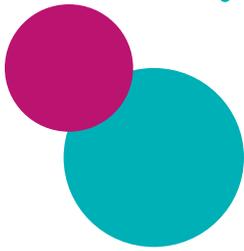


Sprach- brücken



Durchgängige Sprachbildung
in Kindertageseinrichtungen
und Grundschulen

Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes

Prof. Dr. Timm Albers & Maïke Hoeft

DORTMUND
ÜBERRASCHT.
DICH.

Stadt Dortmund



Impressum

Herausgeber:

Stadt Dortmund, Fachbereich Schule (federführend),
Jugendamt,
MIA-DO-Kommunales Integrationszentrum Dortmund

Redaktion:

Manfred Hagedorn, Andrea Molкетин, Sabine Köhler (verantwortlich),
Katharina Telwa, Julia Wieczorek

Autor*innen:

Prof. Dr. Timm Albers, Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft
Maïke Hoeft, „elementaris – Bildungsprozesse von Anfang an begleiten!“,
Beratungsunternehmen für frühkindliche (Sprach)Bildung

Kommunikationskonzept, Satz, Druck:

Dortmund-Agentur – 05/2020

Inhalt

Einleitung	8
1 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand	9
1.1 Transition von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule	9
1.2 Forschungsstand	10
1.3 Bedeutung der Transition für Kinder	11
1.4 Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen	12
1.5 Zwischenfazit: Theoretische und empirische Grundlagen der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule	13
2 Wissenschaftliche Begleitung	16
2.1 Kurzvorstellung des Projektes „Sprachbrücken – Durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen“	16
2.1.1 Entstehungshintergrund des Projektes	16
2.1.2 Orientierungsrahmen für durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen und das Projekt „Sprachbrücken – Durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen“	16
2.2 Fragestellungen	17
2.3 Methodische Vorgehensweise	17
2.3.1 Fragebogenerhebung	18
2.3.2 Gruppendiskussion	19
3 Ergebnisse aus den Fragebogenerhebungen	19
3.1 Allgemeine Angaben der Beteiligten	19
3.2 Voraussetzungen für eine gelingende Netzwerkarbeit	20
3.2.1 Wertschätzung im Netzwerk	20
3.2.2 Motivation zur Netzwerkarbeit	22
3.2.3 Identifizierung mit dem Sprachbrücken-Netzwerk	25
3.2.4 Fazit	26
3.3 Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule und Gestaltung des Übergangs	26
3.3.1 Allgemeine Zusammenarbeit	26
3.3.2 Kooperative Zusammenarbeit	27
3.3.3 Konzeptionelle Abstimmungen	28
3.3.4 Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule	29
3.3.5 Fazit	32
3.4 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern und Familien	32
3.4.1 Institutionsbezogene und institutsübergreifende Angebote für Eltern und Familie	33
3.4.2 Begegnungsräume für Eltern und Familien	33
3.4.3 Gestaltung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern und Familien	34
3.4.4 Fazit	35
3.5 Gemeinsames Verständnis von Sprachbildung	36
3.5.1 Maßnahmen zur Gestaltung der durchgängigen Sprachbildung	36
3.5.2 Fazit	39

3.6	Prozessbegleitung	39
3.6.1	Zufriedenheit mit der Prozessbegleitung	40
3.6.2	Aufgabenverteilung zwischen Prozessbegleitung und Sprachbrücken-Netzwerke	40
3.6.3	Fazit	42
3.7	Veränderungen im Netzwerk und Erfolgsaussichten der weiteren kooperativen Zusammenarbeit	42
4	Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen	44
4.1	Rahmenbedingungen der Kooperation	44
4.2	Sicherung der Kooperation	45
4.3	Bedeutung der Prozessbegleitung	45
4.4	Vernetzung	45
4.5	Gemeinsames Verständnis von (Sprach-)Bildung	46
4.6	Haltung der Fach- und Lehrkräfte	46
4.7	Implikationen für die Praxis und Perspektiven	47
5	Zusammenfassung der Ergebnisse und Empfehlungen	48
5.1	Ergebnisse zum Orientierungsrahmen	49
5.2	Strukturelle Voraussetzungen: Bedeutung der Prozessbegleitung	49
5.3	Vorteile der Kooperation für Fachkräfte, Familien und Institutionen	50
6	Fazit und Ausblick	51
	Literatur	53
	Abbildung 1: Forschungsdesign Fragebogenerhebung	18
	Abbildung 2: Wertschätzender Umgang im Sprachbrücken-Netzwerk	21
	Abbildung 3: Wahrgenommene Auswirkung der Netzwerkarbeit	22
	Abbildung 4: Förderlicher Einfluss der Netzwerkarbeit	24
	Abbildung 5: Zusammenarbeit und Planungsprozesse zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule	27
	Abbildung 6: Maßnahmen zur Umsetzung der Kooperationsgestaltung	30
	Abbildung 7: Gestaltung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft	34
	Abbildung 8: Maßnahmen zur Gestaltung durchgängiger Sprachbildung	37
	Abbildung 9: Aufgabenverteilung zwischen Prozessbegleitung und Sprachbrücken-Netzwerke	41
	Abbildung 10: Stand der Kooperationsgestaltung	43
	Tabelle 1: Prozentuale Verteilung der Zustimmung: Wahrgenommene Auswirkung der Netzwerkarbeit	23
	Tabelle 2: Prozentuale Verteilung der Zustimmung: Förderlicher Einfluss der Netzwerkarbeit	25

Angaben zu den Autoren

Timm Albers

Timm Albers ist Professor für Inklusive Pädagogik an der Universität Paderborn und leitet das Institut für Erziehungswissenschaft. Zuvor war er Juniorprofessor für Frühkindliche Bildung an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe mit positiver Evaluation und der Feststellung habilitationsäquivalenter Leistungen in 2013. Nach dem zweiten Staatsexamen war er zunächst als Lehrkraft, später als Seminarleiter in den Studienseminaren Wolfenbüttel für das Lehramt Sonderpädagogik und Helmstedt für das Lehramt an Grundschulen beschäftigt. Zwischen 2005 und 2010 war er zuletzt als Akademischer Rat an der Leibniz Universität Hannover tätig und leitete dort das Forschungsnetzwerk Frühkindliche Bildung und Entwicklung. Als Gastprofessor der Freien Universität Bozen/Italien lehrte er zwischen 2009 und 2014 im Studiengang Bildungswissenschaften für den Primarbereich und war dort in der Ausbildung zur Befähigung für den Integrationsunterricht in Kindergarten und Grundschule tätig.

Seine Schwerpunkte in Lehre und Forschung liegen in den Bereichen Inklusion in Kindertageseinrichtungen und Schulen, Spracherwerb und Sprachliche Bildung bzw. alltagsintegrierte Sprachförderung (Fachkraft-Kind-Interaktion, Peerinteraktion, kommunikative Strategien von Kindern mit geringen Sprachkenntnissen im Deutschen, Mehrsprachigkeit) sowie dem Umgang mit Kindern mit Fluchterfahrung in Kindertageseinrichtungen.

Maïke Hoefft

Maïke Hoefft ist staatlich anerkannte Erzieherin mit Praxiserfahrung in der Kindertagesbetreuung. Darauf aufbauend hat sie Sozialpädagogik und Psychologie für das Lehramt am Berufskolleg studiert. Seit 2007 arbeitet sie abwechselnd im universitären oder öffentlichen Bereich. Unter anderem war sie als Bereichsleiterin für das Übergangsmanagement Kindertageseinrichtung/Grundschule im Kreis Recklinghausen tätig.

Ihre fachlichen Schwerpunkte liegen im Bereich Sprachliche Bildung, Familiäre Lernumwelt, Übergang Kindertageseinrichtung/Grundschule und die Arbeit mit Kindern und Familien mit Fluchthintergrund. Derzeit arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Paderborn in der Arbeitsgruppe Inklusive Pädagogik bei Prof. Dr. Timm Albers und ist Inhaberin des Beratungsunternehmens „elementaris – Bildungsprozesse von Anfang an begleiten!“.

Auf einen Blick

Die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule nimmt einen großen Einfluss auf die weitere Bildungsentwicklung von Kindern. Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule stellt für Kinder und Familien eine deutliche Veränderung dar. Die bei der Transition¹ ins formale Bildungssystem erlebte Diskontinuität ist für viele Kinder mit positiven Konsequenzen für die Entwicklung verbunden. Wenn Modelle von Transition jedoch die Heterogenität der individuellen Lernausgangslagen ignorieren, kann der Wechsel zwischen den Institutionen zu Brüchen in der Bildungsbiografie führen.

Pädagogische Strategien, die lediglich auf der individuellen Ebene des Kindes ansetzen und ausgewählte Basiskompetenzen schulischen Lernens hinsichtlich der Herstellung von Schulfähigkeit in den Mittelpunkt stellen, greifen bei der Gestaltung von Übergangsprozessen zu kurz. Vielmehr müssen die komplexen Zusammenhänge zwischen den jeweils individuellen Bewältigungskompetenzen und Kooperationsprozessen der unterschiedlichen Systeme beim Übergang beachtet werden, damit Übergänge gelingen können. Die in diesem Bericht vorgestellten Forschungsergebnisse (siehe Kapitel 1) verweisen auf die besondere Bedeutung der Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Schulen, wie sie bei der Umsetzung des Orientierungsrahmens für durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen im Vordergrund steht. In fünf Netzwerken von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, den sogenannten Sprachbrücken-Netzwerken, diente der Orientierungsrahmen als Grundlage der gemeinsamen Arbeit im Sinne der Übergangsgestaltung.

