist sehr breit gefächert und entspricht mit seinen Vorschlägen zur Information über die Kooperation und über die Arbeit der Kindertagesstätte den in der Literatur genannten Aspekten (vgl. 1.3). Auf gemeinsamen Fortbildungen sollte deutlich gemacht werden, dass auch das Niedersächsische Kultusministerium eine Information der Eltern über die Kooperationsaktivitäten sowie deren Einbeziehen in den Erziehungs- und Lernprozess der Kinder in Hinblick auf Sprachförderung vorsieht (vgl. 2.2.4). Für die gemeinsamen Elternabende sollte von Seiten der Moderationsleitung darauf hingewiesen werden, dass auch Eltern mit Migrationshintergrund Berücksichtigung finden. So könnte beispielsweise die anschauliche Vermittlung der pädagogischen Arbeit der Kindertagesstätte und der Grundschule, die visuelle Präsentation verschiedener Materialien und schriftlicher Informationen zum Bereich Sprachförderung in den entsprechenden MigrantInnensprachen in die gemeinsame Elternveranstaltung integriert werden. Es erscheint jedoch wichtig, auch in diesem Zusammenhang nochmals auf andere Kooperationsformen wie z.B. gemeinsame Feste zu verweisen, die zum Knüpfen von Kontakten zu den Eltern ebenfalls hilfreich sein können (vgl. 1.3 und 2.2.4).

5.5 Die vorschulische Sprachförderung

5.5.1 Qualifikationen und Tätigkeiten der Fachkräfte

Mit Bezug auf Abschnitt 2.1.3 zeigt sich, dass interkulturelle Bildung und deren sprachlichen Aspekte – abgesehen von der allgemeinen Sprachentwicklung bei Kindern – auch bei den teilnehmenden ErzieherInnen in der Ausbildung kaum eine Rolle spielen. Der Erwerb dieser Kenntnisse erfolgte bei diesen Fachkräften größtenteils durch Fortbildungen (vgl. 2.1.3). Auch die Antworten der Lehrkräfte zum Erwerb ihrer Kenntnisse bestätigen die in der Literatur vorgefundenen Feststellungen, dass Aspekte der interkulturellen Bildung kaum in den Ausbildungscurricula vertreten sind. Im Gegensatz zu den ErzieherIn-

nen haben die befragten Lehrkräfte selten Fortbildungen zu diesen Bereichen besucht. Es lässt sich vermuten, dass in Niedersachsen ebenso wie in den meisten anderen Bundesländern entweder zu wenig Fortbildungen zu diesen Themen angeboten werden oder aber diese Möglichkeiten wenig bekannt sind bzw. selten genutzt werden.

Die Untersuchung hat außerdem gezeigt, dass vor allem diejenigen Lehrkräfte und ErzieherInnen, die die Fortbildung der Universität Oldenburg nicht besucht haben, über wenig Kenntnisse in sprachförderrelevanten Bereichen verfügen und diese größtenteils als nicht ausreichend für die pädagogische berufliche Arbeit ansehen. Dies macht deutlich, dass insbesondere bei diesen Fachkräften noch Handlungsbedarf durch ein weiteres Angebot an Fortbildungen notwendig erscheint, damit eine adäquate Umsetzung des niedersächsischen Sprachförderprogramms gewährleistet ist.

Auffällig ist darüber hinaus die Feststellung, dass ErzieherInnen, die die Fortbildung besucht haben, weniger zufrieden sind als die entsprechenden Lehrkräfte. Hier ist wichtig abzuklären, ob eine andere Erwartungshaltung vorliegt, die eine andere Art oder eine größere Menge an Informationen erfordert. Prinzipiell erscheint deshalb die Beteiligung von Fachkräften aus den vorschulischen Einrichtungen an der Konzeption solcher Fortbildungen notwendig. Obwohl dies beim Oldenburger Pilotprojekt erfolgte, ist bei ErzieherInnen, die daran teilgenommen haben, immer noch ein Bedarf an Informationen vorhanden. Dieser Bedarf lässt sich wahrscheinlich eher durch ein Angebot an Langzeitfortbildungen decken. Vorbildwirkung für solch eine Konzeption könnte sowohl das Projekt PIQUE der RAA in Nordrhein-Westfalen als auch das geplante Weiterbildungsangebot der Universität Oldenburg zur frühkindlichen Bildung haben (vgl. 2.1.3 und 2.3.1).

Abgesehen von einem notwendigen Angebot an Fort- und Weiterbildungen sollte aufgrund der Tatsache, dass Qualifikationen für Deutsch als Zweitsprache kaum durch die Ausbildung erworben werden können, darüber nachgedacht werden, wie diese erforderlichen Kenntnisse in den Curricula der Ausbildungsgänge integriert werden können. Anregungen für den Primarbereich bieten die Länder Baden-Württemberg, Schleswig-Holstein und Hamburg sowie für den Elementarbereich die Hamburger Fachschule (vgl. 2.1.3). In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass der Erwerb sprachför-

derrelevanter Kenntnisse für alle Lehramtsstudierende Pflicht sein sollte. Die Untersuchung hat gezeigt, dass nicht nur Germanistikstudierende später das Fach Deutsch unterrichten bzw. in anderer Weise, z.B. durch die Durchführung der vorschulischen Sprachförderung, in diesem Bereich tätig sind. Somit ist es erforderlich, die Studieninhalte stärker auf die Erfordernisse der späteren praktischen Tätigkeiten auszurichten, so dass grundlegende Aspekte der Sprachentwicklung und des Zweitsprachenerwerbs für alle Lehramtsstudierenden verpflichtend sind. Außerdem muss darüber nachgedacht werden, in welcher Form Aspekte der Sprachförderung auch in andere Fächer sowie in die Ausbildungscurricula integriert werden können, so dass Sprachförderung – ähnlich wie im Elementarbereich – nicht nur einem Fach zugeordnet wird, sondern als Querschnittsaufgabe der pädagogischen Tätigkeiten aller schulischen Fächer verstanden wird (vgl. 2.1.3).

Im Bereich der Tätigkeiten wird deutlich, dass einige ErzieherInnen neben allgemeiner Sprachförderung im Elementarbereich zusätzlich das Würzburger Trainingsprogramm für Vorschulkinder durchführen. Lehrkräfte sind außer in der vorschulischen Sprachförderung selten in Fördermaßnahmen für Deutsch als Zweitsprache tätig. Institutionsübergreifende Sprachförderkonzepte dagegen, wie in der Literatur dargestellt, sind in den Einrichtungen der befragten Fachkräfte nicht verankert (vgl. 2.1.2). Dennoch sollte bemerkt werden, dass die Forderung nach gemeinsamen Sprachförderkonzepten durchaus von einigen Teilnehmenden geäußert worden ist.

5.5.2 *Durchführung der vorschulischen Sprachförderung*

Bei den Fragen, die die Durchführung der vorschulischen Sprachförderung betreffen, wird ersichtlich, dass vor allem die Lehrkräfte, die nicht an der Fortbildung teilgenommen haben, Schwierigkeiten haben, die Anzahl ihrer Bezugseinrichtungen anzugeben. Dies bezieht sich sowohl auf die Gesamtzahl als auch auf diejenigen Einrichtungen, bei denen Sprachförderbedarf vorhanden ist, obwohl ein Großteil der Befragten selbst in der vorschulischen Sprachförderung tätig ist. Ähnliches gilt auch für die ErzieherInnen, die nicht an der Fortbildung teilgenommen haben. Allerdings beschränken sich ihre fehlenden Informationen auf die Frage, ob die Bezugsschulen an der vorschulischen

Sprachförderung beteiligt sind. Über die Anzahl ihrer Bezugsschulen insgesamt sind sie jedoch sehr gut informiert.

Da der Anteil der Fachkräfte, die diese Fragen beantworteten, in den Gruppen, die an der Fortbildung teilgenommen haben, wesentlich größer ist als bei den anderen Teilnehmenden, ist zu vermuten, dass diese Veranstaltung einen Austausch in Gang gesetzt hat, der auch Informationen über grundlegende Rahmenbedingungen beinhaltete. Darüber hinaus lässt sich vermuten, dass das Interesse von Seiten der Kindertagesstätten größer ist, da dort auch ohne den Austausch auf der Fortbildung die Anzahl der Bezugseinrichtungen benannt werden konnte. Im Sprachförderbereich scheint dies weniger der Fall. Es erscheint jedoch naheliegend, dass aufgrund der vielen Einrichtungen, die noch keinen Sprachförderbedarf haben, bisher keine Notwendigkeit bestand, sich darüber zu informieren.

Auf Grundlage der Fragebogen- und Interviewergebnisse lässt sich bei der Suche nach Räumlichkeiten feststellen, dass sich je nach Situation unterschiedliche Möglichkeiten anbieten. Da adäquate Räumlichkeiten für den Erfolg der Fördermaßnahmen wesentlich sind, sollte im Rahmen von Fortbildungen versucht werden, konkrete Anregungen zur Raumgestaltung zu geben bzw. eine Diskussion unter den Teilnehmenden – beispielsweise in Kleingruppenarbeit – anzustoßen, damit ein Ideenaustausch stattfinden kann (vgl. 2.2.3).

5.5.3 *Kooperation im Rahmen des Sprachstandsfeststellungsverfahrens*

Hinsichtlich der Weitergabe von Informationen über das Sprachstandsfeststellungsverfahren an die Bezugseinrichtungen wird aufgrund der Vielzahl fehlender Antworten vermutet, dass diese insbesondere im schulischen Bereich nur auf Leitungsebene erfolgt. Hier ist über eine Transparenz hinsichtlich des Kollegiums nachzudenken. Dies erfordert jedoch die Anwesenheit der schulischen Leitungskräfte auf den gemeinsamen Fortbildungen oder auf den Arbeitstreffen. Davon abgesehen ist es möglich, dass die Leitungskräfte eine Rückmeldung von Seiten der teilnehmenden Lehrkräfte erhalten, dass eine Transparenz hinsichtlich der bestehenden Kontakte zu den Bezugseinrichtungen erwünscht ist.

