



Vom Bildungsplan zum Bildungsweg

Der Übergang Kindertagesstätte – Schule als Herausforderung der Bildungs- und Familienpolitik



Die Systeme frühkindlicher Bildung in Deutschland stehen gegenwärtig einer enormen politischen und gesellschaftlichen Aufmerksamkeit gegenüber und werden in zunehmendem Umfang mit einem facettenreichen Anforderungsprofil konfrontiert. Die konkreten Anforderungen ergeben sich dabei aus vielschichtigen Wandlungsprozessen in Familien, Erwerbskontexten und in der Gesellschaft insgesamt sowie speziell aus veränderten Erwartungen an Bildungsprozesse in sehr frühen Lebensjahren. /1/ Bildungspläne und/oder -vereinbarungen, Gesetze und Handlungsempfehlungen stehen innerhalb dieses Prozesses hoch im Kurs und beschreiben, wie der idealtypische Verlauf der Bildungsbiografie eines Kindes unterstützt werden kann und soll. /2/

Vor dem Hintergrund der komplexen Wandlungsprozesse und den daraus folgenden steigenden Anforderungen sehen sich die Akteure des Systems aus Politik, Verwaltung und Fachpraxis vor neuen Gestaltungsaufgaben. Doch wie werden die komplexen Anforderungen auf den einzelnen Ebenen von den Verantwortlichen gesteuert? Wie sind die Akteure des frühkindlichen Bildungssystems miteinander vernetzt? Welchen Nutzen haben Weiterbildungen bei der Bewältigung neuer Handlungsanforderungen für Erzieher? Welche Anforderungen leiten sich daraus für die Erwachsenenbildung in der Zusammenarbeit mit Eltern, ErzieherInnen und LehrerInnen ab?

Forschung im frühkindlichen Bildungswesen muss sich angesichts dieser Fragestellungen der Aufgabe stellen, in einem Feld mit verschränkten Problemketten zu agieren, das auf unterschiedlichen Ebenen geschichtet ist. Deshalb ist es wichtig, der Komplexität eine Reduktion auf wesentliche Schnittstellen entgegen zu setzen, um Angelpunkte für Veränderungsansätze zu gewinnen. Im vorliegenden Beitrag sollen Steuerungs-, Kooperations- und Weiterbildungsprozesse anhand der neuen Handlungsanforderung des Übergangmanagements zwischen Kindertagesstätte und Schule dargestellt werden.

aus: LOFT (Landesorganisation der freien Träger in der Erwachsenenbildung in Thüringen) (Hrsg.), ... und jetzt beginnt der Ernst des Lebens? Beiträge zur Übergangsthematik Kindertagesstätte - Grundschule, Erfurt: LOFT 2011, S. 48-63 (die in dieser Druckfahnen angegebenen Seitenzahlen müssen jeweils um 4 vermindert werden)

Politikfeldbezogene Analyse – Rahmenbedingungen und Perspektiven

In der Bedeutung des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Grundschule stimmen internationale Forschungsergebnisse überein, dass der Eintritt und der erste Übergang des Kindes in das formale Schulsystem ein bedeutender Entwicklungsabschnitt für das einzelne Kind und seine Familie darstellt. /3/ Die Gesellschaft fordert vom Kind, die angestammte Institution zu wechseln und schreibt damit eine komplett neue Strukturierung des Lebens vor. Allerdings gelingt hier oftmals keine entwicklungsbezogene Passung, weil institutionell geforderte Übergänge oft grob getaktet sind, Kinder sich jedoch in Abhängigkeit ihrer Lebensbedingungen in unterschiedlichen Geschwindigkeiten entwickeln. Um diesen individuellen Maßstäben gerecht zu werden, bedarf es einer Brückenfunktion durch eine gemeinsame Steuerung der „Übergangsvorgänge“ durch das Personal in Kindertagesstätte und Schule. Diese aktive Gestaltung von Bildungsübergängen bildet im praktischen Alltag des Elementar- und Primarbereichs jedoch eher noch die Ausnahme.

Die Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Grundschule ist folglich bildungspolitisch zu einem wichtigen Thema geworden. In einer gemeinsamen Beschlussfassung der Kultusministerkonferenz (KMK) /4/ und der Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) /5/ wurden im Jahre 2004 wesentliche Aussagen zum „Gemeinsamen Rahmen der Länder für frühe Bildung in Kindertagesstätten“ und zur „Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur ‚Stärkung der Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung‘“ getroffen. /6/ Hierdurch sollte der normative Grundstein gelegt, welcher die Voraussetzung für die Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätte und Schule darstellt.

Im Jahr 2008 nahm die JFMK erneut Stellung zu zentralen fachlichen Herausforderungen im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule und wies dabei auf die Bedeutung der Anschlussfähigkeit und der kooperativen Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätte und Grundschule hin. /7/ Ein Jahr später gab es vor dem Hintergrund neuer, auch internationaler Forschungsergebnisse (bspw. Transitionsforschung /8/) erneute intensive Auseinandersetzungen mit den pädagogischen Herausforderungen des Übergangs Kindertagesstätte-Schule. /9/ Es wurde dabei noch einmal betont, dass in einem erfolgreich gestalteten Übergang ein zentraler Beitrag für ein gelingendes Aufwachsen gesehen wird. /10/

Die Analyse der normativen Rahmenbedingungen bezüglich des Übergangsmanagements Kindertagesstätte-Schule offenbart, dass in allen Bundesländern diesem Thema sowie der Forderung nach intensiver Kooperation zwischen den verschiedenen Bildungsinstitutionen auf der länderkoordinierenden Ebene eine erhebliche Bedeutung eingeräumt wurde.