Die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation zeigen in diesem Zusammenhang folgende Ergebnisse auf, die den Erfolg der Netzwerke belegen:

- Die Arbeit in den Netzwerken von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen wird von allen Beteiligten als Bereicherung der Arbeit gesehen. Die hohe Identifikation mit den Sprachbrücken-Netzwerken ist ein Ergebnis der Zusammenarbeit auf Augenhöhe zwischen den beteiligten Institutionen. Die Bedeutsamkeit einer gelingenden Netzwerkarbeit für den Bereich Sprachbildung wird von den Befragten deutlich herausgestellt. Als Gelingensbedingungen der Kooperation werden eine gemeinsame Zielsetzung und Herangehensweise, die Fokussierung auf wesentliche Inhalte in der Kooperation und mehr Zeit zur praktischen Umsetzung der gesetzten Ziele genannt.
- Die Qualität für eine erfolgreiche, durchgängige Sprachbildung ist dabei eng mit der Unterstützung durch eine Prozessbegleitung verbunden. Dies wird von den Akteur*innen der beteiligten Kindertageseinrichtungen und Grundschulen gleichermaßen betont.
- In Bezug auf die konkrete Ausgestaltung der Kooperation zeigt sich, dass die Arbeit an gemeinsamen Projekten und Konzeptbausteinen angestoßen wurde, eine Verstetigung jedoch die Fortsetzung der Netzwerkarbeit erfordert. Um dies zu erreichen und die Prozessqualität weiter aufrechterhalten zu können, ist die Unterstützung durch die Prozessbegleitung auch weiterhin nötig.
- Das gemeinsame Verständnis durchgängiger Sprachbildung wurde in den Netzwerken erarbeitet, vertieft und kann in der Fortsetzung der Arbeit nun zu einem festen Bestandteil der Kooperation der Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen innerhalb einer gesamtstädtischen Strategie werden.

¹ Der Begriff Transition leitet sich aus dem lateinischen transitio ab und kennzeichnet einen Wandel, Umbruch oder auch einen Übergang. Im frühpädagogischen Diskurs wird der Begriff Transition für den Übergang von der Familie in die Kindertagesbetreuung oder von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule verwendet.

Perspektivisch sollten die Ziele und Mindeststandards des Orientierungsrahmens für durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen in ein Konzept der Kindertageseinrichtungen und Schulen überführt werden, damit es zu einer verbindlichen und langfristigen Kooperation beider Systeme kommen kann. Für die Kinder in Dortmund wird die durchgängige Sprachbildung den Institutionenwechsel durch vertraute Elemente in beiden Institutionen erleichtern und zu einer Verbesserung der Sprachkompetenz beitragen. Innerhalb der Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Schule führen einheitliche Übergangsrituale, Übergangskalender, gemeinsame Elterngespräche und gemeinsame Konzeptbausteine dazu, dass die Kinder einen vertrauensvollen Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule erleben. Die kooperative Zusammenarbeit zwischen Elementar- und Primarbereich führt zu mehr Transparenz für die Eltern und erleichtert auch hier den Wechsel zwischen den Institutionen.

Einleitung

Kindertageseinrichtungen und Schulen stehen vor der Herausforderung, allen Kindern eine erfolgreiche Bildungsbiografie zu ermöglichen. Insbesondere der Übergang vom Elementar- in den Primarbereich beinhaltet ein hohes Risiko, dass Kinder vom Schulbesuch zurückgestellt werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018; Albers/Lichtblau 2020). Dies kann aus der Perspektive der Kinder und Familien als Scheitern beim Eintritt in die Schule verstanden werden und stellt damit einen frühen Bruch in der Bildungsbiografie dar.

Als Voraussetzung für den Schulerfolg benennen nationale und internationale Schulleistungsvergleiche immer wieder die sprachlichen Kompetenzen von Kindern in der Unterrichtssprache Deutsch. Insbesondere wenn Kinder in der Familie auf eine geringe sprachliche Anregungsqualität treffen, bieten Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zur Unterstützung der Sprachkompetenz einen idealen Rahmen, da die zentralen Spracherwerbsschritte im Altersbereich bis sechs Jahren erfolgen. Die in Kindertageseinrichtungen erworbenen Kompetenzen sind die Grundlage für die Ausdifferenzierung bildungssprachlicher Fähigkeiten in der Schule. Mit der Unterstützung des Spracherwerbs durch pädagogische Fachkräfte ist daher die bildungspolitische Hoffnung verbunden, dass sich herkunftsbedingte Benachteiligungen durch den Besuch einer Kindertageseinrichtung zumindest teilweise kompensieren lassen. Allen Kindern soll in diesem Zusammenhang pädagogische Unterstützung zukommen. Eine gemeinsame Verständigung über den Begriff von sprachlicher Bildung und die damit verbundenen Konsequenzen für das pädagogische Handeln werden dabei als zentrale Bedingungen für das Gelingen der Gestaltung von Kooperationsprozessen in den an der Transition beteiligten Bildungseinrichtungen gesehen. Zwar wurden in den letzten 15 Jahren in Deutschland theoretisch fundierte Konzepte (z. B. Frühes Lernen, ponte, TransKiGs) zur Übergangsgestaltung von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule und auch Vorschläge zur Gestaltung eines sozialraumorientierten und kommunal koordinierten Übergangs (z. B. Lernende Regionen, Lernen vor Ort) entwickelt und in einzelnen Regionen implementiert. Mit dem Schwerpunkt einer durchgängigen sprachlichen Bildung können aber nur vereinzelte verbindliche Übergangsvereinbarungen gefunden werden.

Das Projekt „Sprachbrücken – Durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen“ setzt an diesem innovativen Gedanken an und will die Arbeit von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen so verzahnen, dass qualitativ hochwertige Brücken zwischen den Einrichtungen entstehen und somit gelingende Übergänge für die Kinder. Grundlage der Zusammenarbeit ist der Orientierungsrahmen für durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, der den Institutionen als Handlungshilfe zur Systematisierung der Kooperation und Übergangsgestaltung zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule dient. Damit steht den Einrichtungen eine verbindliche Leitlinie zur kooperativen Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule zur Verfügung. Unter Berücksichtigung eines gemeinsamen Verständnisses von Sprachbildung und eines auf Wertschätzung basierenden Netzwerks sollen gemeinsame Zielsetzungen von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen vereinbart und überprüft werden. Der vorliegende Abschlussbericht fasst die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung dieses Prozesses durch Maike Hoefl und Prof. Dr. Timm Albers von der Universität Paderborn zusammen. Dabei werden die wesentlichen Gelingensbedingungen und Hemmnisse mit Hilfe der Analyse quantitativer und qualitativer Daten aufgezeigt. Zieht man die Ergebnisse der Evaluation heran und setzt diese in den Zusammenhang mit nationalen und internationalen Studien, stellen die Dortmunder Sprachbrücken-Netzwerke ein Erfolgsmodell für die Übergangsgestaltung dar.

1 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Der alltagsgebräuchliche Begriff des „Übergangs“ vom Elementar- in den Primarbereich wird im Kontext der wissenschaftlichen Auseinandersetzung durch den Begriff der „Transition“ ersetzt. Auch in Anbetracht der Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien wie PISA oder TIMSS setzt sich die erziehungswissenschaftliche Forschung intensiv mit Transitionen zwischen Bildungsbereichen auseinander. Speziell zum Übergang in die Schule, dem Eintritt in das formale Bildungssystem, kann auf eine umfangreiche Datenlage zurückgegriffen werden. Im folgenden Kapitel soll der aktuelle Forschungsstand im Kontext der Transition von der Kindertageseinrichtung in die Schule zusammengefasst werden.

1.1 Transition von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule

Nach der Autorengruppe um Wilfried Griebel können Transitionen als „Lebensereignisse [definiert werden], die Bewältigung auf mehreren Ebenen erfordern, die Prozesse beschleunigten und intensivierten Lernens anregen, welche sozial und kulturell eingebettet sind, ko-konstruiert werden und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden“ (Griebel et al. 2013, 97). Nach Harald Welzer bezeichnen Transitionen „sozial prozessierte, verdichtete und akzelerierte Phasen in einem in permanenten Wandel befindlichen Lebenslauf“ (Welzer 1993, 37), in denen individuelle Handlungsstrategien und Ressourcen auf gesellschaftliche Handlungsvorgaben und -anforderungen treffen. Übertragen auf den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule ist für das Kind und seine Familie damit vor allem ein grundlegender institutioneller Systemwechsel der Bildungsinanz verbunden (Klaudy/Torlümke 2010; Kluczniok/Roßbach 2008). In diesem Systemwechsel müssen nicht nur vom Kind, sondern auch von seinen Eltern soziale Beziehungen neu strukturiert und individuelle Kompetenzen entwickelt werden, um die Transition in die Schule erfolgreich zu bewältigen (Griebel/Niesel 2010, 2002; Dockett/Perry 2007).