In Bezug auf die gemeinsame Durchführung des Sprachstandsstellungsverfahrens wird ersichtlich, dass auch bei der Hälfte der Fachkräfte, die an der Fortbildung teilgenommen haben, zu Beginn des Workshops noch keine Vereinbarungen zu einer weiteren gemeinsamen Durchführung getroffen wurden. Besonders durch die Interviews ist deutlich geworden, dass eine direkte Beteiligung der Kindertagesstätten vom allgemeinen Kooperationsstand sowie von den durch den Workshop hervorgerufenen Änderungen abhängig ist. Auch hier ist es Aufgabe gemeinsamer Fortbildungen, auf die Vorteile einer Beteiligung hinzuweisen, sowohl in Hinblick auf die vertraute Umgebung für die Kinder als auch für die anschließende Bewertung. In diesem Zusammenhang kann auch auf die Empfehlungen des Landes Niedersachsen Bezug genommen werden. Diese fordern zwar nicht explizit eine Beteiligung der ErzieherInnen, legen aber nahe, dass mindestens zwei Fachkräfte das Verfahren durchführen. Falls organisatorisch möglich, ist die Beteiligung einer Fachkraft aus der vorschulischen Einrichtung aus Sicht des Kultusministeriums begrüßenswert (vgl. 2.2.1).

5.5.4 *Gemeinsame Besprechungen und Gespräche mit den Fachkräften*

Ebenso wie in der Pilotphase der vorschulischen Sprachförderung hat sich auch durch diese Untersuchung ergeben, dass sich das Zurückgreifen auf vorhandene Kooperationsstrukturen als günstig erweist. Die bereits vorhandene Vertrauensbasis erleichtert sowohl den Austausch als auch die Absprachen zwischen den Fachkräften, was sich vor allem bei den Lehrkräften der A- und B-Einrichtungen feststellen lässt (vgl. 2.2.3).

Regelmäßige Treffen, insbesondere zwischen Sprachförderlehrkräften und ErzieherInnen, finden kaum statt. Der Austausch erfolgt meist durch Gespräche, wobei am häufigsten organisatorische Absprachen getroffen werden bzw. über die Kinder gesprochen wird (vgl. 1.2.4). Besonders bei letzterem machen sich Unterschiede zwischen Fortbildungsteilnehmenden und den anderen Fachkräften bemerkbar: Da bei den an der Fortbildung teilgenommenen Fachkräften ein größerer Anteil auch intensive Gespräche durchführt, lässt sich vermuten, dass das vorherige Kennenlernen für einen gelungenen Austausch beson-

ders hilfreich ist. Dies wird auch durch die Interviews ersichtlich, in denen eine der Lehrkräfte bestätigt, nur zu der auf der Fortbildung kennen gelernten Fachkraft Kontakt zu haben.

Der Austausch über Inhalte der Sprachförderung dagegen findet seltener statt. Dies bestätigen ebenso die Ergebnisse aus der Pilotphase. Auch hier wurde festgestellt, dass die Sprachförderung meist parallel zum Alltag der Kindertagesstätte abläuft und eine Integration der Fördermaßnahmen selten geschieht. Auch von Seiten der Niedersächsischen Landesregierung wird darauf hingewiesen, den Austausch in der vorschulischen Sprachförderung nicht nur auf organisatorischer, sondern auch auf inhaltlicher Ebene, z.B. über Inhalte, Ziele und Methoden, zu führen (vgl. 2.2.3).

Darüber hinaus fordert die Landesregierung, Absprachen über Ort, Zeit und Zusammensetzung der Fördergruppen gemeinsam mit den Kindertagesstätten zu treffen (vgl. 2.2.2). Trotz dieser Forderung des Kultusministeriums konnte bei der Untersuchung der Fortbildungsgruppen festgestellt werden, dass auch diese Abstimmung häufig nicht stattfindet. Hier ist es wichtig im Rahmen gemeinsamer Fortbildungen zu betonen, dass Absprachen im organisatorischen und im inhaltlichen Bereich für das Gelingen der Fördermaßnahmen unumgänglich sind. Auch dies lässt sich mit den positiven und negativen Erfahrungen der teilnehmenden Fachkräfte verknüpfen und entweder durch einen Austausch im Plenum oder in Arbeitsgruppen vertiefen.

5.5.5 *Austausch von Materialien und Sprachbeobachtungen*

Im Rahmen der Untersuchung hat sich gezeigt, dass diejenigen Lehrkräfte, die nicht die Fortbildung besucht haben, häufiger die Materialien der Kindertagesstätte für die vorschulische Sprachförderung nutzen. Ein Grund hierfür könnte sein, dass diesen Fachkräften keine weiteren Materialien zur Verfügung stehen bzw. bekannt sind. Bei denjenigen Lehrkräften, die durch die Fortbildung bereits Materialien kennen gelernt haben, ist zu vermuten, dass sie diese entweder selbst oder durch die Schule angeschafft haben. Bei den Sprachförderprogrammen ist zu klären, warum diese insgesamt recht wenig genutzt werden. Für weitere Fortbildungen im Bereich der vorschuli-

schen Sprachförderung ist dies dahingehend relevant, inwieweit das Vorstellen solcher Programme notwendig ist.

Neben dem Austausch von Materialien ist auch die Weiterleitung der jeweiligen Sprachbeobachtungen über die Kinder für eine adäquate Förderung wichtig. Da die Untersuchung gezeigt hat, dass der Austausch insbesondere in mündlicher Form stattfindet, bietet es sich im Rahmen gemeinsamer Fortbildungen an, sich über verschiedene Dokumentationsformen der Einrichtungen sowie deren Vor- und Nachteile auszutauschen. Dies kann vor allem auch dann hilfreich sein, wenn eine schriftliche Dokumentation insbesondere von seiten der Schulen nicht erfolgt. Gegebenenfalls kann auch ein Input über verschiedene Möglichkeiten z.B. von Seiten der Moderationsleitung erfolgen. Ziel sollte sein, sich über die Dokumentationsformen der Bezugseinrichtungen zu informieren, so dass anschließend überlegt werden kann, ob eine Angleichung der Dokumentation erwünscht und möglich ist. Zumindest sollte das gegenseitige Vorstellen der eigenen Dokumentationsformen dazu beitragen, dass die beteiligten Fachkräfte auch die schriftlichen Informationen über die Kinder austauschen, wie dies z.B. schon in den C-Einrichtungen mit der Abschlussdokumentation der Lehrkräfte geschehen ist.

5.6 Planungsvorhaben und Wünsche für die weitere Kooperation

5.6.1 Wünsche für die allgemeine Kooperation

Schon die Forderungen in den Workshops nach grundlegenden Voraussetzungen in der Kooperation wie gegenseitige Offenheit, Akzeptanz und Kooperationsbereitschaft zeigt, dass in den einzelnen Einrichtungen viel getan werden muss, um eine gelungene Kooperation zu erreichen. In Hinblick auf die Wahl möglicher Kooperationsformen sollten vor allem Fachkräfte, bei denen diese Voraussetzungen in den Einrichtungen fehlen, darauf hingewiesen werden, nach geeigneten Formen zu suchen, Akzeptanz und Offenheit in den Kollegien und auf Leitungsebene zu fördern.

Die vielfältigen Planungsvorhaben der Teilnehmenden während der Kleingruppenarbeit zeigen, dass viele Ideen bereits vorhanden sind, die im Wesentlichen die Vorschläge aus Abschnitt 1.2 sowie des Nie-

dersächsischen Kultusministeriums (vgl. 1.1.3) widerspiegeln. Hier könnte für weitere Fortbildungen oder Workshops hilfreich sein, noch verstärkter die Erfahrungen einzelner Teilnehmender mit unterschiedlichen Kooperationsformen vor Beginn der Kleingruppenarbeit zur Ergebniserarbeitung mit einzubeziehen. Dadurch ist es möglich, dass alle Fachkräfte von den unterschiedlichen Ideen und deren Umsetzungsmöglichkeiten profitieren und diese bei der Planung ihrer weiteren Kooperation berücksichtigen können.

5.6.2 *Wünsche im Bereich der Elternarbeit*

Die Planungsvorhaben der Workshopteilnehmenden richten sich hauptsächlich auf die Veranstaltung gemeinsamer Elternabende, was jedoch im Vergleich mit Abschnitt 1.3 für eine gemeinsame Elternarbeit zu kurz greift. Die Vielfalt der unterschiedlichen Formen müsste im Rahmen einer gemeinsamen Fortbildung dargestellt werden. Hier kann vor allem der Austausch zwischen den Fachkräften der beiden Institutionen – insbesondere für die Lehrkräfte – nützlich sein. In Anlehnung an Abschnitt 1.3 sind hier Elterngesprächskreise oder Elternstammtische mit Anwesenheit von ErzieherInnen zu nennen. Auch hier ist darauf hinzuweisen, dass darüber nachgedacht werden muss, inwieweit diese Angebote für Eltern mit Migrationshintergrund hilfreich oder ob gegebenenfalls andere Formen notwendig sind. Darüber hinaus sollte betont werden, dass ein einheitliches Konzept von beiden Institutionen auch für die Elternarbeit hilfreich ist (vgl. 1.3). Denkbar ist eine Arbeitseinheit, in der verschiedene Konzepte diskutiert werden – falls vorhanden auch die der Teilnehmenden, so dass ein Eindruck über die Möglichkeiten eines gemeinsamen Konzeptes für verschiedene Bereiche der Kooperation gewonnen wird. Je nach Gruppenzusammensetzung und Kooperationsstand der einzelnen Einrichtung kann es darüber hinaus sinnvoll sein, auch die gemeinsame Arbeit im Stadtteil mit in die Diskussion einzubeziehen. Allerdings muss gerade in Hinblick auf eine gemeinsame pädagogische Konzeption darauf geachtet werden, inwieweit der Kooperationsstand und die Ressourcen der Einrichtungen diesen Schritt nahe legen. Aus diesem Grund kann es hilfreich sein, den Austausch über verschiedene Konzeptionen als fakultative Einheit anzubieten.