Soll ein systematisches Übergangsmanagement eingeführt werden und nachhaltig abgesichert werden, müssen potenziell alle beteiligten Akteure gemeinsame Aktivitäten entwickeln und ihr Handeln aufeinander abstimmen. Dies betrifft nicht nur Kindertagesstätten und Schulen, sondern aus einer Steuerungsperspektive auch die damit verbunden politisch-administrativen Akteure. Bei einer Analyse der Politikfelder von den beteiligten Institutionen Kindertagesstätte und Schule wird jedoch deutlich, dass kein einheitliches Politikfeld vorliegt. Die Bereiche der Elementar- und Schulbildung sind von höchst unterschiedlichen Akteurskonstellationen geprägt. Daher ist mit der Frage, wie das Übergangsmanagement Kindertagesstätte-Schule sinnvoll zu gestalten ist, zweifellos eine politische Fragestellung aufgeworfen.

Im Vergleich der Politikfelder auf Landes- und Kommunalebene zeigt sich, dass das Schulsystem von hierarchischer Steuerung geprägt und im Hinblick auf die inhaltliche Gestaltung vorrangig Länderangelegenheit ist. In den vergangenen Jahren wurden hierzu verstärkt Mechanismen der prozeduralen Steuerung eingeführt. Hierbei wird einerseits die Autonomie der einzelnen Schule erhöht – mit dem Ziel, über eine verstärkte Eigenverantwortung der einzelnen Schule mehr Qualität zu erzielen. Andererseits wird über die Einführung von internen und externen Evaluationsinstrumenten, Bildungsstandards und zentralen Prüfungen die Verantwortung für die erzielten Ergebnisse gestärkt. /11/

Im Politikfeld der Jugendhilfe gibt es hingegen mit der Verankerung des Subsidiaritätsprinzips eine starke zivilgesellschaftliche Tradition. Der staatliche Steuerungsanspruch in diesem Bereich beschränkte sich lange Zeit weitgehend auf die Festlegung von Mindeststandards zur Vermeidung von Kindeswohlgefährdung in Kindertageseinrichtungen und auf die finanzielle Förderung der Einrichtungen nach bestimmten Richtlinien. Eine Trendwende lässt sich durch Diskussionen zur Steuerung unter bildungspolitischen Aspekten über Bildungsleitlinien und über Evaluationen erkennen. Das Subsidiaritätsprinzip und die damit verbundene Mitwirkung der Verbände an der Steuerung und die Betonung der Trägerautonomie setzen staatlichen und kommunalen Steuerungsansprüchen nach wie vor enge Grenzen. Dies lässt sich an

Beispielen der Einführung von Qualitätsmanagementverfahren bebildern: Während im Hinblick auf Kindertageseinrichtungen zwar seit Langem intensive Diskussionen über die Einführung von Instrumenten des Qualitätsmanagements bestehen, konnten im Schulbereich innerhalb von drei Jahren in allen Bundesländern Verfahren der Fremdevaluation in Schulen eingeführt werden. /12/

Deutliche Unterschiede gibt es in beiden Politikfeldern im Hinblick auf die Kommune. In der Jugendhilfe zählt die Infrastrukturverantwortung traditionell zu den Kernbereichen kommunaler Selbstverantwortung. Darüber hinaus kann die Kommune über Trägerschaften von Einrichtungen erheblichen Einfluss auf die Ausgestaltung der Leistungen nehmen. Im Schulbereich sieht dies ganz anders aus. Hier kann die Kommune lediglich formal auf die „äußeren“ Schulangelegenheiten Einfluss nehmen. Die „inneren“ Schulangelegenheiten obliegen der zuständigen Landesbehörde.

Eine Trendwende auf kommunaler Ebene ist dahingehend zu verzeichnen, dass sich die Kommunen im zunehmenden Maße als Gestalter „Kommunaler Bildungslandschaften“ verstehen, mit dem Ziel, bestmöglich Rahmenbedingungen für regionale bzw. lokale Bildungsbedingungen zu schaffen. /13/ In der Praxis beziehen sich solche Initiativen bislang auf die Erstellung kommunaler Bildungsberichte, die Einrichtung von Bildungskonferenzen und den Aufbau von Bildungsbüros bzw. Bildungsberatungsstellen.

Institutionelle Netzwerke zwischen Kindertagesstätte und Grundschule in Steuerungs- und Kooperationsperspektive

Als Zwischenbilanz lässt sich im Wesentlichen feststellen, dass es für die Gestaltungsaufgabe des Übergangsmangements zwischen Kindertagesstätte und Grundschule erhebliche Leistung des Managements auf institutioneller Ebene bedarf, um eine gelungene Kooperation zu ermöglichen. Nach wie vor ist es jedoch so, dass die Systeme Kinder- und Jugendhilfe auf der einen Seite und Schule auf der anderen Seite nach ihren eigenen systemimmanenten Vorgaben und Inhalten arbeiten.

Mitunter ist mit Blick auf das Verhältnis von Schule und Jugendhilfe von „zwei Welten“ die Rede, was nicht zuletzt aus der Tatsache resultiert, dass Aufgabencharakter und Zuständigkeitsregelungen, aber auch das Selbstverständnis der Institutionen und der in ihnen handelnden Personen unterschiedlich sind. So ist die Jugendhilfe als kommunale Selbstverwaltungsaufgabe mit Durchführungsverantwortung

und daraus resultierenden Finanzierungszuständigkeiten bundesweit im SGB VIII geregelt, während die Zuständigkeit im Schulbereich auf Länderebene in den Schulgesetzen zwischen Ländern und Kommunen geteilt sind. Die herkömmliche Aufteilung in sogenannte innere und äußere Schulangelegenheiten /14/ trägt jedoch bereits seit Langem nicht mehr in ausreichendem Maße und beeinträchtigt insbesondere die kommunalen Handlungsmöglichkeiten bei der Kooperation von Schule und Jugendhilfe erheblich. /15/ Beispiele von gelungenen Kooperationen sind dabei oft das Ergebnis des Engagements einzelner Personen und deshalb in der Regel nicht nachhaltig.