Vor diesem Hintergrund wird die Bedeutung von Kooperation zum Beispiel zwischen den Systemen Familie, Kindertageseinrichtung und Grundschule betont, um anschlussfähige Lernbedingungen zu schaffen. Die Gestaltung der Kooperation erzielt dann die besten Effekte auf die Bewältigung des Übergangs, wenn sie nicht nur auf einer organisatorischen Ebene, sondern auch in inhaltlicher Abstimmung der beteiligten Institutionen erfolgt (Albers/Lichtblau 2014). So spielt die Entwicklung einer geteilten pädagogischen Praxis, die an den Stärken und Bedürfnissen des Kindes ansetzt, eine wichtige Rolle. Mit dieser theoretischen Konzeption folgt man keiner „Kontinuitätsdoktrin“ (Dollase 2000). Diskontinuität infolge unterschiedlicher Lernsettings in Kindertageseinrichtung und Grundschule wird nicht als etwas grundsätzlich Negatives gekennzeichnet, das es zu vermeiden gilt. In entwicklungslogischer Hinsicht haben die Anpassung an neue Lernumwelten und die dafür notwendige Identitätsentwicklung sowie die Erweiterung individueller Kompetenzen positive Konsequenzen für die kindliche Entwicklung (Fabian 2007).

Durch die strukturellen Unterschiede in den Systemen ist die Transition von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule in Deutschland in einem hohen Maße von Brüchen bestimmt. Die Anschlussfähigkeit der Institutionen Kindertageseinrichtung und Grundschule muss daher ebenso wie die Einbindung der Familie in kooperativ gestalteten Bildungsprozessen erhöht werden, um allen Kindern einen erfolgreichen Start in die schulische Laufbahn zu ermöglichen (Knauf/Schubert 2005).

Ein Kritikpunkt an den Theorien zur Transition betrifft die unzureichende Beachtung individualspezifischer Einflüsse u. a. aufgrund heterogener kultureller und sozialer Familienhintergründe von Kindern oder physiologischer und psychologischer Beeinträchtigungen. So weist Hilary Fabian (2007) auf die Diversität der Entwicklungsverläufe von Kindern aus benachteiligten Familien hin und betont die damit verbundene Varianz von Erfahrungen innerhalb von Transitionsprozessen. Die Komplexität von kindlichen Lebenslagen wird in den aktuellen Theorien zur Transition simplifiziert, was die Übertragbarkeit auf die Lebenssituation von Kindern und ihren Familien erschwert, die in der Transition aufgrund besonderer Belastungen auf spezifischen Unterstützungsbedarf angewiesen sind. Unter dieser Pers-

pektive müssen auch externe Unterstützungssysteme, z. B. therapeutische Settings oder Angebote im Kontext der Erziehungshilfe, und damit verbundene horizontale Transitionserfahrungen von Kindern im Tagesablauf beachtet und als weitere relevante Subsysteme in die Gestaltung der Transition einbezogen werden.

Nach Anne Petriwskyj (2014) ist die Effektivität von Kommunikation und Kooperation zwischen den Systemen und ihren Akteur*innen davon abhängig, wie respektvoll, vertrauensvoll und ressourcenorientiert sie stattfinden. Nur auf der Basis einer gegenseitig wertschätzenden Beziehung und unter Berücksichtigung datenschutzrechtlicher Verordnungen kann ein Austausch über das Kind stattfinden. In der Zusammenarbeit zwischen frühpädagogischer Fachkraft, Lehrkraft und der Familie entsteht damit eine geteilte Perspektive. Diese ist wiederum Voraussetzung für eine kooperativ und anschlussfähig gestaltete Förderung, die eine kontinuierliche und möglichst erfolgreiche Lernentwicklung des Kindes im Übergang zur Grundschule unterstützt. Es ist den empirischen Erkenntnissen zufolge davon auszugehen, dass sich eine kooperative Übergangsgestaltung positiv auf die Entwicklung aller Kinder auswirkt. Insofern entspricht die auf die Kooperation der beteiligten Institutionen ausgerichtete Vorgehensweise der Stadt Dortmund innerhalb der Sprachbrücken-Netzwerke den aktuellen Erkenntnissen der Transitionsforschung.

1.2 Forschungsstand

Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule ist in der kindlichen Bildungsbiografie ein entscheidender Schritt auf dem Weg zu einer erfolgreichen lebenslangen Bildungsentwicklung. Der gelingende Start in die Schule besitzt somit eine vorhersagende Funktion für erfolgreiche Bildungsläufe (Duncan et al. 2007). Die Transition zur Grundschule gilt als eine Phase, die besondere Anforderungen an das Kind und seine Familie stellt und mit einer erhöhten Stressbelastung verbunden sein kann (Cairns/Harsh 2013).

Ergebnisse von Längsschnittuntersuchungen zur Bewältigung dieser Transition sind in Anbetracht der sehr komplexen Transitionsforschung vergleichsweise selten und fallen unterschiedlich aus. Zudem erschweren die länderspezifisch unterschiedlichen Konzeptionen des Übergangs (u. a. Schuleintrittsalter) und differente Untersuchungsdesigns (Operationalisierung von erfolgreicher bzw. nicht erfolgreicher Bewältigung) die Vergleichbarkeit (Albers/Lichtblau 2014).

Die Gestaltung der Bedingungen, in denen die kindliche Entwicklung sozial eingebettet ist, wirkt sich deutlich auf die Bewältigung der Transition aus (Dockett et al. 2011). So unterstützt der Besuch qualitativ hochwertiger frühkindlicher Einrichtungen den erfolgreichen Start in die Schule. Bei Kindern aus benachteiligten familiären Verhältnissen können hier die deutlichsten Effekte nachgewiesen werden (Phillips/Lowenstein 2011; Magnuson/Shager 2010). Förderprogramme, die gezielt auf die Transition vorbereiten, haben sich in diesem Kontext ebenfalls als effektiv erwiesen (Bierman et al. 2013; Nix et al. 2013; Smythe-Leistico et al. 2012; Schulting et al. 2005; Bierman et al. 2008). Entsprechende Programme beziehen sich einerseits auf die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen und andererseits auf die Vermittlung von Basiskompetenzen schulischen Lernens (z. B. Head Start REDI Program).

Unterstützend wirken zudem positive Bindungserfahrungen des Kindes zu den pädagogischen Bezugspersonen sowie allgemein ein positives soziales Klima in den Systemen Kindertageseinrichtung und Grundschule. Auch die Beziehungen zu Gleichaltrigen und vor allem die Anwesenheit vertrauter anderer Kinder in der Grundschule fördern die Anpassung an die neue Umgebung nach der Einschulung (Margetts 2003). Einen besonderen Einfluss auf die Bewältigung der Transition und allgemein der Bildungsentwicklung von Kindern üben die familiären Verhältnisse aus. Kinder aus bildungsnahen und sozioökonomisch gut gestellten Familien bringen ein erhöhtes Maß an „Transitionskapital“ (Dunlop 2002) mit, das den erfolgreichen Start in die Schule unterstützt. Im Gegensatz dazu haben Kinder aus bildungsfernen, soziokulturell und sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen ein erhöhtes Risiko, im Übergang in die Schule zu scheitern (Petriwskyj 2010, 2014). Aus diesen Ergebnissen wird deutlich, dass Quartiere mit einem hohen Anteil an sozioökonomisch benachteiligten Familien die größte Unter-

stützung im Hinblick auf die Gestaltung von Rahmenbedingungen für eine gelingende Kooperation der Institutionen benötigen, damit sich der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule positiv auf die Kinder auswirkt.

Wie Studien zeigen, führen multiple familiäre Belastungen zu weniger lernförderlichen Bedingungen und haben insgesamt einen negativen Effekt auf die Qualität der sozialen Interaktion in den Familien (Magnuson/Shager 2010). Geringes sozioökonomisches Kapital limitiert zudem die Zugangsmöglichkeiten zu Angeboten mit schulvorbereitenden Eigenschaften (z. B. musikalische Früherziehung). Auch wenn eine Vielzahl von Studien einen klaren Zusammenhang zwischen der Bildungsentwicklung von Kindern und familiären Ressourcen nachweist, betont Iram Siraj-Blatchford (2010) auf der Basis der Ergebnisse der EPPE-Studie (Effective Provision of Pre-School Education), dass auch belastete Familien sehr anregende Entwicklungsbedingungen für Kinder schaffen können, solange sie auf eine förderliche Lernumgebung treffen.

Aus der Perspektive der Forschungsergebnisse sind die nachhaltigsten Effekte für einen erfolgreichen Start in die Grundschule damit verbunden, ein Netzwerk der Mikrosysteme Familie, Kindertageseinrichtung und Grundschule zu installieren, das die Transition unterstützt und kooperativ gestaltet (Dockett et al. 2011). In Bezug auf die dargestellten Ergebnisse wird deutlich, wie wichtig die sozialräumliche Vernetzung und die intensiven Kooperationsbestrebungen der Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sind, um den Kindern optimale Entwicklungsbedingungen im Übergang zu ermöglichen.

1.3 Bedeutung der Transition für Kinder

Die Transition von der Kindertageseinrichtung in die Schule stellt einen Prozess dar, der durch die Wechselwirkungen von Familie und Institutionen bestimmt wird und sich unmittelbar auf das Kind auswirkt. Die Entwicklung des Kindes und speziell die adäquate Bewältigung der Transition zur Schule ist in hohem Maße abhängig von der Kooperation der beteiligten Akteur*innen und der damit wahrgenommenen Belastung durch die Kinder. In der zeitlichen Ausdehnung entstehen so Beziehungen und Verhaltensmuster der beteiligten Systeme zueinander, die die Entwicklung des Kindes und hier speziell die Bewältigung der Transition in die Schule beeinflussen (Rimm-Kaufman/Pianta 2000). Die erfolgreiche Bewältigung der Transition ist aus dieser theoretischen Perspektive das Ergebnis des Zusammenspiels der individuellen Kompetenzen des Kindes und der unterstützenden Faktoren auf der Seite der Kindertageseinrichtungen und Grundschulen.