5.6.3 *Wünsche für die Kooperation in der vorschulischen Sprachförderung*

Ein Großteil der teilnehmenden Fachkräfte hat auf dem Workshop die gemeinsame Durchführung des Sprachstandsfeststellungsverfahrens beschlossen und folgt damit den Empfehlungen des Niedersächsischen Kultusministeriums. Die Vorteile einer gemeinsamen Durchführung können auch auf Fortbildungen angesprochen werden, entweder durch einen Verweis auf die Empfehlungen des Kultusministeriums oder von einzelnen Fachkräften, bei denen das Screening-Verfahren bereits gemeinsam stattfindet (vgl. 2.2.1).

Abgesehen vom Sprachstandsfeststellungsverfahren werden weitere Kooperationsformen von den Teilnehmenden angesprochen: Dazu gehören ausreichende Absprachen zwischen den Fachkräften genauso wie eine gemeinsame Vorbereitung und Organisation der Sprachförderung und ein regelmäßiger Austausch. Diese Vorschläge entsprechen im Wesentlichen den Empfehlungen des Niedersächsischen Kultusministeriums (vgl. 2.2.2 und 2.2.3). Darüber hinaus wird von einigen Teilnehmenden auch ein gemeinsames Sprachförderkonzept gefordert (vgl. 1.3.1). Ebenso wie bei den allgemeinen gemeinsamen Konzepten besteht hier die Möglichkeit, eine Diskussion über verschiedene institutionsübergreifende Konzepte als Arbeitseinheit in eine gemeinsame Fortbildung zu integrieren. Dennoch gilt auch hier das Interesse der Teilnehmenden zu berücksichtigen, so dass dieses Angebot z.B. fakultativ für Interessierte, die solch eine Einführung für notwendig und in ihrem Kontext für realisierbar halten, bereitgestellt wird.

Der darüber hinaus geäußerte Wunsch der Teilnehmenden, dass die vorschulische Sprachförderung früher beginnen muss, entspricht der aktuellen Diskussion nach PISA und findet sich auch in dem Bestreben der einzelnen Bundesländer wieder, Bildungspläne für den Elementarbereich zu konzipieren (vgl. 1.1.3 und 2.1.1.).

5.7 Probleme und Hindernisse in der Kooperation

5.7.1 Probleme in der allgemeinen Kooperation

Die von den Teilnehmenden angesprochenen *bildungspolitisch bedingten Probleme* entsprechen weitgehend den in der Literatur dargelegten Schwierigkeiten, sowohl im Bereich der Ausbildung als auch in den Unterschieden der Bildungsaufträge und im gesellschaftlichen Ansehen (vgl. 1.5.1). Darüber hinaus werden auch *Berührungspunkte und Vorurteile* sowie eine geringe Kooperationsbereitschaft von Teilnehmenden geäußert. Dabei zeigt sich, dass auch bei den Interviewpartnerinnen, die sowohl die Fortbildung als auch den Workshop besucht haben, Vorurteile bzw. Berührungspunkte vorhanden sind. Dies trifft ebenso auf die entsprechenden Kollegien zu, bei denen bisher durch die Fortbildungsteilnehmenden noch keine Besserung erreicht wurde. So werden in den Interviews beispielsweise Vorwürfe der Lehrkräfte gegenüber der Arbeit der Kindertagesstätten sowie deren hohe Erwartungen an die ErzieherInnen deutlich, die ebenfalls in der Literatur beschrieben werden (vgl. 1.5.2).

Beim Konzipieren weiterer Fortbildungen sollte noch stärker im Vordergrund stehen, wie eine Motivation der Kollegien konkret erreicht und Vorurteile abgebaut werden können. Hierzu können methodische Elemente z.B. geeignete Arbeitsformen von Seiten der Moderationsleitung oder ReferentInnen vorgestellt werden. Möglich ist auch die Reflexion der eigenen Erfahrungen in der Fortbildung, um Anregungen bzw. konkrete methodische Hilfsmittel für die Arbeit mit den Kollegien zu finden. Denkbar ist eine Arbeitseinheit in Kleingruppen, in denen entweder Fachkräfte mit ähnlichen Problematiken oder aus den Bezugseinrichtungen zusammen Möglichkeiten erarbeiten. In diesem Zusammenhang kann auch der Umgang mit der Leitungsebene thematisiert und konkrete Verbesserungsvorschläge überlegt werden, wenn Teilnehmende dort Schwierigkeiten sehen.

Abgesehen davon hat sich auch ein *dominantes Auftreten der Lehrkräfte* in den Workshops bestätigt. Obwohl sich positive Veränderungen bezüglich der höheren Beteiligung der Fachkräfte, die nicht an der Fortbildung teilgenommen haben, im Verlauf der Veranstaltung gezeigt haben, wurde festgestellt, dass sich die ErzieherInnen weniger beteiligen. Es ist zu vermuten, dass sich die Fortbildung günstiger auf

die Entwicklung einer gleichberechtigten Kommunikation ausgewirkt hat als der zweitägige Workshop, da sich die ErzieherInnen der Gruppe ET häufiger an den Diskussionen beteiligt haben als ihre KollegInnen (vgl. 1.5.2).

Auch bei der Präsentation der Kleingruppenergebnisse hat sich eine Veränderung im Verlauf der Veranstaltung gezeigt. Trotzdem sind auch hier Verbesserungen notwendig, da sich nur halb so viele ErzieherInnen an der Präsentation beteiligt haben wie Lehrkräfte und ErzieherInnen in Leitungspositionen. Hier wurde ebenfalls festgestellt, dass insbesondere die ErzieherInnen, die an der Fortbildung teilgenommen haben, an der Präsentation mitgewirkt haben. Es lässt sich vermuten, dass sich die längere Dauer der Fortbildung sowie die daraus entstandenen Kontakte positiver auf die Fachkräfte ausgewirkt haben als der Workshop allein.

Die hier beschriebenen Verbesserungen in der Kommunikation zwischen den Fachkräften beider Institutionen werden auch durch den bayerischen Modellversuch bestätigt. Hier haben gemeinsame Fortbildungen dazu geführt, dass Vorurteile und Dominanzbestrebungen abgebaut wurden und ein größeres Verständnis füreinander entwickelt wurde (vgl. 1.4). Je nach Art der Fortbildung und je nach Gruppensituation sollte versucht werden, die Fachkräfte aus vorschulischen Einrichtungen zu ermutigen, sich an der Diskussion zu beteiligen. Das kann entweder durch direkte Ermutigung der Moderationsleitung oder durch verschiedene Möglichkeiten der Kleingruppenarbeit sowie mehrerer Gelegenheiten, bei denen alle Teilnehmenden zu Wort kommen sollten, geschehen. Dies wurde beim Oldenburger Modellprojekt sowohl bei der Fortbildung als auch beim Workshop bereits umgesetzt. Darüber hinaus muss darauf hingewiesen werden, dass eine Verbesserung der Kommunikation nur dann erreicht werden kann, wenn die Möglichkeit besteht, Schwierigkeiten und Probleme auf der gemeinsamen Fortbildung zu thematisieren und zu bearbeiten (vgl. 1.5.2).

Was die *pädagogischen Konzepte* in beiden Institutionen betrifft, so spiegelt sich insbesondere in den Äußerungen der Interviewpartnerinnen der Konflikt wider, der auch in der Literatur aufgezeigt wird. Es hat sich gezeigt, dass noch kein einheitlicher Bildungsbegriff vorliegt, was sich neben unterschiedlichen Konzepten in den Bezugseinrichtungen auch dahingehend äußert, dass unter den Fachkräften in vorschuli-

schen und schulischen Einrichtungen nicht einheitlich gearbeitet wird (vgl. 1.5.3). Darüber hinaus findet sich die Forderung nach einem gemeinschaftlichen Kooperationskonzept ebenfalls in dieser Untersuchung wieder. Allerdings wird dies fast ausschließlich von Seiten der ErzieherInnen geäußert (vgl. 1.2.1). Dies könnte damit zusammenhängen, dass Schulen meist noch kein eigenes Konzept besitzen und dies erst aufgrund der neuen Erlässe von seiten der Landesregierung entwickeln müssen.

Es lassen sich Bestrebungen in allen Bundesländern erkennen, Bildungspläne für den Elementarbereich zu erstellen. Dabei kann auch die Forderung, die Schule ebenfalls anschlussfähig zu machen, als positiv hervorgehoben werden. Auf gemeinsamen Fortbildungen kann beispielsweise auf diese Bemühungen der einzelnen Bundesländer hingewiesen sowie in besonderer Weise auf das Kooperationsprojekt von Bayern und Hessen zur Erstellung eines Bildungs- und Erziehungsplans für Kinder von 0 bis 10 Jahren eingegangen werden. In einer weitgreifenden Perspektive kann in diesem Zusammenhang beispielsweise auch Bezug genommen werden auf den schwedischen Bildungsplan, was in Ansätzen auch im Rahmen des Workshops geschehen ist (vgl. 1.1.3).

Eine weitere Möglichkeit ist auch hier die Vorstellung einer gelungenen Kooperation zwischen einer Kindertagesstätte und einer Grundschule, die bereits ein gemeinsames Konzept ähnlich der A-Einrichtungen vereinbart haben. Dies kann sowohl für Teilnehmende, die diese Möglichkeit für ihre Kooperation bereits in den Blick genommen haben, weitere Anregungen für die gemeinsame Zusammenarbeit ergeben, aber auch für diejenigen, die dies bisher noch nicht in Betracht gezogen haben. In diesem Zusammenhang muss jedoch darauf geachtet werden, dass auch Einrichtungen mit geringer Kooperation Anregungen erhalten, ohne dass sich die KooperationspartnerInnen durch die positiven Beispiele gehemmt oder überfordert fühlen.