Insgesamt kann in Bezug auf den aktuellen Stand des Übergangsmanagements Kindertagesstätte-Schule festgestellt werden, dass es noch keinen generellen und allgemeingültigen Ansatz für eine praktikable Organisation von Übergängen im Rahmen regionaler Bildungskonzepte gibt. Die bisherigen Forschungs- und Entwicklungsprojekte konnten lediglich die Prüfung der Handlungsanforderungen der beteiligten Akteure zur Gestaltung eines umfassenden Übergangsmanagements Kindertagesstätte-Schule liefern, Modelle und Instrumente der Umsetzung analysieren und Transfermöglichkeiten herausarbeiten. Die folgende Aufzählung soll einen zusammenfassenden knappen Überblick über die Angebots- und Gestaltungsfaktoren geben, welche für ein gelingendes Übergangsmanagement im Bereich Kindergarten und Schule identifiziert wurden: /16/

- Gemeinsame Fortbildungen der beiden Berufsgruppen Lehrerinnen und Erzieherinnen,
- Gemeinsame Curricula bzw. eine fachdidaktische Abstimmung,
- Bildung von institutionsübergreifenden Netzwerken bzw. Koordinierungsgruppen,
- Gemeinsame Dokumentation der Lernbiografien der Kinder,
- Gemeinsame Lernprojekte.

Wissenschaftlich werden mit dem Blick auf die wichtigen Schnittstellen zwischen den Akteuren Fragen des Managements von Vernetzungsprozessen aufgeworfen. /17/ Beim Knüpfen der notwendigen Netzwerke, welche sich als beziehungs- und Kooperationsarrangements zwischen den Mitgliedern der jeweiligen Institutionen bilden müssen, drängt sich zwangsläufig die Frage auf, wie die Lernprozesse bei den jeweiligen Akteuren methodisch angelegt und effektiv gestaltet werden können. Ein „one best way“ im Sinne eines bloßen einführ- und „managbaren“ Gefüges wird dabei zurückgewiesen. /18/

Übergangsmanagement als mehrdimensionale Organisationsentwicklungsaufgabe

Unter dem Aspekt der Schaffung bestmöglicher Rahmenbedingungen für individuelle Bildungsverläufe steigen die Bedeutung institutioneller Umgebungen und der Einbindung des Wissens sowie der Kooperationsbeziehungen unterschiedlicher Akteure. Bei der Etablierung eines ganzheitlichen Managementsystem, das es ermöglichen soll, die Übergänge von einer Institution so fließend wie möglich zu gestalten, stellt sich die Frage nach der Handlungsfähigkeit auf der Ebene der einzelnen Personen, der Personengruppen innerhalb von Institutionen, der Institutionen-Ebenen und der Netzwerkebene.

Organisationsentwicklung im Übergangsmanagement bedeutet daher das Inszenieren des Austausches, des Aushandelns und des gegenseitigen Irritierens. Die Anforderungen, die während eines Organisationsentwicklungsprozesses zu bewältigen sind, müssen nicht nur in einer Organisation bewältigt werden, sondern jede der am jeweiligen Übergang beteiligten Organisationen muss den angestrebten Organisationsentwicklungsprozess für sich und gemeinsam mit der kooperierenden Organisation bewältigen. /19/ Im Zentrum steht der (gemeinsame!) Lernprozess, Kommunikation und Reflexion von verschiedenen Bildungsinstitutionen. Es geht nicht um das technisch-instrumentelle Steuerungsbemühen, sondern es handelt sich um einen Prozess mit gegenseitigen Anstößen zur Steuerung. Planung muss daher in hohem Maße von Offenheit und Flexibilität geprägt sein. Diese Qualität der Planung zeigt sich primär in der Qualität der Kommunikation, „in der Art wie ‚Irritationen‘ die Umorientierung der sozialen Systeme anzustoßen vermochten und weniger in einem präsentierbaren Endprodukt.“ /20/ Es ist ein ständiger Prozess des Aushandelns von Interessen und Problemdefinitionen mit dem Ziel des Ineinandergreifens verschiedener Arbeitsformen, das Herstellen gegenseitiger, auf einem gemeinsamen Problemverständnis aufbauender Verbindlichkeit.

Die Fragen der Organisationsentwicklung innerhalb des Übergangsmanagements lauten deshalb, wie der Forderung nach Zielgruppenbezug, Partizipation, Leistungsfähigkeit entsprochen werden kann und wie Handlungsfähigkeit im kollektiven System auf interorganisationaler Ebene entsteht. Die Bewältigung dieser komplexen Aufgabe fordert eine komplexe Steuerungspraxis und erfordert, neben pädagogischen Perspektiven auch politologische, betriebswirtschaftliche und soziologische Ansätze mit einzubeziehen.

Im Folgenden sollen drei Dimensionen, die von Susanne Weber entwickelt wurden, /21/ vorgestellt werden, anhand derer die zu bewältigenden Aufgaben der Organisationsentwicklungsaspekte im Übergangmanagement verdeutlicht und systematisiert werden können:

Soziale Dimension

Die systematisch organisierte Netzwerkbildung, welche innerhalb des Übergangsmagements geschaffen werden sollen, ist immer auch ein soziales Gebilde und daher in Bezug auf ihre Dynamik als sozialer Prozess zu rekonstruieren. Diese sozialen Prozesse sind „weiche Faktoren“ wie beispielsweise dialogische Wissensentwicklung, kooperative Grundhaltungen, soziale Kompetenzen im Umgang mit anderen Menschen und der Aufbau von Wertschätzung und Vertrauen. Zwar stellt ein interorganisationales Netzwerk im Gegensatz zu Zusammenschlüssen von Einzelpersonen keine Gruppe dar, dennoch werden aber soziale Akteure tätig. Diese Akteure sind zwar institutionelle Vertreter – und deshalb nicht identisch mit Personen. In der Regel werden sie aber durch diese repräsentiert. Regionale einflussreiche Personen und Organisationen bilden Beziehungsmuster, auf die geplante Vernetzungsprozesse Bezug nehmen sollten.