In einer in Deutschland von Wolfgang Beelmann (2002) durchgeführten Studie zeigen ein Drittel der Kinder ein konstant niedriges und ein Drittel ein konstant hohes Level an Anpassungsproblemen, während jeweils bei einem Sechstel der Kinder die Anpassungsstörungen zu- bzw. abnahmen. Auch in der von Tanja Grotz (2005) durchgeführten Studie zu Anpassungsproblemen im Übergang zur Grundschule in Abhängigkeit von der Unterstützungsleistung in den Systemen Familie und Kindertageseinrichtung fällt ein Drittel der Kinder durch Schwierigkeiten auf. In der BiKS-Längsschnittstudie („Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter“) (Faust et al. 2012; Mudiappa/Artelt 2014) zeigten nur wenige Kinder Verhaltens- und Persönlichkeitsprobleme, die im Übergang zu negativen Effekten der Anpassung führten, während alle anderen Kinder der Untersuchung ohne Probleme in die Grundschule wechselten. Wie bereits erwähnt, unterscheiden sich die Ergebnisse auch in internationalen Studien und die Anteile von Kindern, die den Übergang nicht erfolgreich bewältigen, schwanken zwischen 40 % (Kienig 2006) und 20 % (O’Kane/Hayes 2006).

Auf der Grundlage dieser Ergebnisse wird teilweise gefolgert, dass der Schulleintritt nicht grundsätzlich als ein krisenhaftes Geschehen angesehen werden kann, sondern diese sich lediglich bei den Kindern, die bereits länger anhaltende Auffälligkeiten und Anpassungsprobleme zeigen, im Übergang noch verstärken (Faust et al. 2012; Kluczniok 2012). Auch wenn diese Erklärung in Bezug auf diese Gruppe von Kindern nachvollziehbar erscheint, sollten deshalb Entwicklungsrisiken durch die Transition in die Schule nicht grundsätzlich negiert werden. So entsteht die Gruppe von Kindern mit sonderpädagogischem För-

derbedarf im Bereich Lernen überhaupt erst in der Transition zur Grundschule, und auch aktuell werden viele Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf erst gar nicht in Regelschulen eingeschult (Albers/Lichtblau 2014). Es ist daher eine Frage der Definition und Operationalisierung von Anpassungsproblemen, die darüber entscheidet, wie groß die Gruppe von Kindern mit Anpassungsproblemen eingeschätzt wird und ob Handlungsbedarf zur Veränderung der Transitionskonzeption gesehen wird.

Zudem muss unter inklusiver Perspektive kritisiert werden, dass eine mangelhafte Anpassungsleistung allein aufseiten der Kinder attestiert wird, während im Sinne der Inklusion doch gerade auch die Anpassung des Systems an die Heterogenität von Lernausgangslagen gefordert wird. Am Beispiel der Dortmunder Sprachbrücken-Netzwerke wird deutlich, dass hier der Frage nachgegangen wird, wie sich die Systeme verändern können, damit den Bedürfnissen aller Kinder im Übergang entsprochen werden kann. Aus inklusiver Perspektive gilt es daher, alle Kinder und ihre Familien gezielt im Blick zu haben und bei der Bewältigung der Transition in die Grundschule zu unterstützen.

Besondere Bedeutung zur Gestaltung einer erfolgreichen Transition in die Schule kommt dem Einbezug der Familien in diesem Prozess zu. In dieser Phase sind Eltern auf Informationen angewiesen (u. a. im Kontext der Schulwahl) (Albers/Lichtblau 2014). Positiv auf die Bewältigung des Übergangs wirkt sich der gezielte Einbezug der Eltern in Angebote zur Gestaltung des Übergangs aus und eine herausgehobene Bedeutung kommt der Kommunikation zwischen Lehrkräften und Familien schon vor der Einschulung zu (Rimm-Kaufman/Pianta 2000). Aus professioneller Sicht muss für eine gelingende Kooperation zwischen Familie und Schule auf die Heterogenität soziokultureller Lebensverhältnisse und individueller familiärer Schulvorerfahrungen Rücksicht genommen und diese bewusst reflektiert werden (Dockett et al. 2011). Die Einbindung der Familien differiert jedoch und ist unter sozioökonomisch benachteiligten Familien häufig geringer ausgeprägt. Dabei führt ein konkreter Einbezug benachteiligter Familien in Förderprozesse zu positiven Effekten für die Eltern-Kind-Beziehung und zu einer besseren Anbindung der Familie an die Systeme der Kindertageseinrichtung und Schule. In der Transition zur Schule muss dabei die Kontinuität von begleitenden Maßnahmen gewährleistet sein. Erfolgreiche Kooperation mit Familien baut grundsätzlich auf Respekt und Wertschätzung auf und fokussiert die individuellen Stärken des Kindes und seiner Familie (Dockett et al. 2011). Das Ziel, gemeinsam anschlussfähige Perspektiven zur Förderung des Kindes zu entwickeln, ist für die Kooperation zwischen Schule und Familien elementar. Auch Ergebnisse längsschnittlicher Einzelfallstudien gehen auf diese Veränderung der Beziehungsstruktur im Übergang ein und veranschaulichen darüber hinaus, wie positive Kooperationsstrukturen zwischen sozioökonomisch bzw. soziokulturell benachteiligten Familien und den Bildungseinrichtungen erfolgreiche Transitionsprozesse moderieren. Sie zeigen zudem, dass negative Bildungsentwicklungen im Übergang immer auch eine Folge nicht gelingender Kooperation und konflikthafter Beziehungen zwischen den Systemen Familie und Kindertageseinrichtung sowie Schule sind (Albers/Lichtblau 2020).

1.4 Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen

Sprachliche Fähigkeiten nehmen eine zentrale Rolle für den Bildungserfolg ein. Diese Erkenntnis erhält spätestens seit der Veröffentlichung der Ergebnisse aus den internationalen Schulleistungsvergleichen zunehmenden Stellenwert in der öffentlichen und bildungspolitischen Diskussion. Insgesamt stellt sich heraus, dass schulexterne Faktoren die gemessenen Kompetenzen in entscheidender Weise beeinflussen: „Die Schulleistungsuntersuchungen haben Kinder aus ‚bildungsfernen Schichten‘ bzw. mit Migrationshintergrund als ‚Risikogruppe‘ identifiziert, deren Ergebnisse befürchten lassen, dass diese auch im weiteren Lebenslauf den Anschluss an Ausbildung und Beruf, an Teilhabe und sozialer Integration verlieren“ (Rauschenbach 2005, 3). In kaum einem anderen Land ist das Leistungsvermögen der Kinder und Jugendlichen so stark vom sozioökonomischen Status des Elternhauses abhängig wie in Deutschland (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018).

Ein Erklärungsansatz für die enge Kopplung von Bildungskompetenz an sozioökonomische und kulturelle Bedingungen wird in der mangelnden Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch gesehen. Dieser Zusammenhang wurde bereits in Untersuchungen aus den 1960er Jahren nachgewiesen, in denen

sich zeigte, „dass Dialekt und schichtspezifische Sprachcodes vielen Schülern den Zugang zu den Inhalten des Unterrichts erschweren“ (Brügelmann/Brinkmann 2006, 30).

Die Kenntnisse der deutschen Sprache werden auch in der aktuellen Diskussion als die entscheidende Schlüsselqualifikation beschrieben, dem Unterricht folgen zu können und ein Kompetenzniveau zu erreichen, welches einen erfolgreichen Schulbesuch und in der Folge die Teilhabe am gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben im Erwachsenenalter ermöglicht: „Das zentrale Medium schulischen Lernens ist die Sprache; wenn also sprachliche Probleme bzw. Sprachentwicklungsauffälligkeiten vorliegen, lässt sich daraus beinahe zwingend die Entstehung allgemeiner schulischer Probleme ableiten“ (Holler 2005, 25).

Als bildungspolitische Konsequenz wurde in den einzelnen Bundesländern eine Vielzahl schulischer und vorschulischer Programme zur Diagnostik und Förderung von Sprachkompetenzen im Deutschen auf den Weg gebracht, um durch frühzeitige Unterstützung des Spracherwerbs allen Kindern den Zugang zu Bildungsprozessen zu ermöglichen.

Trotz eines bundesweit einheitlichen Rahmens für die frühe Bildung im Elementarbereich, der der sprachlichen Bildung eine zentrale Bedeutung zuweist (Beschluss der Jugendministerkonferenz 2004), fallen die Präventions- und Interventionsprogramme der einzelnen Bundesländer mit deutlichen Unterschieden in der Konzeption von Förderung und Diagnostik aus. So gibt es derzeit keine einheitlichen Vorgaben, auf welcher diagnostischen Basis in der Kindertageseinrichtung oder in der Schule Entscheidungen darüber getroffen werden, ob und zu welchem Zeitpunkt ein Kind gefördert werden soll. Dies führt dazu, dass in einigen Bundesländern bis zu einem Drittel der vierjährigen Kinder als sprachentwicklungsverzögert eingestuft wird.

Gleichzeitig bestätigt sich trotz der Maßnahmen in Kindertageseinrichtungen und Schulen, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und Kinder aus Familien in Armutslagen überproportional von Ausgrenzungs- und Selektionsprozessen im Bildungssystem betroffen sind. Die Forderung nach einer spezifischen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund folgt dabei in der Regel einer defizitär und kompensatorisch ausgerichteten Argumentation, die das Scheitern im Bildungssystem an mangelnde Sprachkompetenz oder Differenzen in der kulturellen Herkunft knüpft.