Die in Abschnitt 1.5.4 dargestellten *organisatorischen Probleme* werden auch von den Workshopteilnehmenden angesprochen. Insbesondere das Fehlen von Verfügungsstunden für gemeinsame Treffen und Hospitationen wird bemängelt. Darüber hinaus spielen *zeitliche und allgemein organisatorische Probleme* eine große Rolle. Da vor allem von den Interviewpartnerinnen, aber auch von anderen Teilnehmen-

den das zeitliche Problem angesprochen wird, ist denkbar, im Rahmen einer gemeinsamen Fortbildung auf diesen Aspekt von Seiten der Moderationsleitung aufmerksam zu machen. Zunächst können sich die Fachkräfte der Bezugseinrichtungen grundsätzlich über bestehende Freiräume in der eigenen Einrichtung in Kenntnis setzen bzw. austauschen, wann bestimmte Veranstaltungen regulär stattfinden. So kann in einem ersten Schritt ein Überblick über die vorhandenen freien Zeiten entstehen, die in die Planung der Kooperation mit einbezogen werden können. Allerdings muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die bestehenden Schwierigkeiten durch eine bessere Absprache nur bedingt verringert werden können, da die Ursachen meist in den fehlenden zeitlichen und personellen Ressourcen der Einrichtungen zu suchen sind.

Außerdem wird vor allem von ErzieherInnen die *große Anzahl an Bezugsschulen* bemängelt. Hier kann im Rahmen einer gemeinsamen Fortbildung – wie dies im Oldenburger Modell bereits geschehen ist – überlegt werden, ob sich eine Hauptbezugseinrichtung herauskristallisiert, mit der erste Kontakte geknüpft werden. Es könnte auch eine Bezugseinrichtung gewählt werden, die inhaltlich und konzeptionell der eigenen Einrichtung entspricht. In Abschnitt 1.2.1 wird ebenfalls darauf hingewiesen, dass die äußeren Rahmenbedingungen einer Einrichtung, zu denen auch die Anzahl der Bezugseinrichtungen gehört, in den Entscheidungsprozess einbezogen werden müssen, bevor konkrete Inhalte und Formen der Kooperation bestimmt werden. Ziel müsste es insbesondere bei diesen Einrichtungen sein, realistische und überschaubare Schritte in der Kooperation zu vereinbaren. Trotzdem sind gerade bei einer großen Anzahl von Bezugseinrichtungen Unübersichtlichkeiten und weitere Schwierigkeiten in der Kooperation nicht auszuschließen. Die Vereinheitlichung der Einzugsbereiche von Kindertagesstätten und Grundschulen – wie in Berlin bereits geschehen – kann langfristig Abhilfe schaffen. Dies wird sich jedoch vermutlich in Abhängigkeit der jeweiligen Trägerschaft der Kindertageseinrichtungen als schwierig herausstellen (vgl. 1.5.4).

5.7.2 *Probleme in der Elternarbeit*

Die Feststellung einiger Workshopteilnehmenden, dass Informationen von Seiten der Grundschule bzw. der Kindertagesstätte nicht rechtzeitig an die Eltern weitergegeben werden, lässt vermuten, dass die Zuständigkeiten im Rahmen einer Kooperation mit den Eltern nicht geklärt sind. Würde ein ausreichender Austausch über die Elternarbeit der jeweiligen Institution stattfinden, wäre die Zuständigkeit zur Informationsweitergabe gegebenenfalls weniger problematisch. Darüber hinaus wird insbesondere von Seiten der ErzieherInnen das fehlende Interesse der Eltern an Elternabenden in den Workshops erwähnt, was sich auch in der Literatur wiederfindet (vgl. 1.5.2). Ein Problem, welches vielfach in den Workshops angesprochen wird, ist die geringe Wertschätzung der Eltern gegenüber den Kompetenzen der ErzieherInnen. Diese Haltung wird auch durch die geringe Kooperation von Elementar- und Primarbereich in der Elternarbeit noch verstärkt, wie sich im Rahmen der Untersuchung gezeigt hat (vgl. 1.5.1 und 1.5.2).

5.7.3 *Probleme in der Kooperation der vorschulischen Sprachförderung*

Die Untersuchung der Workshops hat ergeben, dass der *Umgang mit der Altersgruppe* der Vorschulkinder einigen Lehrkräften schwer fällt. Hier müsste überlegt werden, inwiefern eine Fortbildung zur vorschulischen Sprachförderung zur Besserung beitragen kann. Denkbar sind beispielsweise Informationen über adäquate Lernformen für diese Altersgruppe. Besonders wichtig ist dabei die Beteiligung der ErzieherInnen, da ihnen der Umgang mit Kindern dieses Alters durch ihre tägliche Arbeit vertraut ist. Hilfreich kann ein Austausch zwischen Lehrkräften und ErzieherInnen zu dieser Problematik sein, so dass die Lehrkräfte beispielsweise methodische Hilfen kennen lernen, die sie in der vorschulischen Sprachförderung einsetzen können. Ziel dieses Austauschs sollte außerdem sein, dass die Lehrkräfte erkennen, dass sie von den Erfahrungen der ErzieherInnen profitieren können. Dies könnte dazu beitragen, Vorurteile bezüglich der Kompetenzen abzubauen.

Im Zusammenhang mit der vorschulischen Sprachförderung wird auch das *fehlende Interesse der Kollegien* von einigen Teilnehmenden

angesprochen. Neben allgemeinen Überlegungen, wie die KollegInnen für eine Kooperation gewonnen werden können, sollte ebenfalls in Kleingruppen bzw. auch in Hinblick auf die Organisation von gemeinsamen Arbeitstreffen darüber nachgedacht werden, wie es gelingen kann, Interesse für die Sprachförderung zu wecken bzw. die Bedeutung dieses Aspekts zu vermitteln.

In Bezug auf *organisatorische Schwierigkeiten* nennen die Teilnehmenden insbesondere die Stundenplanumstellung sowie die Umstellung des Tagesablaufs in den Kindertagesstätten. Dies entspricht auch den von Seiten der Niedersächsischen Landesregierung aufgeführten möglichen Problemen (vgl. 2.2.3). Hilfreich ist gerade bei der Planung der Sprachförderung ein Informationsaustausch im Vorfeld, insbesondere bei der Festlegung der Zeiten für die Fördermaßnahmen. Darüber hinaus sollte dieser Austausch auch die Kenntnisse der ErzieherInnen über günstige Lernzeiten der Kinder mit berücksichtigen, so dass diese rechtzeitig in die Planung der Zeiten mit einbezogen werden können – sofern dies seitens der Schule realisierbar ist. Auch in Hinblick auf die inhaltliche Organisation der Sprachförderung ist ein Austausch der Einrichtungen bzw. der jeweiligen Fachkräfte bezüglich des Tagesablaufs der Kindertagesstätte hilfreich, so dass die Maßnahmen so weit wie möglich in den Alltag der Kinder eingebettet werden können. Diese Berücksichtigung kann gegebenenfalls auch den Motivationsproblemen einiger Kinder entgegen wirken. Darüber hinaus wird von einigen Workshopteilnehmenden die ständige Suche nach adäquaten Räumlichkeiten sowie die fehlende Möglichkeit zur Lagerung von Materialien bemängelt. Dies wird auch von Seiten der Landesregierung als mögliches Problem benannt (vgl. 2.2.3).

Neben den vielfachen organisatorischen Problemen wird von einigen Teilnehmenden auch die *allgemeine Arbeitsbelastung* angesprochen. Bei der Planung und Gestaltung ist deshalb zu berücksichtigen, dass von den Fachkräften nicht zu viel zeitlicher Einsatz erwartet wird. Dies wird sich auch in den Ergebnissen für weitere Schritte im Bereich der Kooperation widerspiegeln. Hier sollte von Seiten der Moderationsleitung darauf eingegangen und nachgefragt werden, inwieweit die Planungsvorhaben in der täglichen Arbeit realisiert werden können. Angesichts der von vielen Teilnehmenden geäußerten organisatorischen Probleme, die größtenteils bildungspolitisch bedingt sind, und dem

Wunsch, kritische Rückmeldung an das Kultusministerium zu geben, sollte diesem auch im Rahmen einer gemeinsamen Fortbildung – wie dies bereits beim Oldenburger Pilotprojekt geschehen ist – Rechnung getragen werden. Sofern eine Rückmeldung von Seiten der Teilnehmenden gewünscht bzw. bereits angedacht ist, sollten die Fachkräfte zu einer Reaktion ermutigt und ihnen gegebenenfalls mögliche Wege aufgezeigt werden.

5.8 Bewertung des Workshops durch die Teilnehmenden

Insgesamt zeigt sich bei den teilnehmenden Fachkräften bezüglich der Workshops ein positiver Eindruck, insbesondere in Hinblick auf die Effektivität und den Informationsgehalt. Dies entspricht der Zustimmung, die bereits die Fortbildung hervorgerufen hat (vgl. 2.3.1). Der Wunsch nach weiteren gemeinsamen Fortbildungen zu den unterschiedlichsten Themen legt außerdem den Schluss nahe, dass diese Kooperationsform bei den Teilnehmenden auf Resonanz gestoßen ist. Teilweise werden auch explizit weitere Fortbildungen mit dieser Gruppe gewünscht. Daraus lässt schlussfolgern, dass sich die Fachkräfte wohl gefühlt haben und die Arbeit als effektiv und produktiv einstufen. Auch der Vergleich mit der Literatur legt nahe, dass es sich um eine gelungene Veranstaltung gehandelt hat, da nicht nur eine angenehme Arbeitsatmosphäre herrschte, sondern auch unterschiedliche Methoden sowie der Wechsel von Gruppenkonstellationen angewendet wurde.