Vor diesem Hintergrund schlägt Weber /22/ vor, eine gruppendynamische Komponente in den Aufbau von institutionellen Netzwerken als analytische Perspektive mit einzubeziehen. Zentrale Vorarbeiten in Bezug auf die soziale bzw. gruppendynamische Komponente hat Tuckmann vorgelegt. Er entwickelte Mitte der 1960er Jahre ein vierphasiges Modell des gruppendynamischen Prozesses: Während sich die Gruppen in der ersten Phase („forming“) freundlich und unverbindlich begegnen, wird in der zweiten Phase („storming“) des Prozesses um den sozialen Status und um die Macht im sozialen Gefüge gerungen. In der dritten Phase („norming“) entwickelt sich die Gruppe zu einem arbeitsfähigen Gefüge mit klar festgelegten Positionen. In der vierten Phase („performing“) wird die Arbeits- und Leistungsfähigkeit der Gruppe ausgebildet bzw. bestimmt. /23/

Funktionale Dimension

Als zweite Handlungsdimension soll eine funktionale Perspektive vorgeschlagen werden. Zunächst geht es in dieser Dimension um die Partnerselektion, also um die Frage, wer dabei sein soll. Nach dieser Selektion der Netzwerkpartner muss die Frage nach der Allokation von Aufgaben, Ressourcen und Zuständigkeiten sowie Verantwortung entsprechend der Kompetenz verteilt werden. Hierauf folgend sind Regeln

zwischen den Organisationen zu etablieren, die die Zusammenarbeit dauerhaft regulieren und den Prozess steuerbar machen. Eine Evaluation des Netzwerkunternehmens erstreckt sich auf das gesamte Netzwerk oder auf ausgewählte der Zusammenarbeit.

Strukturelle Dimension

Erfolge in der systematischen Vernetzung stellen sich nicht automatisch ein, sondern sind immer wieder geprägt von strukturellen Spannungsverhältnissen. Die Fragen nach diesen strukturellen Aspekten ist deshalb die dritte Dimension, die bei dem Organisationsentwicklungsprozess im Übergangsmanagement beachtet werden sollte. Diese müssen in ihren Bedingungen und Dilemmata immer wieder rekonstruiert werden, um dauerhafte Vernetzung herstellen und gewährleisten zu können. In der Literatur wird unter diesem Aspekt besonders auf die Dynamik zwischen Zentralisierung und Dezentralisierung in einem föderativen System, die Sektoralisierung von Politikstrukturen und widersprüchlicher Akteure aus Staat und Wirtschaft hingewiesen.

Aus analytischer Perspektive ist davon auszugehen, dass die Spannungsverhältnisse zu jedem Zeitpunkt im Raum stehen, allerdings zu bestimmten Zeitpunkt im Prozess besonders gestaltet werden müssen. Sie sind zu gestalten im Hinblick auf regionale Gegebenheiten, politische Prioritäten, Interessengeflechte, eingespielte Kooperationsbeziehungen, sozialräumliche und wirtschaftliche Rahmenbedingungen. /24/

Das Übergangsmanagement hat bei der Etablierung einer Kommunalen Bildungslandschaft unter Beachtung dieser drei Dimensionen in der Organisationsentwicklung die Aufgabe und das Ziel, Lernprozesse, Kooperation und Dialog prozessual zu gestalten und zu steuern. Zusammenfassen lässt sich der aktuelle Stand der Forschung damit, dass die Formen der personenvermittelten Kooperation in der Regel ihre eigene Dynamik entwickeln, die sich vor allem aus der Spannung zwischen Netzwerkaufgaben und -interessen einerseits und Organisationsinteressen andererseits speist, die jeweils vermittelt durch einzelne Mandatsträger in das Netzwerk einfließen. Auch in Netzwerken operieren Individuen immer vor dem Hintergrund ihrer Persönlichkeit, Erwartung, Erfahrung und organisationsspezifischen Aufträgen. /25/ Gerade der letzte Punkt bietet Anlass für Reibungspunkte in der Vernetzung der Organisation. Leitungs- und/oder Fachkräfte (egal ob aus Kindertagesstätte oder Schule), die als Vertreter von Organisationen in Netzwerken eingebunden sind, agieren in einem „doppelten Handlungsrahmen“. Dieser ergibt sich aus dem Handlungsrahmen der Organisation und aus

dem des Netzwerkes. Das aus konkreten Personen bestehende Netzwerk ist somit auch nicht automatisch identisch mit dem durch die beteiligten Einrichtungen als kollektive Akteure gebildeten Netzwerk. Wie bisherige Untersuchungen zeigen, ist es oftmals so, dass für die handelnden Akteure im Netzwerk der Auftrag ihrer Herkunftsinstitution, mit dem sie im Netzwerk eingesetzt sind, diffus bleibt. Die besondere Herausforderung für das Netzwerkmanagement liegt hier insbesondere in der Handhabung der strukturellen Kommunikationsprobleme, die aus der Eigendynamik der beteiligten Systeme resultieren. /26/

„Immer gewünscht, selten praktiziert und oftmals ohne Erfolg“ wird somit die bisherige Praxis der Kooperation und Vernetzung von Institutionen in aller Kürze bilanziert. /27/ Forschungsfragen müssen deshalb identifizieren, welche Voraussetzungen sich auf strategischer wie auf operativer Ebene als günstig erweisen, um gelungene Kooperationen zu gestalten.

Die Bedeutung von Weiterbildung im frühkindlichen Bildungssystem

Wie bereits dargestellt steht mit der wachsenden Anerkennung von Kindertagesstätten besonders die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte im Blick der öffentlichen Aufmerksamkeit. Neben quantitativen Aspekten der Verbesserung von Qualität /28/ in Kindertagesstätten, sind es deshalb vor allem die qualitativen Fähigkeiten des pädagogischen Personals, also ihre professionellen Kenntnisse und Kompetenzen, die von besonderer Bedeutung sind.