Für eine pädagogische Konzeption und Umsetzung von Maßnahmen zur sprachlichen Bildung sind beim Übergang vom Elementar- in den Primarbereich die kontextuellen Bedingungen der Institutionen relevant, da der sprachlichen Umwelt eine entscheidende Rolle im Spracherwerb zukommt. Die pädagogischen Bezugspersonen in Kindertageseinrichtungen und Schulen werden daher mit der anspruchsvollen Aufgabe konfrontiert, eine Lernumgebung bereitzustellen, die das Interesse der Kinder an Sprache und Kommunikation unterstützt, komplexe sprachliche Strukturen anbietet und sprachliche Bildung in den Alltag integriert (Albers 2017).

Der Orientierungsrahmen für durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen fokussiert die dargestellten Erkenntnisse und formuliert gemeinsame Zieldimensionen mit jeweiligen Zielen und Mindeststandards für die Konzeptionalisierung von sprachlicher Bildung im Übergang. Unter durchgängiger Sprachbildung wird darin sowohl der Prozess der Aneignung von Bildungssprache über die ganze Bildungsbiografie hinweg als auch der Prozess der Sprachbildung als Querschnittsaufgabe aller unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereiche verstanden.

1.5 Zwischenfazit: Theoretische und empirische Grundlagen der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule

Die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule bei der Gestaltung einer anschlussfähigen und für alle Kinder möglichst erfolgreichen Transition in die Schule besitzt eine Schlüsselfunktion und ist eine Kernaufgabe beider Bildungsbereiche.

Durch vielfältige personelle, curriculare und strukturelle Differenzen der beiden traditionell getrennten Systeme werden gelingende Kooperationsprozesse zwischen Elementar- und Primarbereich grundsätzlich erschwert (Faust et al. 2004). Anhand der Analyse u. a. der internationalen Vergleichsstudien PISA, TIMSS und IGLU benennen Tassilo Knauf und Elke Schubert (2005) folgende Problemsektoren bei der Transition von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule:

- eine unangemessen scharfe strukturelle, institutionelle und mentale Trennung zwischen Elementar- und Primarbereich,
- Festhalten an einem traditionellen, stoffbezogenen Bildungsbegriff,
- eine unterentwickelte Lernkultur, die kaum Differenzierungs- und Individualisierungschancen nutzt,
- ein Mangel an diagnostischer Kompetenz (Dollinger 2012) und
- ein hohes Maß an Unsicherheit vieler Eltern im Hinblick auf die Möglichkeiten, die Lern- und Persönlichkeitsentwicklung ihrer Kinder unterstützend zu begleiten.

In Bezug auf die konkrete Kooperationspraxis von pädagogischen Fachkräften der Systeme Kindertageseinrichtung und Grundschule lassen sich spezifische Problembereiche identifizieren, die sich negativ auf professionsbezogene Prozesse im Übergang auswirken (Rothe 2013): So wird der Austausch durch ein unterschiedliches Bild vom lernenden Kind deutlich erschwert und unterschiedliche Kompetenzbereiche stehen im Fokus der pädagogischen Förderung. Die Systeme Kindertageseinrichtung und Grundschule sind dabei historisch gewachsenen Ideologien und psychologischen Bezugstheorien unterworfen (u. a. Broström 2007; Fabian 2002a, 2002b).

Während in der Kindertageseinrichtung eine ganzheitliche Förderung von Kompetenzbereichen und eine deutliche Orientierung an den individuellen Interessen der Kinder die pädagogische Praxis kennzeichnet, fokussieren Lehrkräfte akademische Kompetenzbereiche und orientieren sich zwangsläufig an curricularen Förderzielen (Lichtblau et al. 2013; Lichtblau/Werning 2012). Die Verpflichtung, spezifische curriculare Vorgaben erfüllen und alle Kinder am Ende einer Klassenstufe auf ein vergleichbares Fähigkeitsniveau bringen zu müssen, wird von Lehrkräften speziell in Anbetracht der steigenden Heterogenität von Lernausgangslagen der Kinder im Zuge der Entwicklung eines inklusiven Schulsystems als belastend dargestellt. Gleichzeitig führen sie dieses Motiv auch als Hinderungsgrund an, warum eine Anknüpfung und Fortführung individueller interessenbasierter Lernentwicklungsprozesse, die im Elementarbereich gezielt unterstützt wurden, im schulischen Kontext nicht möglich seien (Lichtblau et al. 2013).

Weitere Erkenntnisse über die Kooperation von Kindertageseinrichtung und Grundschule konnten auch in den bereits erwähnten Modellprojekten (Frühes Lernen, ponte, TransKiGs) gewonnen werden. So scheint die Kommunikation zwischen den Systemen auch durch gegenseitige Vorbehalte und unterschiedliche Fachsprachen von frühpädagogischen Fachkräften und Lehrkräften negativ beeinflusst zu werden (Cloos et al. 2011; Niesel et al. 2008; Ramseger/Hoffsommer 2008; Carle/Samuel 2006). Maria Kron betont in diesem Kontext, dass sich insgesamt unterschiedliche Darstellungen zum Kooperationsklima finden lassen (Kron 2013). Die Bandbreite reicht von sehr vertrauensvollen Kooperationen, die auch gemeinsame Fortbildungsmaßnahmen beinhalten (Rathmer 2012), bis zu deutlich ausgeprägten gegenseitigen Vorbehalten und fehlender Wertschätzung, die jedoch im Verlauf einer vermehrten Zusammenarbeit abnehmen (Emmerl 2008; Carle/Samuel 2006). Probleme in der Kooperation entstehen auch durch einen geringen Informationsaustausch über die pädagogische Arbeit in den beiden Systemen. Nach Maria Kron besteht aufseiten der Grundschule häufig Informationsmangel in Bezug auf die geleistete Förderung in der Kindertageseinrichtung (Kron 2013). Gleichzeitig würde ein Austausch zwischen den Institutionen auch die Arbeit in den Kindertageseinrichtungen erleichtern, wenn es zum Beispiel um Rituale beim Schulanfang geht.

Antje Rothe beschreibt auf der Basis qualitativer Einzelfallanalysen auch die Unterschiedlichkeit der individuellen Perspektiven auf die Kooperation innerhalb der beiden Professionsgruppen (Rothe 2013). So wird die Kooperationsbereitschaft durch das individuelle professionelle Selbstverständnis von frühpädagogischen Fachkräften und Lehrkräften deutlich beeinflusst. Es zeigen sich hierbei Differenzen innerhalb sowie zwischen den Professionsgruppen. Dabei fällt die Gruppe der Lehrkräfte, trotz einzelner

Ausnahmen, durch größere Schwierigkeiten auf, sich der kooperativen Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule zu stellen (ebd.). In diesem Zusammenhang ist zudem das Ergebnis besonders kritisch zu bewerten, dass Informationen der Kindertageseinrichtung zu den Kindern im Übergang nur unzureichend von den Lehrkräften wahrgenommen oder sogar abgelehnt werden, weil sie dem Kind unvoreingenommen begegnen wollen.

Auch wenn die Ergebnisse dieser Studie nicht generalisierbar sind, deuten sie an, wie ausschlaggebend die individuelle professionelle Haltung für eine gelingende Kooperationspraxis ist. Michael-Sebastian Honig und Bianca Kreid weisen unter dieser Perspektive auf die Notwendigkeit hin, mögliche unterschiedliche professionelle Haltungen zu thematisieren und bei der Planung und Umsetzung von Kooperationsstrukturen gezielt zu berücksichtigen (Honig/Kreid 2008).

Auf der Grundlage der hier dargestellten theoretischen und empirischen Grundlage zur Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen soll im Folgenden gezeigt werden, dass sich die Arbeit in den Sprachbrücken-Netzwerken als ideale Möglichkeit zur Ausbildung einer gemeinsamen Kooperationspraxis anbietet. Dies soll anhand der Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Ergebnisse differenziert betrachtet werden.

2 Wissenschaftliche Begleitung

2.1 Kurzvorstellung des Projektes „Sprachbrücken – Durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen“

2.1.1 Entstehungshintergrund des Projektes

Im Hinblick auf die Zukunft der Stadtgesellschaft in Dortmund nimmt gelingende Bildung eine Schlüssel-funktion ein. Die Weiterentwicklung des Bildungssystems ist darauf ausgerichtet, alle Kinder in Dort-mund, unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrer sozialen Lage oder ihrer Herkunft bei der Entfaltung ihrer Potenziale und Talente zu unterstützen. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen übernehmen Aufgaben in einem wichtigen Biografieabschnitt von Kindern, der für spätere Bildungsprozesse von grundlegender Bedeutung ist. Die ersten Jahre der Kindheit gelten als Zeitfenster mit besonderen Ent-wicklungs- und Lernchancen, in dem die Grundlagen für alle späteren Lernprozesse gelegt werden. Ent-scheidenden Einfluss auf die Entwicklungschancen der Kinder hat die Förderung der Sprachkompetenz.