Die in der Literatur geforderte gleichbleibende Gruppenzusammensetzung wurde verändert, da von Seiten der TeilnehmerInnen der Wunsch bestand, weitere Bezugseinrichtungen einzuladen (vgl. 1.2.7 und 2.3.2). Der Vergleich mit anderen Modellversuchen, insbesondere mit dem bayerischen Modellprojekt, bestätigt die positiven Auswirkungen auch hinsichtlich des Abbaus von Vorurteilen und Dominanzbestrebungen und der Entwicklung von gegenseitigem Verständnis. Diese haben sich beim Oldenburger Modell vor allem mit Hilfe der teilnehmenden Beobachtung, aber auch durch die Äußerungen einiger Teilnehmenden gezeigt (vgl. 1.4). Darüber hinaus wird auch das Bestreben der Fachkräfte deutlich, eine Verstetigung der Fortbildungs- und Workshopverfahren zu erreichen. Dies wird einerseits durch die Forderung nach regelmäßigen Arbeitstreffen auf der Fortbildung

(vgl. 2.3.1) und andererseits durch den Wunsch nach Veränderung der Treffen bzw. durch die Festlegung inhaltlicher Schwerpunkte in den Workshops ersichtlich.

Allerdings zeigt die *Kritik* einiger Teilnehmenden über die fehlenden Bezugseinrichtungen, dass grundsätzlich überlegt werden sollte, wie in weiteren Fortbildungen hiermit umgegangen werden kann. Da eine Teilnahme aller Einrichtungen, aus organisatorischen, personellen oder sonstigen Gründen unwahrscheinlich ist, muss überlegt werden, welche Konsequenzen dies für die Fortbildungsgestaltung haben sollte. Eine Möglichkeit ist, die betroffenen Einrichtungen im Vorfeld vom Fernbleiben der eigenen Einrichtung in Kenntnis zu setzen, so dass zwischen den Institutionen Absprachen getroffen werden können, die im Rahmen der Fortbildung oder des Workshops in Kleingruppenarbeit vertieft werden. Darüber hinaus sollte von Seiten der Moderationsleitung überlegt werden, inwiefern diese Fachkräfte dennoch effektiv etwas für die Kooperation erarbeiten können oder ob das Erörtern grundlegender Aspekte denkbar ist. Dies wurde im Rahmen des Oldenburger Modellprojekts bereits umgesetzt, könnte aber bei der Planung der Fortbildung noch stärker berücksichtigt werden. Es sollte in diesem Zusammenhang nicht vergessen werden, auch über die Form der Weiterleitung der erarbeiteten Ergebnisse nachzudenken.

6 Fazit und Ausblick

Kapitel 4 und 5 dieser Arbeit haben ausführlich die Ergebnisse der Untersuchung hinsichtlich der Kooperation in den verschiedenen Bereichen dargestellt. Der Vergleich mit der Literatur hat gezeigt, dass sich sowohl die dort beschriebenen Kooperationsformen als auch die möglichen Probleme fast vollständig in den Untersuchungsergebnissen widerspiegeln. Auch der Vergleich mit anderen Fortbildungen, an denen Fachkräfte aus vorschulischen und schulischen Einrichtungen gemeinsam teilgenommen haben, bestätigt die positiven Auswirkungen dieses integrativen Fortbildungsmodells auf die Kooperation. Dennoch ist darauf hinzuweisen, dass in einigen Bereichen durchaus weitere Verbesserungen wünschenswert sind. Dazu gehört vor allem das Interesse der Kollegien an einer Kooperation ebenso wie das einiger schulischer Leitungskräfte. Zum jetzigen Zeitpunkt lässt sich nicht feststellen, ob bei diesen Workshopgruppen eine weitere Fortbildung nötig ist oder ob die Implementierung der Arbeitstreffen für eine weitere Ausgestaltung der Zusammenarbeit ausreichend ist. Festzustellen ist jedoch, dass bei den Lehrkräften der Gruppe LNT, die in der vorschulischen Sprachförderung tätig sind, ein Bedarf an entsprechenden Informationen über adäquate Materialien und Methoden sowie an Kenntnissen über Sprachfördermöglichkeiten besteht.

Es hat sich aber auch gezeigt, dass die bestehenden Schwierigkeiten nur unzureichend durch gemeinsame Fortbildungen oder Arbeitstreffen gelöst werden können. Dazu gehören insbesondere die bildungspolitisch bedingten Probleme, zu denen vor allem organisatorische und zeitliche Aspekte gehören, die die Kooperation in allen Bereichen erschweren. Hier ist es zum einen notwendig, den Elementar- und Primarbereich zur Zusammenarbeit zu verpflichten, wie dies bereits in Baden-Württemberg geschehen ist. Zum anderen sollten veränderte Rahmenbedingungen geschaffen werden. Dies würde gerade in Hinblick auf eine in der politischen Diskussion geforderte Verzahnung der Kindertagesstätten und Grundschulen sowie der Abstimmung pädagogischer Grundlagen und Ziele bedeuten, dass für die Einrichtungen Verfügungsstunden für Kooperationsvorhaben bereitgestellt, aber

auch gemeinsame Fortbildungen angeboten werden. Weitere Überlegungen zu einer Vereinheitlichung der Einzugsbereiche der beiden Institutionen könnten zu einer Verringerung der organisatorischen Schwierigkeiten in der Kooperation beitragen. Ein weiterer Aspekt, der insbesondere bei der vorschulischen Sprachförderung aufgefallen ist, sind die fehlenden Qualifikationen vor allem der Lehrkräfte im Bereich der interkulturellen Bildung und des Zweitspracherwerbs. Hier ist nicht nur ein verstärktes Fort- und Weiterbildungsangebot wie z.B. die geplante Weiterbildungsmaßnahme der Universität Oldenburg notwendig, sondern auch entsprechend der aktuellen Debatte eine Änderung der Ausbildungscurricula, die Pflichtveranstaltungen bzw. -module für alle Lehramtsstudierende beinhaltet. Ähnliches gilt auch für die Ausbildung der Fachkräfte für vorschulische Einrichtungen.

Darüber hinaus sollten Kenntnisse über die jeweils andere Berufsgruppe einschließlich Praktika in der anderen Institution, insbesondere der Übergang von Kindertagesstätte in die Grundschule, Bestandteil der Ausbildung sein, so dass bereits im Vorfeld die vorhandenen Informationsdefizite verringert und Berührungängste abgebaut werden können. Vorbilder dafür sind bereits in einigen Bundesländern vorhanden. In diesem Zusammenhang sollte nicht vergessen werden, den Stellenwert der Übergangsproblematik für beide Institutionen bereits in der Ausbildung hervorzuheben, so dass frühzeitig eine Sensibilisierung für die Notwendigkeit einer Kooperation erreicht werden kann. Neben einer Veränderung der Ausbildungsinhalte sind auch gemeinsame Langzeitfortbildungen und Weiterbildungen Möglichkeiten, kontinuierlich mit den Fachkräften der anderen Berufsgruppe zusammenzuarbeiten und Dominanzbestrebungen und Vorurteile zu einem Großteil abzubauen. Im Gegensatz zu gemeinsamen Fortbildungen, die meist von kurzer Dauer sind, besteht hier zudem die Gelegenheit, kontinuierlich an einer MultiplikatorInnenrolle für das eigene Kollegium zu arbeiten und gemeinsam nach Lösungen zu suchen, in welcher Form die KollegInnen verstärkt in die Kooperation mit eingebunden werden können.

Diese Untersuchung konnte nur einen Einblick in die ersten Auswirkungen des Oldenburger Fortbildungsmodells zur vorschulischen Sprachförderung im Bereich der Kooperation geben. Gerade in Hinblick auf die Workshops, in denen ein Großteil der zukünftigen Koope-

ration geplant wurde, konnten lediglich mit Hilfe der sechs Interviews konkrete Veränderungen im Anschluss an diese Veranstaltung untersucht werden. Für eine umfassende Evaluation der längerfristigen Auswirkungen der Workshops ist es notwendig, weitere Interviews bzw. eine ähnlich gestaltete Fragebogenerhebung während des zweiten Durchgangs der vorschulischen Sprachförderung durchzuführen, da sich in den bereits durchgeführten Interviews gezeigt hat, dass in einigen Fällen die Einschätzung einer Umsetzung der Workshop-ergebnisse noch nicht möglich war. Dabei könnte ein Fokus auf die Fragestellung gelegt werden, ob sich die Kooperation in den Einrichtungen weiterhin vor allem auf die vorschulische Sprachförderung beschränkt, oder ob ein Trend zu einer allgemeinen Zusammenarbeit zu erkennen ist.

Bei einer weiteren Untersuchung dieser Fortbildungsgruppen wäre zudem interessant, die Gründe zu erfragen, die zur geringen Teilnahme von schulischen Leitungskräften am Oldenburger Pilotprojekt geführt haben. Kontrastierend sind Interviews mit schulischen Fachkräften sowie direkt mit den Leitungskräften denkbar. In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass dabei auch die vorhandene Literatur verstärkt in den Blick genommen werden sollte. Aufgrund der wichtigen Funktion der Leitungskräfte, die diese für eine gelungene Kooperation einnehmen, sollte gezielt Literatur zu dieser Fragestellung gesucht werden.

Darüber hinaus wäre auch in Hinblick auf die Konzipierung weiterer Fortbildungen interessant, die Unterschiede zwischen Lehrkräften und ErzieherInnen z.B. bezüglich der Einschätzung der Kooperation genauer zu untersuchen. Im Rahmen dieser Arbeit konnten diese Unterschiede lediglich konstatiert werden. So wäre vorstellbar, die Gründe für diese anderen Einschätzungen herauszuarbeiten, so dass ersichtlich wird, wodurch diese Unterschiede verursacht werden. Als mögliche Gründe können an dieser Stelle bereits die andere Ausbildungsgestaltung oder verschiedene Leitbilder und Konzepte vermutet werden. Ein stärkerer Fokus sollte zukünftig auf die gemeinsame Elternarbeit gelegt werden, die im Rahmen dieser Untersuchung nicht ausführlich behandelt werden konnte. Hier wäre die Fragestellung interessant, inwieweit sich diese durch die Kooperation verändert, und ob bei den Eltern insbesondere hinsichtlich der Arbeit der Kindertagesstätten

eine andere Sichtweise entsteht. Weiterhin sollte auch die Kooperationsbereitschaft der Kollegien und deren Mitarbeit in der Zusammenarbeit in den Blick genommen werden. Dies ließe weitere Schlussfolgerungen darüber zu, inwieweit die Einbeziehung der Kollegien auch im Rahmen gemeinsamer Fort- und Weiterbildungen thematisiert werden muss, um eine kontinuierliche und gelungene Kooperation zu erreichen.