Unter der Berücksichtigung internationaler und sehr weniger nationaler Forschungsergebnisse lässt sich belegen, dass gute pädagogische Praxis u. a. in besonderem Maße vom Qualifikationsniveau der Fachkräfte abhängig ist. /29/ Wenngleich unterdessen eine Vielzahl von frühpädagogischen Studiengängen an Hochschulen ausgebaut wird, stehen in der öffentlichen Diskussion Maßnahmen zur Ausbildung sowie kontinuierlicher Professionalisierung jedoch eher im Hintergrund. Eine höhere Bedeutung in Bezug auf die Professionalisierungstendenzen für die Menschen, die im Beruf stehen, nimmt in der aktuellen Arbeit die kontinuierliche Fort- und Weiterbildung ein. Diese schafft wichtige Voraussetzungen bzw. Grundlagen, die eine Professionalität des pädagogischen Fachpersonals sichern sollen.

Auf Basis der vorliegenden Forschung wird davon ausgegangen, dass die jeweilige Strukturqualität notwendige Voraussetzungen für eine

gute Qualität /30/ der pädagogischen Prozesse ermöglicht /31/. Allerdings besteht weiterer Forschungsbedarf hinsichtlich der konkreten pädagogischen Prozesse, da eine direkte Übertragbarkeit der internationalen Forschungsergebnisse aufgrund unterschiedlicher Ausgangsbedingungen und Zielsetzungen nicht möglich ist. Nationale wie internationale Studien weisen darauf hin, dass eine hohe pädagogische Prozessqualität durch die pädagogische Kompetenz der Fachkräfte (bspw. durch Sensibilität, Einfühlungsvermögen und bewusste Reaktion im Umgang mit den Kindern) gekennzeichnet ist. Dies bedeutet, dass durch die Kompetenzprofile des pädagogischen Personals den Kindern in der Kindertagesstätte ein Raum gewährleistet wird, in dem sie grundlegende Voraussetzungen für die weiteren Bildungsprozesse aufbauen und erfahren können.

Fachberatung und Leitungskräfte haben bei dieser Wahl eine entscheidende Rolle und können damit als maßgeblich für Steuerung der pädagogischen Qualität gesehen werden. /32/ Forschungsrelevantes Wissen ist in diesem Zusammenhang wie die Entscheidungs- und damit Steuerungsprozesse auf strategischen Ebenen vollzogen werden und wie die Wirkung von Weiterbildung innerhalb des konkreten Alltags von Erziehern eingeschätzt werden kann.

Weiterbildung und Elternarbeit

Die bisherigen Ausführungen konzentrierten sich auf Steuerungsleistungen des professionellen Systems und auf daraus resultierende Weiterbildungsanforderungen. Dabei wird jedoch beinahe regelmäßig die Rolle der Eltern im Übergangsmanagement Kindertagesstätte-Schule unterschätzt.

Die neuere bildungspolitische Diskussion „nach PISA“ konzentriert sich auf in institutionalisierten Bildungssettings messbare Leistungskennwerte nach dem Modell des Benchmarking. Zwar wird, wie beispielsweise im „Thüringer Bildungsplan“, die „Kooperation mit den Eltern“, eine „Erziehungspartnerschaft“ /33/ eingefordert, die konkrete Ausgestaltung des Verhältnisses von Familien- und Kindertagesstätte- bzw. schulischer Erziehung bleibt jedoch zumeist vage. Die „Thüringer Familienoffensive“ versuchte hier zumindest eine Kopplung der Bildungssysteme in der frühen Kindheit – einerseits durch die Verschränkung von Kindertagesstätte-Finanzierung und Thüringer Erziehungsgeld, andererseits durch die Förderung der Familienbildung (Landesstiftung „FamilienSinn“). /34/ Von einer umfassenden Betrachtung

tung des Verhältnisses von professionellem und familiärem Hilfesystem kann jedoch auch Thüringen nicht die Rede sein, obgleich Elternbildungsangebote in „Familienzentren“ ein erster Schritt in diese Richtung institutioneller Verschränkung sind. Mit Blick auf die Implementation des Thüringer Bildungsplans gewinnt die zunehmende Prekarität in der Organisation von Weiterbildungsmaßnahmen an Brisanz. Einrichtungen der Erwachsenenbildung könnten im Verbund des Übergangsmangements eine – je nach regionalen Bedingungen – wichtige Rolle bei der Elternbildung übernehmen.

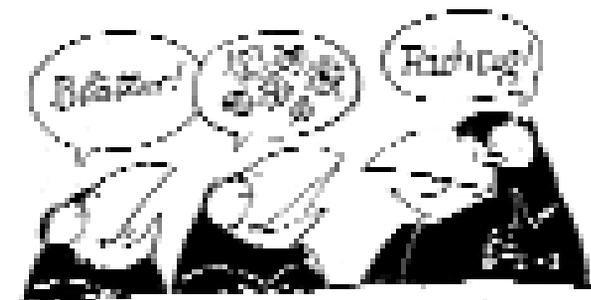
Ausblick/Perspektiven

Hinsichtlich der normativen Rahmenbedingungen kann in Bezug auf das Übergangsmangement Kindertagesstätte-Schule festgestellt werden, dass die Kooperation von Kindertageseinrichtungen im §22 a II Nr.3 SGB VIII geregelt ist. Die bestehende gesetzliche Lage erzeugte in den vergangenen Jahren einen deutlichen Handlungsdruck auf kommunaler Ebene. Aus den Berichten der bisherigen Praxisbeispiele und aus Kooperationsvereinbarungen, die aufgrund des Handlungsdrucks vermehrt zwischen Kindertagesstätten und Schulen getroffen wurden, lassen sich folgende Hypothesen ableiten: /35/