2.1.2 Orientierungsrahmen für durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen und das Projekt „Sprachbrücken – Durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen“

In einem ersten Schritt wurde in einem partizipativen Prozess aus der Praxis für die Praxis ein Orientie-rungsrahmen für durchgängige Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen erarbei-tet. An der Erstellung beteiligt waren Vertreter*innen von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, von Trägern der Kindertageseinrichtungen, von MIA-DO-Kommunales Integrationszentrum Dortmund, vom Jugendamt und vom Regionalen Bildungsbüro im Fachbereich Schule. Er basiert auf guten Beispi-elel gelingender Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen in Dortmund und dient den pädagogischen Fachkräften beider Institutionen als Handlungshilfe für die Weiterentwicklung der durchgängigen Sprachbildung sowie für die Gestaltung des Übergangs. Im Orientierungsrahmen wer-den fünf Qualitätsmerkmale jeweils mit Zieldimension, möglichen Maßnahmen zur Zielerreichung und Mindeststandards für eine erfolgreiche durchgängige Sprachbildung in Dortmund beschrieben:

- Gemeinsames Verständnis von guter Sprachbildung
- Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen
- Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule
- Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern
- Netzwerkstrukturen

Das Projekt „Sprachbrücken – Durchgängige Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen und Grund-schulen“ (Laufzeit: 01.08.2016 – 31.07.2019) begleitete und unterstützte die strukturelle Umsetzung des Orientierungsrahmens in fünf Netzwerken aus Kindertageseinrichtungen und Grundschulen mit wissen-schaftlicher Begleitung in die Praxis. Parallel dazu wurden gesamtstädtische Strategien zur Qualitätsent-wicklung weiterentwickelt.

Die fünf Sprachbrücken-Netzwerke bestehen jeweils aus ein bis zwei Grundschulen und einigen um-liegenden Kindertageseinrichtungen. Sie treffen sich mindestens einmal im Quartal in einer Arbeits-gruppe. Diese Treffen werden jeweils von einer Prozessbegleiterin aus dem Regionalen Bildungsbüro begleitet. Die Prozessbegleitung hat darüber hinaus weitere Aufgaben wie z. B. die Moderation der Netzwerktreffen, Dokumentation der Arbeitsergebnisse und Bereitstellung von fachlichen Informatio-nen und Impulsen wahrgenommen. Grundlage der Netzwerkarbeit ist eine Eingangsphase des gegensei-

tigen Kennenlernens, die durch Hospitationen und Fachaustausche geprägt ist. Danach bestimmen die Sprachbrücken-Netzwerke gemeinsam, welchen Schwerpunkt des Orientierungsrahmens sie gemeinsam bearbeiten wollen. Dann entwickeln sie zu dem gewählten Thema gemeinsame Methoden, Konzepte und Projekte.

Das Gesamtprojekt wurde von einer verwaltungsinternen Koordinierungsgruppe konzipiert und begleitet, in der Mitglieder aus drei städtischen Ämtern (Fachbereich Schule, Jugendamt, MIA-DO-Kommunales Integrationszentrum) vertreten sind. Darüber hinaus sind weitere Akteur*innen in beratender Funktion in der Gruppe tätig. Die verwaltungsinterne Koordinierungsgruppe hat die gesamtstädtische Qualitätsentwicklung im Blick und organisiert regelmäßig Fachveranstaltungen für alle Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen und Grundschulen in Dortmund.

2.2 Fragestellungen

Vor dem Hintergrund der beschriebenen spezifischen Situation in Dortmund sollten im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung Erkenntnisse darüber gewonnen werden,

- ob der Orientierungsrahmen für durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen als Handlungshilfe für die Weiterentwicklung der Zusammenarbeit zwischen den Institutionen geeignet ist,
- welche Strukturen, Maßnahmen und Instrumente geeignet sind, den Prozess der Implementation des Orientierungsrahmens in den Modellnetzwerken zu unterstützen,
- welche Faktoren die Weiterentwicklung der durchgängigen Sprachbildung hemmen,
- wie die Ergebnisse der modellhaften Erprobung des Orientierungsrahmens in eine gesamtstädtische Strategie zur Qualitätsentwicklung (Transfer/Nachhaltigkeit) überführt werden können.

In der Evaluation wurden die Qualitätsmerkmale, Zieldimensionen und Mindeststandards des Orientierungsrahmens als Ausgangspunkt für eine analytische und prozessorientierte Vorgehensweise bei der wissenschaftlichen Begleitung genutzt.

Das Evaluationsvorhaben folgte den Zielen einer formativen Evaluation. Dabei ging es um eine Bewertung und Verbesserung von Maßnahmen im Prozess, was eine Korrektur laufender Maßnahmen ermöglichte.

2.3 Methodische Vorgehensweise

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung wurde das Projekt „Sprachbrücken – Durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen“ auf der Ebene der praktischen Umsetzung und der Steuerung im Sinne einer Prozessevaluation wissenschaftlich begleitet. Diese Form der Evaluation ließ auch Modifikationen innerhalb des Implementationsprozesses zu. In die wissenschaftliche Begleitung wurden alle beteiligten Institutionen einbezogen.

Ein Baustein der wissenschaftlichen Begleitung war die dreimalige Befragung aller am Projekt beteiligten Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Die Erhebung orientierte sich an den Qualitätsmerkmalen des Orientierungsrahmens inklusive der Zieldimensionen und Mindeststandards. Die Fragebögen wurden jeweils vor der Befragung mit der verwaltungsinternen Koordinierungsgruppe abgestimmt. Die Zwischenergebnisse aus der Auswertung der Befragungen wurden in der verwaltungsinternen Koordinierungsgruppe mit der wissenschaftlichen Begleitung hinsichtlich der Konsequenzen für die Implementierung von Maßnahmen diskutiert.

Der zweite Baustein der wissenschaftlichen Begleitung war die Durchführung von Gruppendiskussionen mit der Beteiligung aller Sprachbrücken-Netzwerke.

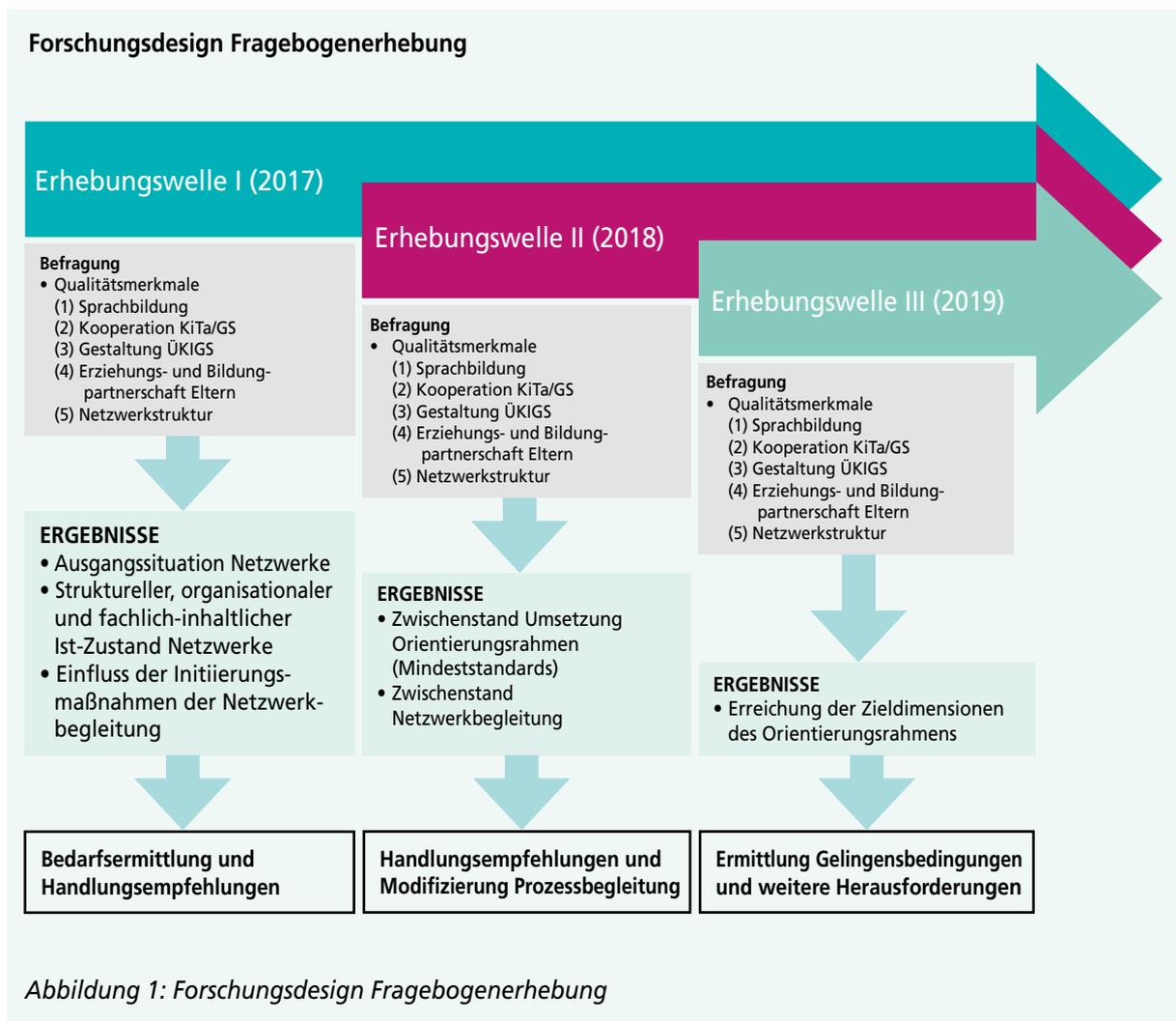
2.3.1 Fragebogenerhebung

Die Erhebung orientiert sich an den Zieldimensionen des Orientierungsrahmens für durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen und der Prozessbegleitung. Im Vordergrund der Erhebung standen Fragen zur Ausgangssituation der Sprachbrücken-Netzwerke und der beteiligten Einrichtungen, z. B. zur

- kooperativen Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule vor der Prozessbegleitung,
- durchgängigen sprachlichen Bildung und
- Erziehungs- und Bildungspartnerschaft.