Literaturverzeichnis

- Aden-Grossmann, Wilma (2002): Kindergarten. Eine Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik. Weinheim, Basel
- Barn- und Ungdomsförvaltningen (Hrsg.) (2004). Dt. Übersetzung von Lars und Marianne Berger: Der Baum der Erkenntnis. Für Kinder und Jugendliche im Alter von 1-16 Jahren. 2., erweiterte Auflage. Bremen
- Bärwaldt, Olaf (2003): Projekt Interkulturelle Qualifizierung im Elementarbereich (PIQUE). In: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration: Förderung von Migranten und Migrantinnen im Elementarbereich. Fachtagung am 7. März 2003 in Berlin. Dokumentation, S. 118-124.
www.bildungsserver.de/db/mlesen.html?id=22763 [07.09.2004]
- Baumert et al. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Baumert et al. (Hrsg.) (2002): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (1990): Der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule. Frühpädagogische Hilfen und Anregungen in altersgemischten Gruppen. Empfehlungen für den Kindergartenbereich. 15., neu bearbeitete Auflage. Donauwörth
- Bezirksregierung Hannover (Hrsg.) (2003): Sprachförderung im Kindergarten. Jugendhilfe in Niedersachsen. Sonderausgabe 8. Hannover
- Bezirksregierung Hannover (Hrsg.) (2004): Konsultationskindertagesstätten in Niedersachsen. 13 Einrichtungen stellen sich vor. Hannover
- Brüntink, Corinna (2003): Bildungspolitische Aspekte der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus bildungspolitischer Sicht. In: Beauftragte der Bundesregierung für

- Migration, Flüchtlinge und Integration: Förderung von Migranten und Migrantinnen im Elementarbereich. Fachtagung am 7. März 2003 in Berlin. Dokumentation, S. 12-16.
www.bildungsserver.de/db/mlesen.html?id=22763 [07.09.2004]
- Bund-Länder-Kommission (Hrsg.) (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung Heft 107. Bonn
- Carle, Ursula (2004): Frühes Lernen. Kindergarten und Grundschule kooperieren.
www.fruehes-lernen.uni-bremen.de/index.html [07.09.2004]
- Diskowski, Detlef (2004): Abschied von der Unverbindlichkeit? Möglichkeiten und Grenzen der Bildungspläne – ein Überblick. Teil 2. In: *Betrifft Kinder*. Heft 02, S. 48-53
- Dobrick, Marita (2003): Praxisbeispiel Landkreis Peine. In: Bezirksregierung Hannover (Hrsg.): *Jugendhilfe in Niedersachsen*. Sonderausgabe 8. Sprachförderung im Kindergarten. Hannover, S. 33-36
- Emmerich, Stefanie/ Geiger-Memmer, Christina (2003): Die PISA-Studie. Grundlagen und Konsequenzen für den Kindergarten. In: Roux, Susanna (Hrsg.): *PISA und die Folgen*. Bildung im Kindergarten. Landau, S. 13-27
- Franken, Bernd (2002): Kommen und Gehen. Kooperation beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: *Dialogische Erziehung* Heft 3, S. 13-22
- Friedrichs, Jürgen/ Lüdtko, Hartmut (1971): *Teilnehmende Beobachtung*. Zur Grundlegung einer sozialwissenschaftlichen Methode empirischer Feldforschung. Weinheim, Berlin, Basel
- Gereke, Iris/ Meinhardt, Rolf/ Renneberg, Wilm (2004): *Projektpräsentation*. „Sprachförderung in Kindertagesstätten und Grundschulen – ein integrierendes Fortbildungskonzept“. Gefördert durch das Niedersächsische Kultusministerium.
www.ofz-oldenburg.de/ofz104/download/Praesentation_Fruehe_Sprach-foerderung.pdf [07.09.2004]
- Gereke, Iris/ Meinhardt, Rolf/ Renneberg, Wilm (2005): „Sprachförderung in Kindertagesstätten und Grundschulen – ein integrieren-

- des Fortbildungskonzept“. Abschlussbericht des Pilotprojekts. Oldenburg
- Girtler, Roland (1984): Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit. Wien, Köln, Graz
- Gogolin, Ingrid (2003): Chancen und Risiken nach PISA – über die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen, S. 33-50
- Grümer, Karl-Wilhelm (1974): Beobachtung. Techniken der Datensammlung 2. Stuttgart
- Hacker, Hartmut (1998): Vom Kindergarten zur Grundschule. Theorie und Praxis eines kindgerechten Übergangs. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn
- Hacker, Hartmut (2001): Die Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule. In: Faust-Siehl, Gabriele/ Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege. Mehr Flexibilität im Bildungswesen. Frankfurt/ Main, S. 80-94
- Haeberlin, Urs/ Jenny-Fuchs, Elisabeth/ Moser Opitz, Elisabeth (1992): Zusammenarbeit: wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren. Bern, Stuttgart
- Hausmann-Vohl, Iris (2003): Was brauchen Kinder, damit der Schulstart gelingt? In: Roux, Susanna (Hrsg.): PISA und die Folgen. Bildung im Kindergarten. Landau, S. 57-71
- Heine, Marcella (2003): Sprachstandsfeststellung und Förderprogramme „Ich lerne Deutsch“ in Niedersachsen. In: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration: Förderung von Migranten und Migrantinnen im Elementarbereich. Fachtagung am 7. März 2003 in Berlin. Dokumentation, S. 44-53.
www.bildungsserver.de/db/mlesen.html?id=22763 [07.09.2004]
- Hense, Margarita/ Buschmeier, Gisela (2002): Kindergarten und Grundschule Hand in Hand. Chancen, Aufgaben und Praxisbeispiele. München

- Hopf, Arnulf/ Zill-Sahm, Ivonne/ Franken, Bernd (2004): Vom Kindergarten in die Grundschule. Evaluationsinstrumente für den erfolgreichen Übergang. 3. Auflage. Weinheim, Basel
- Illner, Jagoda (2004): Sprachstandsmessung. In: Christiani, Reinhold (Hrsg.): Schuleingangsphase: neu gestalten. Berlin, S. 36-53
- Innenministerium Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2002): Konzept zur Integration von Migrantinnen und Migranten in Schleswig-Holstein. Kiel
- Knapp, Rudolf (2001): Elternarbeit in der Grundschule. Grundlagen, Elternberatung und -seminare, Mitarbeit im Schulleben. Berlin
- Knitsch (2004): Förderung der Schulfähigkeit. Weinheim, Basel
- Koch, Katja (2003): Erfahrungsbericht der wissenschaftlichen Begleitung aus der Pilotphase. In: Bezirksregierung Hannover (Hrsg.): Jugendhilfe in Niedersachsen. Sonderausgabe 8. Sprachförderung im Kindergarten. Hannover, S. 44-47
- Korte, Claudia Maria (2004): Book buddy – Bücherkumpel. Eine Initiative für Lese- und Sprachförderung in Grundschulen und Kindergärten aus Kanada in Niedersachsen.
http://nibis.de/nli/lesebus/book_buddy_konzept.pdf [06.06.2004]
- Kropp, Ulrike (2004): Gespräche vor der Einschulung. In: Christiani, Reinhold (Hrsg.): Schuleingangsphase: neu gestalten. Berlin
- Küspert, Petra/ Schneider, Wolfgang (2003): Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. 4. Auflage. Göttingen
- Lachenmeier, Werner (1985a): Der bayerische Modellversuch und seine wissenschaftliche Begleitung. In: Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hrsg.): Vom Kindergarten zur Schule. Erprobte Wege der Zusammenarbeit von Erziehern und Lehrern. Freiburg, S. 248-257
- Lachenmeier, Werner (1985b): Formen und Inhalt der Zusammenarbeit. In: Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hrsg.): Vom Kindergarten zur Schule. Erprobte Wege der Zusammenarbeit von Erziehern und Lehrern. Freiburg, S. 39-86

- Landtag von Baden-Württemberg (2003): Zugewanderte Schülerinnen und Schüler. Antrag der Abg. Norbert Zeller u.a. SPD und der Abg. Renate Rastätter u.a. GRÜNE und Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. Drucksache 13/1770 vom 11.02.2003.
www.landtag-bw.de/dokumente/parlamentsdokumentation/ergebnis.asp?referer=%2Findex.asp&WP=13&Art=D&drs=1770. [22.07.2003]
- Lehner, Ilse M. (1985a): Gemeinsame Fortbildung von Erziehern und Lehrern. In: Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hrsg.): Vom Kindergarten zur Schule. Erprobte Wege der Zusammenarbeit von Erziehern und Lehrern. Freiburg, S. 258-269
- Lehner, Ilse M. (1985b): Organisatorische Bedingungen für die Zusammenarbeit. In: Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hrsg.): Vom Kindergarten zur Schule. Erprobte Wege der Zusammenarbeit von Erziehern und Lehrern. Freiburg, S. 238-247
- Liegle, Adelindis (2003): Ein Ablauf mit vielen Stationen. In: TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Evangelische Fachzeitschrift für die Arbeit mit Kindern Heft 4, S. 27-29
- Lipkowski, Eva (2003): Entwicklungsrichtungen für die Aus- und Weiterbildung im Primarbereich in Hinblick auf Kinder mit Migrationshintergrund. In: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration: Förderung von Migranten und Migrantinnen im Elementarbereich. Fachtagung am 7. März 2003 in Berlin. Dokumentation, S. 113-117.
www.bildungsserver.de/db/mlesen.html?id=22763 [07.09.2004]
- Loos, Peter/ Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Qualitative Sozialforschung. Band 5. Hrsg. von Bohnsack/Lüders/Reichertz. Opladen
- Macholdt, Tina/ Thiel, Thomas (1985): Der Übergang vom Elementar zum Primarbereich. In: Zimmer, Jürgen (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden. Band 6 Erziehung in früher Kindheit. Stuttgart, S. 138-149