- Der für ein systematisches Übergangsmangement von Kindertagesstätte und Schule benötigte regelmäßige Austausch zwischen den beteiligten Institutionen ist vielfach noch unzureichend.
- Bei der Gestaltung des Übergangsbereichs stehen noch zu oft die Institutionen und die Zuständigkeiten und nicht das einzelnen Kind mit seinem Förderbedarf im Mittelpunkt.
- Erzieher und Lehrer bleiben ihrem Selbstbild und Bildungsverständnis noch zu sehr verhaftet. Dies hat zur Folge, dass der Austausch und die Abstimmung beider Seiten vielfach unzureichend und dass vor allem die Akteure des Kinder- und Jugendhilfesystems von den Akteuren des Schulsystems nicht „auf Augenhöhe“ wahrgenommen werden.
- Es finden daher die für den Entwicklungs- und Gestaltungsprozess des Übergangsmangements notwendigen gemeinsamen Fortbildungen noch zu selten statt.
- Die Einbeziehung von und die Kooperation mit relevanten professionellen Akteuren und weiteren Unterstützungssystemen auf der kommunalen Ebene erfolgt noch nicht im notwendigen Umfang.
- Die zentrale Rolle der Eltern im Übergangsprozess wird bislang noch kaum adäquat in Weiterbildungsangeboten berücksichtigt.

Erforderlich ist und bleibt es, Akteure aus den Systemen der frühkindlichen Bildung und des Schulsystem aus Wissenschaft und Praxis zusammenzubringen, immer wieder kritisch und intensiv auf die Grenzen und Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen den beiden Institutionen Kindertagesstätte und Schule einzugehen und dabei konsequent die Rolle der Eltern zu berücksichtigen. Eine mögliche Kommunikationsplattform könnten hier Tagungen und Workshops zu zentralen Fragen der Steuerungs-, Kooperations- und Weiterbildungsprozesse sein. Ziel wäre es, hier mit relevanten Akteuren aus Wissenschaft und Praxis die Ergebnisse der Erfahrungen und gegebenenfalls relevanter Untersuchungen zu den genannten Prozessen zu diskutieren.

Claudia Bauer/Michael Opielka



Anmerkungen

/1/ Länderreport frühkindliche Bildungssysteme, 2009, S. 5
/2/ Übergangsmanagement Kindertagesstätte-Schule, Deutscher Städtetag, 2010, S. 5
/3/ Dies ist nicht zuletzt an dem hohen Anteil von Kindern mit Übergangsproblemen erkennbar. Einheitliche Grundlagen gibt es bislang jedoch noch nicht. Vor diesem Hintergrund ist eine Vereinheitlichung rechtlicher Regelungen nötig und hilfreich, um Wissen zu bündeln, Synergieeffekte zu nutzen und bundesweit Qualität sicherzustellen (Griebel/ Niesel, 2004a).
/4/ www.kmk.org
/5/ www.jfmk2010.de
/6/ Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 05.06.2009 und Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2009
/7/ Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 05.06.2009 und Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2009
/8/ Transitionsforschung ist ein Forschungsfeld, das sich mit der wissenschaftlichen Untersuchung von Übergangsproblematiken beschäftigt. Der Begriff „Transition“ bezeichnet die komplexen, ineinander übergehenden und sich überblendenden Wandlungsprozesse, die auftreten wenn Lebenszusammenhänge eine massive Umstrukturierung erfahren (bspw. der Übergang vom Kindertagesstätte in die Schule). Der Begriff, der in wissenschaftlichen Diskursen an die Stelle des Alltagssprachlichen Begriffs Übergang gesetzt worden ist, geht auf Griebel und Niesel (Griebel, 2004; Griebel/Niesel, 2004a) zurück und lässt sich an der Schnittstelle von individuellen Handlungs- und Bewältigungsvermögen und den gesellschaftlichen Handlungsanforderungen und -vorgaben verorten (Wezel, 1993). Es wird davon ausgegangen, dass eine erfolgreiche Bewältigung des Übergangs in die Grundschule die Kompetenz zur Bewältigung weiterer Übergänge, wie z. B. den Wechsel in weiterführende Schulen, stärke (z. B. Kienig 2002). Vielfach wird auch die These vertreten, dass ein gelungener Start in die Schule, an dem der Kindergarten als abgebende sowie die Grundschule als aufnehmende Institution beteiligt sind, für die gesamte Lebensspanne eines Kindes von Bedeutung sei.
/9/ *inform*, 3/2009, S. 35 f.
/10/ Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 05.06.2009 und Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2009

/11/ Brandel/Gottwald/Öhme, 2010, S. 107 f.
/12/ Brandel/Gottwald/Öhme, 2010, S. 110
/13/ Aktuelles Beispiel hierfür ist das BMBF-finanzierte Programm „Lernen vor Ort“ www.lernen-vor-ort.de.
/14/ Die Kommune trägt dabei innerhalb des Schulverwaltungsamtes in der Regel die Verantwortung für strukturelle und räumliche Fragen. Während die schulfachlichen Referenten des Landesverwaltungsamts mit der Verantwortung für die inhaltliche Unterstützung in den einzelnen Schulen eingesetzt werden.
/15/ Übergangsmanagement Kindertagesstätte-Schule, Positionspapier des Deutschen Städtetages, 2010, S. 6
/16/ *inform*, 03/2008, S. 13; Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2009, S.16
/17/ Netzwerkforschung macht bei diesen Fragen Anleihen in ganz unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen: Sozialpsychologie (bei der Suche nach Kooperationsmodellen), der Organisationssoziologie (hinsichtlich der Spezifika von Netzwerken), der Betriebswirtschaft (Fragen des Managements und der Strategieentwicklung) und der Politikwissenschaft.
/18/ Bauer/Otto, 2005, S. 146
/19/ Das heißt beispielsweise Kindertagesstätte und Grundschule bzw. Kinder- und Jugendhilfe- und Schulsystem müssen nicht mehr „nur“ in der eigenen Organisationskultur die Balance von Veränderung und Stabilität bewältigen, sondern die Etablierung eines Übergangsmanagements fordert eine gemeinsame Entwicklung, die gemeinsam bewältigt werden muss.
/20/ Merchel, 1992, S. 99
/21/ Weber, 2005, S. 145; diese drei Dimensionen lassen keine soziologische Theoriebegründung erkennen, sondern sind pragmatisch zu verstehen.
/22/ Weber, 2005, S. 144
/23/ Heute wird neben diesem linearen Konzept ein zirkulärerer bzw. spiralisches mit Feedbackschlaufen, Rückkopplungen und auch möglichen Rückfällen in Aushandlung von Macht und Status Denken angenommen. Dennoch hat das Konzept von Tuckmann auch heute noch orientierenden Charakter.
/24/ Weber, 2005, S. 145
/25/ Sydow/Windeler, 2000, S. 4f.
/26/ Bauer/Otto, 2005, S. 28 f.
/27/ Santen/Seckinger, 2005, S. 201 f.
/28/ Unter Qualität wird hier der Grad verstanden, mit dem ein Satz inhärenter Merkmale von Produkten/ Dienstleistungen zur Erfüllung von Anforderungen dient. Der hier verwendete Qualitätsbegriff setzt sich deshalb grundsätzlich aus den drei Qualitätsdimen-