Fragen zu den Unterstützungsmaßnahmen der Prozessbegleitung bezogen sich auf

- den Mehrwert der Prozessbegleitung zum Erreichen der Mindeststandards des Orientierungsrahmens und
- die Passgenauigkeit der Unterstützungsmaßnahmen aus Sicht der am Netzwerk beteiligten Einrichtungen und Akteur*innen.



Zusätzlich wurden Fragen zur Motivation, Zufriedenheit und Haltung in Bezug auf die Auswirkung/ Chancen der kooperativen Zusammenarbeit „Übergang Kindertageseinrichtung/Grundschule“ und auf das Projektvorhaben gestellt.

2.3.2 Gruppendiskussion

Zur Vertiefung der Ergebnisse aus dem Fragebogen wurden zwei Gruppeninterviews unter Beteiligung von je fünf Akteur*innen aus allen Sprachbrücken-Netzwerken geführt. Der Interviewleitfaden beinhaltete Fragen zur Vertiefung zentraler Ergebnisse in Bezug auf die Prozessbegleitung, das gemeinsame Verständnis durchgängiger Sprachbildung, die Rolle der Leitungen, sowie die Rolle des Orientierungsrahmens für durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Zudem wurden Perspektiven zur Weiterentwicklung und zur Implementation des Orientierungsrahmens diskutiert. Die Gruppeninterviews wurden aufgezeichnet, transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet.

3 Ergebnisse aus den Fragebogenerhebungen

Die quantitativen Ergebnisse beziehen sich auf drei Erhebungszeitpunkte (2017, 2018, 2019) während der Projektlaufzeit und orientieren sich konzeptionell an den Zieldimensionen des Orientierungsrahmens für durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen und an der Prozessbegleitung. Dabei werden Ist-Zustände der jeweiligen Erhebungszeitpunkte berücksichtigt sowie die Veränderungen des Prozesses über mehrere Zeitpunkte hinweg beschrieben.

3.1 Allgemeine Angaben der Beteiligten

An der Fragebogenumfrage im Jahr 2017 nahmen insgesamt 51 Personen – 39 Personen aus den 25 beteiligten Kindertageseinrichtung und zwölf Personen aus den sieben beteiligten Grundschulen – der Sprachbrücken-Netzwerke teil. Davon waren zehn in der Funktion der Leitung einer Kindertagesrichtung und sieben als Schulleitung tätig. Alle weiteren Personen waren Beteiligte des Netzwerkes ohne spezifische Funktionen. Zu diesem ersten Erhebungszeitpunkt wurde die Ausgangssituation in den beteiligten Einrichtungen abgefragt. In den Kindertageseinrichtungen wurden nach eigenen Angaben im Durchschnitt 80 (min=35; max=135) Kinder, davon 16 (min=6; max=43) Kinder unter drei Jahren und 68 (min=27; max=110) Kinder über drei Jahren betreut. Laut Anmeldung waren im Durchschnitt 14 (min=5; max=28) verschiedene Familiensprachen in den Kindertageseinrichtungen vorhanden. Die am häufigsten gesprochenen Familiensprachen neben Deutsch waren Türkisch und Arabisch. Danach folgten Polnisch und Kurdisch. Durchschnittlich arbeiteten 18 Personen in den Kindertageseinrichtungen (insgesamt fünf Verbundeinrichtungen). Sechs Mitarbeiter*innen haben eine längerfristige Qualifizierung zum Thema Sprachliche Bildung oder Sprachförderung besucht. In ungefähr der Hälfte der Einrichtungen standen im Durchschnitt zusätzlich drei Unterstützungskräfte für die Sprachliche Bildung zur Verfügung.

Laut Anmeldung waren im Durchschnitt 19 (min=10; max=34) verschiedene Familiensprachen in den Grundschulen vorhanden. Die am häufigsten gesprochenen Familiensprachen neben Deutsch waren Türkisch und Arabisch. Danach folgten Rumänisch und Spanisch. Zehn Lehrer*innen haben eine längerfristige Qualifizierung zum Thema sprachliche Bildung oder Sprachförderung besucht. In neun Schulen arbeiteten zusätzlich bis zu zwei Unterstützungskräfte auf Honorarbasis für die Sprachliche Bildung.

An der Erhebung 2018 nahmen insgesamt 40 Personen – 30 Personen aus den 25 beteiligten Kindertageseinrichtung und zehn Personen aus den sieben beteiligten Grundschulen – der Sprachbrücken-Netzwerke teil. Davon waren 13 in der Funktion der Leitung einer Kindertagesrichtung und sechs als Schul-

leitung tätig. Zudem gaben acht Personen an, als Sprachexpert*innen in den jeweiligen Einrichtungen tätig zu sein. Alle weiteren Personen waren Beteiligte des Netzwerkes ohne spezifische Funktionen. 2019 füllten 31 Personen den Fragebogen aus. 27 Personen waren davon Mitarbeiter*innen aus einer der 25 beteiligten Kindertageseinrichtungen, von denen 15 als Leitung der Einrichtung tätig sind. Weitere sechs Personen sind als Sprachexpert*innen in den Einrichtungen beschäftigt. Von den vier Personen aus dem Grundschulbereich, die an der Fragebogenerhebung teilnahmen, beantworteten drei Schulleitungen die Fragen. Alle anderen Personen sind Beteiligte des Sprachbrücken-Netzwerkes ohne spezifische Funktionen.

3.2 Voraussetzungen für eine gelingende Netzwerkarbeit

Die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen basiert auf der Zusammenarbeit der Fachkräfte der jeweiligen Einrichtungen. Variablen wie Vertrauen, Zufriedenheit oder Commitment werden als Grundvoraussetzung für eine professionelle Zusammenarbeit verstanden (u. a. Sydow 2010; Tantzen 2006; Winkler 1999; Schlüter 2001; Ross et al. 1997) und bestimmen die Beziehungsqualität innerhalb dieser Kooperationen. Die Beziehungsqualität kann demnach im Kontext dieser Kooperationen eine wesentliche Determinante der Partnerbindung sowie des Erfolgs eines Netzwerkes darstellen (Backhaus 2009). Nach Petriwskyj (2014) ist die Effektivität von Kommunikation und Kooperation ebenso davon abhängig, wie respektvoll und ressourcenorientiert sie stattfinden. Was ebenfalls darauf schließen lässt, dass ein wertschätzender Umgang untereinander und ein positiver Nutzen der Netzwerkarbeit sich auf die Motivation der Netzwerk Beteiligten auswirken. Motivierte Netzwerkpartner*innen sind essentiell für den langfristigen beiderseitigen Kooperationserfolg. Denn nur, wenn ein motivationaler Anreiz besteht, die Kooperationsbeziehung aufrechtzuerhalten und weiter in diese zu investieren, kann die Stabilität eines Netzwerkes gewährleistet werden (vgl. u. a. Ahlert/Wunderlich 2002). Als Indikatoren zur Erfassung der Motivation als Voraussetzung für eine gelingende Netzwerkarbeit wurden Einschätzungen zu einem wertschätzenden Miteinander und zur wahrgenommenen Wirkung der Netzwerkarbeit abgefragt.

Zu den Erhebungszeitpunkten 2017 und 2018 wurden die Teilnehmer*innen der Sprachbrücken-Netzwerke zu Einschätzungen eines wertschätzenden Miteinanders während der Netzwerktreffen befragt. Zu allen drei Erhebungszeitpunkten wurde erfasst, wie hoch die Kooperationspartner*innen die wahrgenommene Wirkung von Netzwerkarbeit einschätzen. 2018 und 2019 wurde zudem gefragt, inwieweit die Beteiligten sich mit dem Sprachbrücken-Netzwerk und der Arbeit im Netzwerk identifizieren.

3.2.1 Wertschätzung im Netzwerk

Die Ergebnisse zeigen, dass die Netzwerkpartner*innen die Zusammenarbeit 2017 und 2018 als wertschätzend empfanden. Es wird aus Sicht der Netzwerkpartner*innen respektvoll miteinander umgegangen, auf individuelle Bedürfnisse und Wünsche eingegangen sowie sich ausgewogen untereinander ausgetauscht; Herausforderungen werden offen diskutiert. Fasst man die positiven Zustimmungen zu einem gemeinsamen Wert zusammen, kann die Aussage getroffen werden, dass die Teilnehmer*innen im Jahr 2017 zu 98,5 % und im Jahr 2018 zu 100 % Wertschätzung im Netzwerk erfahren haben.