- Mayer, Horst O. (2004): Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung. 2., verbesserte Auflage. München, Wien
- Mayring, Philipp (1997): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 6., durchgesehene Auflage. Weinheim
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5., überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Weinheim, Basel
- Meuser, Michael/ Nagel, Ulrike (2002): ExpertInneninterview – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, Alexander/ Littig, Beate/ Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen, S. 71-94 (Wiederaufnahme des Artikels aus Garz 1991)
- Meyn, Egon (2003): Sprachförderung vor der Einschulung – eine gemeinsame Aufgabe von Kindertagesstätte und Schule. In: Bezirksregierung Hannover (Hrsg.): Sprachförderung im Kindergarten. Jugendhilfe in Niedersachsen. Sonderausgabe 8. Hannover, S. 39-41
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2004): Erfolgreich starten. Integratives Sprachförderkonzept in Schleswig-Holstein. Kiel
- Müller-Alarcón, Ursula (2003): Deutschförderung im Kindergarten für Kinder und Mütter. In: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration: Förderung von Migranten und Migrantinnen im Elementarbereich. Fachtagung am 7. März 2003 in Berlin. Dokumentation, S. 98-103.
www.bildungserver.de/db/mlesen.html?id=22763 [07.09.2004]
- Naumann, Sabine (2003): Vom Testen ist noch kein Kind klüger geworden. In: TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Evangelische Fachzeitschrift für die Arbeit mit Kindern Heft 4, S. 19-22
- Naumann-Etienne, Maren (1985): Elternarbeit in der Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule. In: Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hrsg.): Vom Kindergarten zur Schule.

- Erprobte Wege der Zusammenarbeit von Erziehern und Lehrern.
Freiburg, S. 212-237
- Nickel, Horst (1981): Schulreife und Schulversagen. Ein ökopyschologischer Erklärungsansatz und seine praktischen Konsequenzen.
In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. 28. Jg. (1), S. 19-37
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2003a): Fit in Deutsch.
Feststellung des Sprachstandes 10 Monate vor der Einschulung.
<http://nibis.ni.schule.de/nibis.phtml?menid=965>. [06.06.2004]
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2003b): Sprachförderung in Kindergarten und Schule. Hannover
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2004a): Die Arbeit in der Grundschule. Erlass des MK vom 3.02.2004-301.2-30120-VORIS 22410.
http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C2999174_L20.pdf
[06.06.2004]
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2004b): Didaktisch-methodische Empfehlungen für die Sprachförderung vor der Einschulung. Hannover
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2004c): Fit in Deutsch.
Feststellung des Sprachstandes 10 Monate vor der Einschulung.
Hannover
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2004d): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Diskussionsfassung.
Hannover
- Niedersächsisches Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung (2003): Ablaufschema für erfolgreiche Anbahnung einer Zusammenarbeit.
www.nibis.de/nli1/fid/schule/materialien/Ablaufschema%20einer%20Kooperation.pdf [27.08.2004]
- Niedersächsisches Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung und der Stiftung Lesen (Hrsg.) (2004): Der „Lesebus“ in Niedersachsen. Hildesheim

- Niesel, Renate (2003): Auch die Eltern kommen in die Schule. In: TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Evangelische Fachzeitschrift für die Arbeit mit Kindern Heft 4, S. 10-12
- Noll, Dorothea (2004): Bayern und Hessen entwickeln bundesweit ersten Bildungsplan für Kinder von 0 bis 10. Lernpotenzial soll von Geburt an gefördert werden.
<http://grundschule.bildung.hessen.de/Aktuelles/PM/1083235203>
[07.09.2004]
- Oberhuemer, Pamela (1985): Warum Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule. In: Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hrsg.): Vom Kindergarten zur Schule. Erprobte Wege der Zusammenarbeit von Erziehern und Lehrern. Freiburg, S. 14-20
- Oberhuemer, Pamela/ Ulich, Michaela (1997): Kinderbetreuung in Europa. Tageseinrichtungen und pädagogisches Personal. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Europäischen Union. Weinheim, Basel
- Olbermann, Ursula (1982): Kooperation von Erziehern, Sozialpädagogen und Lehrern. Materialien aus dem Modellversuch „Übergang vom Elementar- zum Primarbereich“. Sonderreihe Heft 11. Wiesbaden
- o.V. (2003): „Die Kinder haben keinerlei Angst...“. Ein Beispiel für gelingende Zusammenarbeit von Lehrer/innen und Erzieherinnen. Interview. In: TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Evangelische Fachzeitschrift für die Arbeit mit Kindern Heft 4, S. 30-32
- Ratzki, Anne (2003): Skandinavische Bildungssysteme – Schule in Deutschland. Ein provokanter Vergleich. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen, S. 25-31
- Roux, Susanna (2003a): Vorschulkonzeptionen im Wandel – Was war, was ist, was kommt? In: Roux, Susanna (Hrsg.): PISA und die Folgen. Bildung im Kindergarten. Landau, S. 28-41
- Roux, Susanna (2003b): Zwischen Bildungskatastrophe und Bildungseuphorie – Zur Zukunft der Kindergärten nach PISA. In: Roux,

- Susanna (Hrsg.): PISA und die Folgen. Bildung im Kindergarten. Landau, S. 111-120
- Scheuch, Erwin K. (1958): Methoden. In: König, René (Hrsg.): Soziologie. Das Fischer-Lexikon. Frankfurt/ Main, S. 197
- Schulze, Annette (2003): Schulanfang auf neuen Wegen. www.vib-bw.de/tp4/Start/regal/grundschule/anfang1.htm [07.09.2004]
- Siebert-Ott, Gesa (2003): Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen, S. 161-176
- Spiewak, Martin (2004): Lehrer, ärgere dich nicht! In: ZEIT Nr. 37, S. 29 ff.
- Steffens, Kerstin (2003): Förderung des Erwerbs der deutschen Sprache im Elementarbereich unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Migrationshintergrund. In: Bezirksregierung Hannover (Hrsg.): Jugendhilfe in Niedersachsen. Sonderausgabe 8. Sprachförderung im Kindergarten. Hannover, S. 28
- Stuck, Andrea (2003): Schulfähigkeit – alter Begriff, neue Ideen? In: Roux, Susanna (Hrsg.): PISA und die Folgen. Bildung im Kindergarten. Landau, S. 72-81
- Virnkaes, Gabriele (2003): Die Angst der Eltern vor der Schule. In: TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Evangelische Fachzeitschrift für die Arbeit mit Kindern Heft 4, S. 13-15
- Wolter, Marlene (2003): ‚Fit in Deutsch‘. In: Bezirksregierung Hannover (Hrsg.): Jugendhilfe in Niedersachsen. Sonderausgabe 8. Sprachförderung im Kindergarten. Hannover, S. 37

Anhang

Anhang 1: Fragebogen

Anhang 2: Interviewleitfaden

Anhang 3: Transkriptionsregeln

Anhang 1: Fragebogen

a) Fragebogen für Kita-Fachkräfte, die an der Grundlagenfortbildung teilgenommen haben⁵⁹

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?

Ja	Nein
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

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

<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

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

⁵⁹ 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"/>
Sprachebeobachtung <u>Sprachebeobachtungsbogen</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"/> Ja, u. zwar <input type="radio"/>	Ja, aufgrund d. Fortbildung <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Noch nicht, aber geplant <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Nein <input type="radio"/> <input type="radio"/> Nein <input type="radio"/>
<u>Methoden</u> Setzen Sie eine oder mehrere der folgenden Methoden bei der Sprachbeobachtung ein? <ul style="list-style-type: none"> • Sprachbeobachtung mit Audioaufzeichnungen • Sprachprotokolle kindlich <input type="checkbox"/>er 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"/> Ja, u. zwar <input type="radio"/>	Ja, aufgrund d. Fortbildung <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Noch nicht, aber geplant <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Nein <input type="radio"/> <input type="radio"/> Nein <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 ⁶⁰	<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"/>

60 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? Hat sich die Zusammenarbeit durch die Fortbildung verbessert?	gut <input type="radio"/>	eher gut <input type="radio"/>	eher 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?	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? Worin sehen Sie mögl. Hindernisse/ Schwierigkeiten? (Mehrfachnennungen möglich)	groß <input type="radio"/>	eher groß <input type="radio"/>	eher gering <input type="radio"/>	gering <input type="radio"/>
• organisatorische Probleme	<input type="radio"/>	Ja, teilweise <input type="radio"/>		Nein <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"/>			
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 Leitungskräfte	<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		Geplant	Nein
	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<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"/> Nein
a) Spiele	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Bücher	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Sprachförderprogramme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Elternabende	<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 haben⁶¹

In welchem Lehramt haben Sie Ihren Berufsabschluss erworben? _____

Welche Fächer haben Sie studiert? _____

Welche Fächer unterrichten Sie? _____

Sind Sie Lehrkraft für

- | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|
| | Ja | Nein |
| • die vorschulische Sprachförderung? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| • Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| • andere Fördermaßnahmen? | O, und zwar | <input type="radio"/> |
- _____

	Ihre Beurteilung Bitte ankreuzen			
Durchführung der Sprachförderung				
Konnten Sie bereits fachliche Kenntnisse über migrations- u. bildungspolit. Hintergründe der Sprachförderung erwerben? (Mehrfachnennungen möglich)	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? (Mehrfachnennungen möglich)	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"/>