sionen: Strukturqualität (Ausstattung, Qualifikationen), Prozessqualität (Durchführung) und Ergebnisqualität (inhaltliche sowie mengenmäßige Ergebnisse und Wirkungen) zusammen (Donabedian, 2002).

/29/ Bock-Famulla/Große-Wöhrmann, 2009, S. 16 f.

/30/ Um diesem Prozess entgegen zu wirken wurden zahlreiche Initiativen, welche in der Regel trägerübergreifend sind, initiiert. Diese konzentrieren sich jedoch vor allem auf die quantitative Ausstattung von Kinder-

tagesstätten mit pädagogischem Personal.

/31/ Viernickel/Schwarz, 2009, S. 17

/32/ Nur jede vierzehnte Befragte gab an, noch niemals an speziellen Qualifizierungsmaßnahmen für Leitungskräfte teilgenommen zu haben.

/33/ TKM 2008, S. 42

/34/ Opielka/Winkler, 2009

/35/ u. a. Übergangsmanagement Kindertagesstätte-Schule, Deutscher Städtetag, 2010, S. 12f.

Literaturverzeichnis

Aderhold, J.: Form und Funktion sozialer Netzwerke in Wirtschaft und Gesellschaft: Beziehungsgeflecht als Vermittler zwischen Erreichbarkeit und Zugänglichkeit. Wiesbaden 2004

Althoff, P. G. / Bosse, U. / Husemann, G. (Hrsg.): So funktioniert die offene Schuleingangsphase. Das Beispiel der Laborschule Bielefeld. Mülheim an der Ruhr 2005.

Bauer, P. / Otto, U. (Hrsg.): Mit Netzwerken professionell zusammenarbeiten. Bd. 1: Soziale Netzwerke in Lebenslauf- und Lebenslagenperspektive, Bd. 2: Institutionelle Netzwerke in Steuerungs- und Kooperationsperspektive. Tübingen 2005

Balluseck, H. (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Leverkusen-Opladen 2008

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Von der Kindertagesstätte in die Schule – Handlungsempfehlungen an Politik, Träger und Einrichtungen, Gütersloh, 2007

Brokmann-Nooren, Ch. / Gereke, I. / Kiper, H. /

Renneberg, W. (Hrsg.): Bildung und Lernen der Drei bis Achtjährigen. ORT 2007

Bogner, A. / Littig, B. / Menz, W.: Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung. Opladen 2002

Bock-Famulla, K. / Große-Wöhrmann, K.: Länderreport frühkindliche Bildungssysteme 2009. Transparenz schaffen - Governance stärken. Gütersloh 2009

Brandel, R. / Gottwald, M. / Oehme, A. (Hrsg.): Bildungsgrenzen überschreiten: Zielgruppenorientiertes Übergangsmanagement in der Region. Wiesbaden 2010

Carle, U. / Samuel, A.: Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren. Baltmannsweiler 2008 (2. Aufl.)

Cloos, P.: Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur

und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. München/Weinheim 2008

Denner, L. / Schuhmacher, E.: Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung. Bad Heilbrunn 2004

Deutscher Städtetag: Übergangsmanagement Kindertagesstätte-Schule: Positionspapier. Berlin 2010

Diskowski, D. / Hammes-Di Bernado, E. (Hrsg.): Lernkultur und Bildungsstandards. Kindergarten und Schule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit. Baltmannsweiler 2004

Döbert, H. u. a. (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. Hohengehren 2002

Donabedian, A.: An Introduction to Quality Assurance in Health Care. Oxford 2002

Faust, G.: Der Schuleintritt als »kritisches Lebensereignis«. Zur Diskussion über anschlussfähige Bildungsprozesse in Deutschland. In: und Kinder 22 (2003) 71; S. ??-??

Faust, G. / Margarete, G. / Hacker, H. / Rossbach H.-G. (Hrsg.): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. ORT 2004

Griebel, W. / Niesel, R.: Forschungsergebnisse und pädagogische Ansätze zur Ausgestaltung des Übergangs von Kindergarten zur Grundschule. In: Fthenakis, W. E. u. a.: Auf den Anfang kommt es an. Berlin 2007 (2. Aufl.), S. 191–251 ,

Griebel, W. / Niesel, R.: Abschied vom Kindergarten – Start in die Schule: Grundlagen und Praxishilfen für Erzieherinnen, Lehrkräfte und Eltern. München 2002

Griebel, W.: Transitionen: Fähigkeit von Kindern fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim, Basel 2004

Grotz, T.: Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule: zur Bedeutung kindbezogener, familienbezogener und institutionsbezogener Schutz- und Risikofaktoren im Übergangsprozess. Hamburg 2005

Göhlich, M.: Pädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden 2005

Göhlich, M.: Beratung, Macht und organisationales Lernen. Wiesbaden 2007

Hacker, H.: Die Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule. In: Faust-Siehl, G./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege. Arbeitskreis Grundschule – Grundschulverband. Frankfurt a. M. 2001, S. 80–94

Henry-Huthmacher, C.: Kinderbetreuung in Deutschland – Ein Überblick. Krippen – Tagespflege – Kindergärten – Horte und Ganztagschulen im Vergleich der Bundesländer. Arbeitsp.-Nr.144/2005; Konrad-Adenauer-Stiftung, St. Augustin 2005

Hense, M./Buschmeier, G.: Kindergarten und Grundschule Hand in Hand. Chancen, Aufgaben und Praxisbeispiele. München 2002

Hopf, A./Zill-Sahm, I./Franken, B.: Vom Kindergarten in die Grundschule. Evaluationsinstrumente für einen erfolgreichen Übergang. Weinheim, Basel 2004

Inform, 03/2009, LVR-Landesjugendamt Rheinland
Inform extra: Im Fokus// Mit Übergangsmangement Bildungsgrenzen überschreiten. Sonderausgabe zur Transferkonferenz „Regional kooperieren für eine neue Bildung in Deutschland“, 2008

Knauf, T.: Vom Kindergarten in die Grundschule. In: Die Deutsche Schule (2004) 4

Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule. In: Basiswissen Kindertagesstätte: ein Sonderheft der Zeitschrift »Kindergarten heute – Zeitschrift für Erziehung“ Nr. 236. Freiburg 2004

Koch, S./Schemmann, M.: Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft: Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden 2009.

Luthe, E.-W.: Kommunale Bildungslandschaften: rechtliche und organisatorische Grundlagen. Berlin 2009

Liebers, K./Prenzel, A.: Lernstandsanalyse im Anfangsunterricht. Ein Leitfaden für die ersten sechs Schulwochen. Potsdam 2004

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Bildungsvereinbarung NRW. Fundament stärken und erfolgreich starten. Düsseldorf 2003

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW: Erfolgreich starten! Schulfähigkeitsprofil als Brücke zwischen Kindergarten und Grundschule. Frechen 2003

Merkens, H.: Pädagogische Institutionen im Spannungsfeld von Individuum und Organisation.

Wiesbaden 2006

Mayring, P.: Qualitative Sozialforschung. Weinheim 2002

Netta, B./Weigl, M.: Hand in Hand. Das Armberger Model. Ein Kooperationsprojekt für Kindertagesstätten und Grundschulen. Oberursel 2006

Opielka, M.: Bildungspolitik als Sozialpolitik. In: Hans-Uwe O./Coelen, Th. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden 2009, S. 841–850

Opielka, M./Winkler, M.: Evaluation der Wirkungen der „Thüringer Familienoffensive“. Abschlussbericht. Erfurt: TMSFG 2009

Santen, E. v./Seckinger, M.: Fallstricke im Beziehungsgeflecht: die Doppelleben institutionalisierter Netzwerke. In: Bauer/Otto 2005 (Bd. 2), S. 201–220

Tietze, W./Viernickel, S. (Hrsg.): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. Berlin, Mannheim 2007

Tietze, W./Rossbach, H. G./Grenner, K.: Kinder von 4 bis 8 Jahren: Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Berlin 2007

Vogd, W.: Rekonstruktive Organisationsforschung. ORT 2009

Wannack, E.: Kindergarten und Grundschule zwischen Annäherung und Abgrenzung. Münster 2004

Weber, S.: Netzwerkentwicklung als Lernprozess, in: Bauer/Otto 2005 (Bd. 2), S. 127–180

Wellhausen, C.: Denk-Anstösse IV. Bahn frei! Vom Kindergarten in die Grundschule. Wuppertal 2005

Internet-Medien:

Lebenslanges Lernen/ Lernen im Lebenslauf: [LINK FUNKTIONIERT NICHT!](#)

<http://www.bmbf.de/de/411.php>

Begleitforschungsprojekt zum Übergang vom

Kindergarten in die Grundschule: Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren:

<http://www.fruehes-lernen.uni-bremen.de/>

Forschungen zum Bereich der Familienbildung:

http://www.familienbildung.uni-bremen.de/material/f4f_ab.html

Mobile Lectures: [LINK PRÜFEN!!!](#)

<http://mlecture.uni-bremen.de/?quelle=0&id=22&mdkey=ad540a48500349b54ad3cf46436a112e>

frühe kindheit, Heft 4/2006:

<http://www.liga-kind.de/fruehe/zeitschrift.php>

Das Portal für Frühpädagogik:

<http://www.erzieherin.de/einrichtungsleitung.php>

Kommentar

Die Autoren führen auf, welche Wege zu gehen sind, damit theoretische Konstrukte zu Übergängen – wie etwa idealtypische Empfehlungen zur kindlichen Bildungsbiografie – gelingend in die gesellschaftliche Realität integriert werden können und damit machbar werden. Sie sehen neben der Fachpraxis hierbei eine zwingende Entwicklungsaufgabe in Feldern wie Politik, Verwaltung und Sozialsystem. Ein veränderter Umgang mit Übergangssituationen ist systemisch gesehen eine gesellschaftliche Aufgabe, wenn die Veränderungen passfähig und nachhaltig sein sollen.

Der Erwachsenenbildung wird in diesem Zusammenhang verstärkt die Aufgabe zu kommen, Wege zu initiieren, die ausgehend von Inhalten, Kooperationen und Vernetzungen zwischen den Einrichtungen und Akteuren ermöglichen. Dadurch wird das Agieren nicht nur aus äußeren Rahmenbedingungen gespeist, sondern kann aus Bildungsinhalten kontinuierlich und systematisch erwachsen. Erwachsenenbildung kann und soll Podien für Diskussion und Verständigung bieten. Sie kann den notwendigen Wandel der Systeme damit ebenso befördern, wie sie den Einzelnen für das Thema sensibilisieren und stärken kann.