⁶¹ 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 <input type="radio"/></p> <p>ausreichend <input type="radio"/></p>	<p><u>Ausbildung</u> <input type="radio"/></p> <p>eher ausreichend <input type="radio"/></p>	<p><u>Ja, durch Fortbildung</u> (in Std./Tagen) <input type="radio"/></p> <p>eher nicht ausreichend <input type="radio"/></p>	<p><u>Selbststudium</u> <input type="radio"/></p> <p>nicht ausreichend <input type="radio"/></p>
<p>Sprachbeobachtung 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 <input type="radio"/></p> <p>ausreichend <input type="radio"/></p>	<p><u>Ausbildung</u> <input type="radio"/></p> <p>eher ausreichend <input type="radio"/></p>	<p><u>Ja, durch Fortbildung</u> (in Std./Tagen) <input type="radio"/></p> <p>eher nicht ausreichend <input type="radio"/></p>	<p><u>Selbststudium</u> <input type="radio"/></p> <p>nicht ausreichend <input type="radio"/></p>
<p><u>Methoden</u> 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 <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 <input type="radio"/></p> <p><input type="radio"/></p> <p><input type="radio"/></p>	<p>Noch nicht, aber geplant <input type="radio"/></p> <p><input type="radio"/></p> <p><input type="radio"/></p>	<p>Nein <input type="radio"/></p> <p><input type="radio"/></p> <p><input type="radio"/></p> <p>Nein <input type="radio"/></p>
<p>Sprachförderung Kennen Sie Methoden/ Materialien für die Sprachfrühförderung? (<i>Mehrfachnennungen möglich</i>)</p>	<p>Nein <input type="radio"/></p>	<p><u>Ausbildung</u> <input type="radio"/></p>	<p><u>Ja, durch Fortbildung</u> (in Std./Tagen) <input type="radio"/></p>	<p><u>Selbststudium</u> <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 <input type="radio"/></p> <p>Ja, u. zwar <input type="radio"/></p>		<p>Noch nicht, aber geplant <input type="radio"/></p>	<p>Nein <input type="radio"/></p> <p>Nein <input type="radio"/></p>

<u>weitere Materialien und Methoden</u>				
Setzen Sie eine oder mehrere der folgenden Materialien und Methoden ein?	Ja, bereits vor d. Sprachförderung	Ja, aufgrund d. Sprachförderung	Noch nicht, aber geplant	Nein
<u>Materialien</u>				
• Nds. Kultusministerium: Did.-method. Empfehlungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Christiansen: Förderphon	<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	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 ⁶²	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hat sich die Zusammenarbeit mit Migranten-Eltern durch die Sprachfrühförderung 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"/>

62 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?	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 Kitas?	gut	eher gut	eh. schlecht	schlecht
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hat sich die Zusammenarbeit durch die vorschulische Sprachförderung 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 Schulleitung	<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 Bezugskitas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie groß ist Ihr Interesse an einer engeren Zusammenarbeit mit den Bezugskitas?	groß	eher groß	eher gering	gering
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Worin sehen Sie mögl. Hindernisse/ Schwierigkeiten? (Mehrfachnennungen möglich)	Ja	Ja, teilweise		Nein
• 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"/>			
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				
a) auf Stadtteilebene	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) der Leitungskräfte	<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 Erzieher/innen	<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 2: Interviewleitfaden

• Beruflicher Werdegang:

- a) bei Lehrkräften:
Fächerkombination, derzeitige Unterrichtsfächer, Vorkenntnisse und Tätigkeiten im Bereich Sprachförderung
- b) bei ErzieherInnen:
Art der Ausbildung, Vorkenntnisse und Tätigkeiten im Bereich Sprachförderung
- c) Dauer der beruflichen Tätigkeit an dieser Einrichtung

• Kooperation von Kindertagesstätte und Schule:

persönliche Kriterien für eine gute Kooperation

Kooperation mit den Bezugseinrichtungen:

- Beschreibung der konkreten Kooperation (Sprachförderung, allgemeine Kooperation einschließlich Übergang Kindertagesstätte-Schule)
- Beurteilung der Kooperation
- Probleme/Hindernisse (strukturell, organisatorisch, zeitlich, auf die Kollegien bezogen, Leitungsebene)
- Verbesserungsmöglichkeiten/Kritikpunkte

Elternarbeit in der Kooperation:

- Beschreibung der Kooperation
- Probleme/Schwierigkeiten
- Feststellung: Oft wird geäußert, dass Eltern die Meinung der Lehrkräfte ernster nehmen als die der ErzieherInnen:
 - persönliche Stellungnahme, eigene Erfahrungen
 - Beitrag von Kooperation zu einer veränderten Wahrnehmung der Arbeit in der Kindertagesstätte möglich?

Arbeitstreffen der Fortbildungsgruppen:

- Inhalte
- Nutzen für die Kooperation
- Beurteilung der Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen im Stadtteil

Kooperation und Fortbildung:

- Stand der Kooperation vor und nach der Fortbildung
- Nutzen der Fortbildung für die Kooperation (Sprachförderung, allgemeine Kooperation, im Stadtteil)
- Informationsstand über Bezugseinrichtungen/andere Berufsgruppe vor und nach der Fortbildung (Veränderung des Bildes, Beschäftigung mit Bildungskonzepten)
- Verbesserungsvorschläge/Kritikpunkte

Anhang 3: Transkriptionsregeln

L	Beginn einer Überlappung, d.h. gleichzeitiges Sprechen von Interviewerin und Interviewten
(3)	Pause, Dauer in Sekunden
(.)	Kurze Pause
jaaa	Dehnung, je mehr Vokale aneinander gereiht sind, desto länger ist die Dehnung
<u>nein</u>	Betonung
nein	Lautstärke
.	Abgeschlossener Gedanke, meist auf dem Grundton endend
,	Kurzes Absetzen, Gedanke wird jedoch fortgesetzt
?	stark bzw. schwach steigende Intonation
vie-	Abbruch eines Wortes
(kein)	Unsicherheit bei Transkription, z.B. aufgrund schwer verständlicher Äußerungen
[räuspert sich]	Kommentare/Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen
@Text@	Text wird lachend gesprochen
@(.)@	Kurzes Auflachen
@(3)@	Dauer des Lachens
°Text°	Leises Sprechen
‚Text‘	Interviewpartner zitiert Aussage

vgl. Loos/Schäffer 2001, S. 57

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

- 1 Rolf Meinhardt (Hg.): Zur schulischen und außerschulischen Versorgung von Flüchtlingskindern, 1997, 218 S.
ISBN 3-8142-0597-9 € 7,70
- 2 Daniela Haas: Folter und Trauma – Therapieansätze für Betroffene, 1997, (vergriffen; abzurufen im Internet unter: www.bis.uni-oldenburg.de/bisverlag/haafol97/-haafol97.html)
- 3 Claudia Pingel: Flüchtlings- und Asylpolitik in den Niederlanden, 1998, 129 S.
ISBN 3-8142-0637-1 € 7,70
- 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
- 5 Gabriele Ochse: Migrantinnenforschung in der Bundesrepublik Deutschland und den USA, 1999, 175 S.
ISBN 3-8142-0694-0 € 7,70
- 6 Susanne Lingnau: Erziehungseinstellungen von Aussiedlerinnen aus Russland. Ergebnisse einer regionalen empirischen Studie.
ISBN 3-8142-0708-4 € 7,70
- 7 Leo Ensel: Deutschlandbilder in der GUS. Szenarische Erkundungen in Rußland, 2001, 254 S.
ISBN 3-8142-0776-9 € 10,20
- 8 Caren Ubben: Psychosoziale Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingen, 2001, 298 S.
ISBN 3-8142-0708-4 € 11,80
- 9 Iris Gereke / Nadya Srur: Integrationskurse für Migrantinnen. Genese und Analyse eines staatlichen Förderprogramms, 2003, 268 S.
ISBN 3-8142-0860-9 € 13,00
- 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
- 11 Yuliya Albayrak: Deutschland prüft Deutsch. Behördliche Maßnahmen zur Feststellung der Deutschbeherrschung von Zugewanderten, 2004, 224 S.
ISBN 3-8142-0919-2 € 12,00
- 12 Oliver Trisch: Globales Lernen. Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte, 2004, 145 S.
ISBN 3-8142-0938-9 € 7,70
- 13 Iris Gereke / Rolf Meinhardt / Wilm Renneberg: Sprachförderung in Kindertagesstätten und Grundschulen – ein integrierendes Fortbildungskonzept. Abschlussbericht des Pilotprojekts, 2005, 198 S.
ISBN 3-8142-0946-X € 12,00

b.w.

- 14 Barbara Nusser: „Kebab und Folklore reichen nicht“. Interkulturelle Pädagogik und interreligiöse Ansätze der Theologie und Religionspädagogik im Umgang mit den Herausforderungen der pluriformen Einwanderungsgesellschaft, 2005, 122 S.
ISBN 3-8142-0940-0 € 8,00
- 15 Malve von Möllendorff: Kinder organisieren sich!? Über die Rolle erwachsener Koordinator(innen) in der südafrikanischen Kinderbewegung, 2005, 224 S.
ISBN 3-8142-0948-6 € 10,00
- 16 Wolfgang Nitsch: Nord-Süd-Kooperation in der Lehrerfortbildung in Südafrika. Bericht über einen von der Universität Oldenburg in Kooperation mit der Vista University in Port Elizabeth (Südafrika) veranstalteten Lehrerfortbildungskurs über Szenisches Spiel als Lernform im Unterricht (16. Januar bis 7. Februar 2003), 2005, 210 S.
ISBN 3-8142-0939-7 € 13,90
- 17 Nadya Srur, Rolf Meinhardt, Knut Tielking: Streetwork und Case Management in der Suchthilfe für Aussiedlerjugendliche, 2005, 235 S.
ISBN 3-8142-0950-8 € 13,90
- 18 Kerstin Tröschel: Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen. 2005
ISBN 3-8142-0982-6 (in Vorbereitung)
- 19 Seyed Ahmad Hosseinizadeh: Internationalisierung zwischen Bildungsauftrag und Wettbewerbsorientierung der Hochschule. Modelle und Praxis der studienbegleitenden Betreuung und Beratung ausländischer Studierender am Beispiel ausgewählter Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland und den USA, 2005, 373 S.
ISBN 3-8142-0978-8 € 19,00
- 20 Susanne Theilmann: Lernen, Lehren, Macht. Zu Möglichkeitsräumen in der pädagogischen Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen, 2005, 155 S.
ISBN 3-8142-0983-4 € 9,00
- 21 Anwar Hadeed: Selbstorganisation im Einwanderungsland. Partizipationspotentiale von MigrantenSelbstorganisationen in Niedersachsen, 2005, 266 S.
ISBN 3-8142-0985-0 € 13,90