Im Allgemeinen ist die Zustimmung zu den abgefragten Kriterien von Projektjahr 2017 zu 2018 geblieben oder sogar gestiegen (siehe Abbildung 2). Lediglich bei dem Kriterium, dass die Netzwerktreffen in einem von Respekt getragenen Arbeitsklima stattfinden, sind die Prozentpunkte bei der vollen Ausprägung „trifft zu“ geringfügig rückläufig (5,8 %). Die Werte sind jedoch statistisch nicht signifikant, sodass in der Gesamtbetrachtung keine relevanten Veränderungen zu interpretieren sind. Die Einschätzungen der Teilnehmer*innen aus den Sprachbrücken-Netzwerken im Projektjahr 2017, dass thematische Herausforderungen eher nicht (2 %) oder gar nicht (2 %) offen diskutiert werden können

oder in den Netzwerken eher nicht (2 %) auf individuelle Bedürfnisse und Wünsche eingegangen wird, können im Projektjahr 2018 nicht bestätigt werden. Diese Kriterien werden im Projektjahr 2018 von den Teilnehmer*innen der Sprachbrücken-Netzwerke positiv (voll zutreffend oder eher zutreffend) eingeschätzt. Somit lässt sich eine positive Entwicklung in Bezug auf die Wertschätzung von Projektjahr 2017 zu Projektjahr 2018 verzeichnen.

In der Abbildung 2 ist die prozentuale Verteilung der Werte aus den einzelnen Erhebungen dargestellt.

Wertschätzender Umgang im Sprachbrücken-Netzwerk

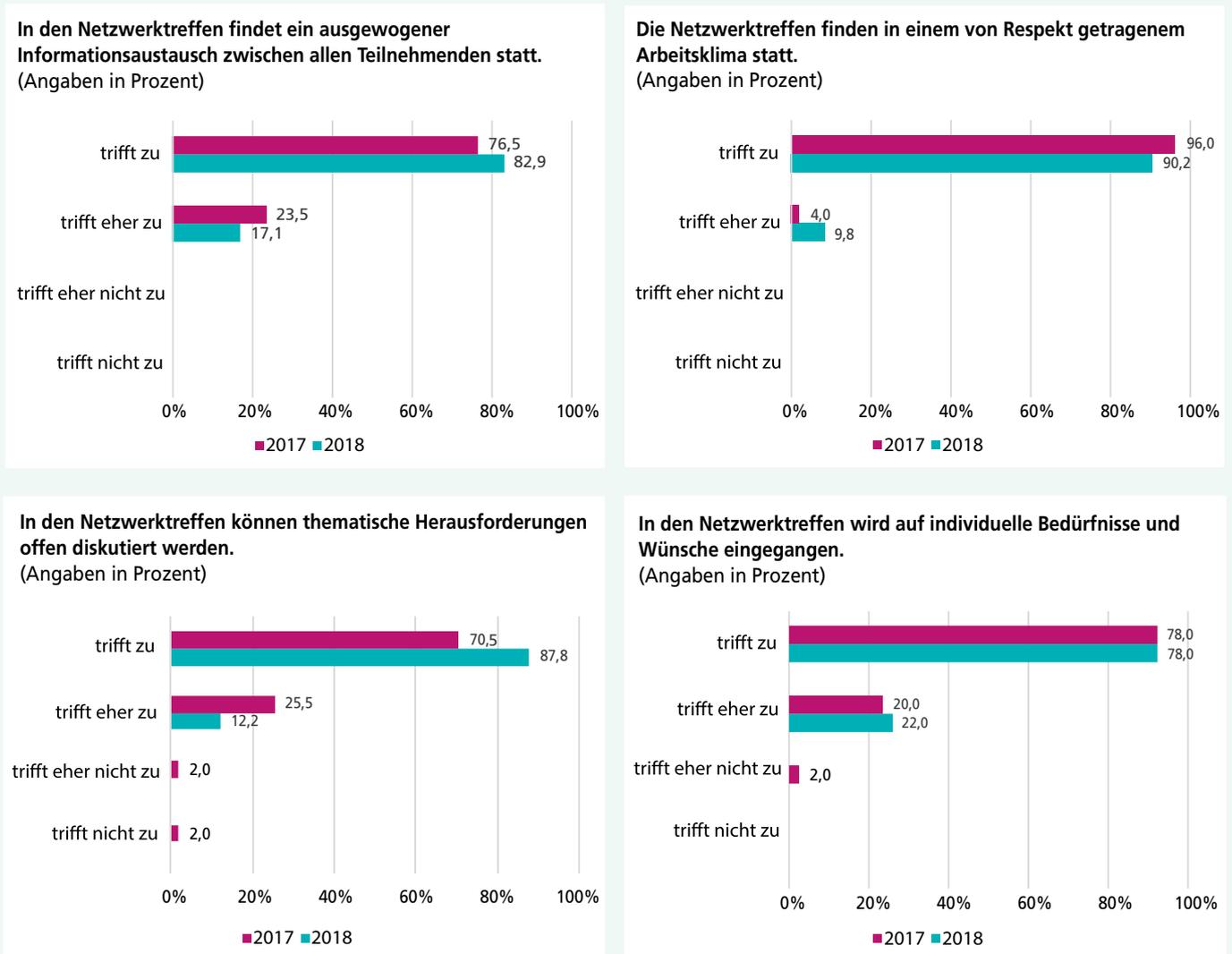
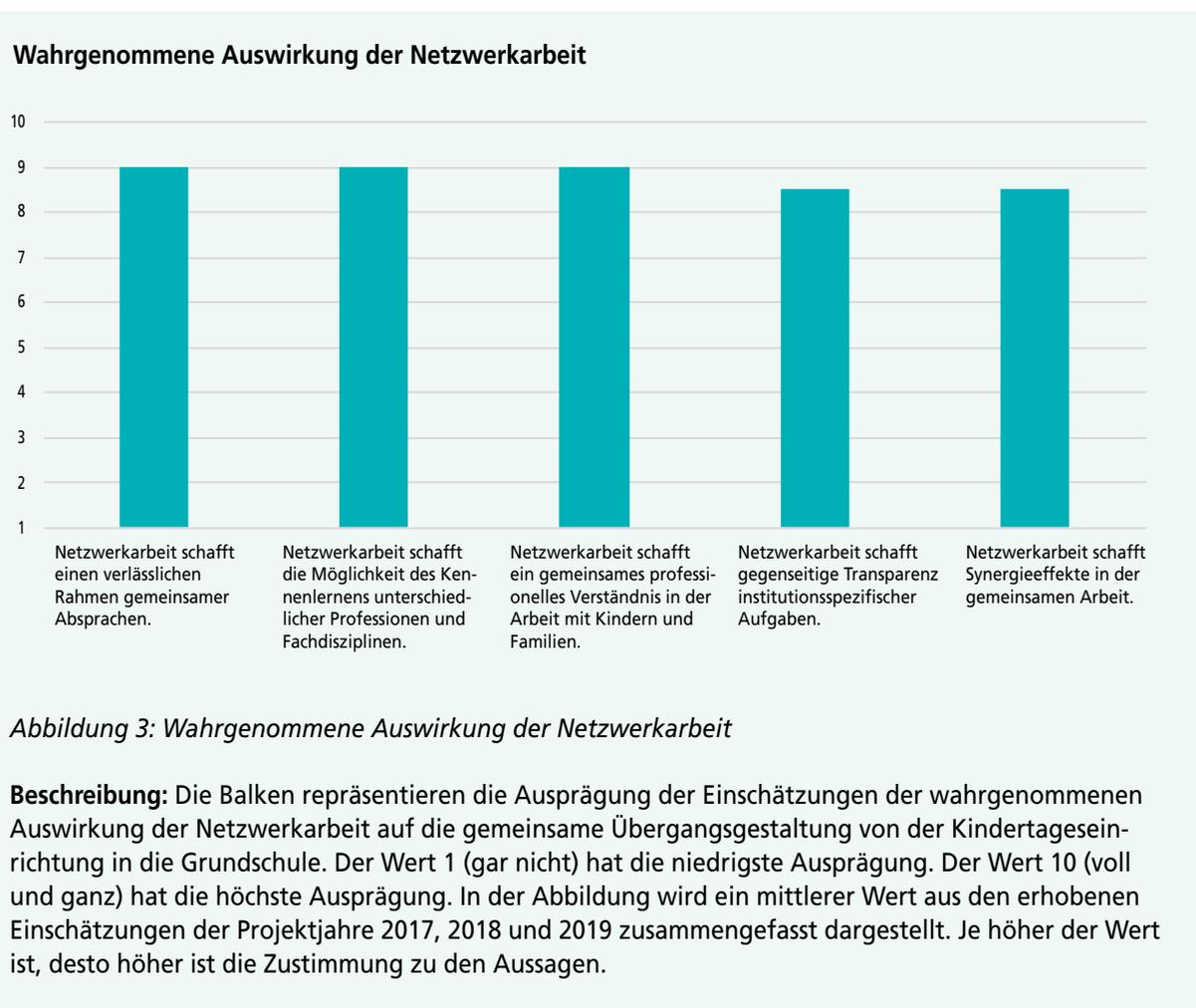


Abbildung 2: Wertschätzender Umgang im Sprachbrücken-Netzwerk

Beschreibung: Die Balken repräsentieren die prozentualen Ausprägungen der Einschätzungen zu abgefragten Kriterien, die zusammenfassend einen wertschätzenden Umgang im Netzwerk darstellen. 100 % bedeutet eine volle Zustimmung der abgefragten Einschätzungen in den Antwortkategorien „trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“. Je niedriger der Wert, desto weniger trifft die Einschätzung der abgefragten Kriterien der jeweiligen Antwortkategorien zu.

3.2.2 Motivation zur Netzwerkarbeit

Die Aussagen der Beteiligten der Sprachbrücken-Netzwerke zeigen, dass die Netzwerkarbeit Voraussetzungen für die Kooperationsgestaltung schafft und sich im hohen Maße förderlich auf die kooperative Zusammenarbeit auswirkt. Die Werte der wahrgenommenen Auswirkung der Netzwerkarbeit liegen auf einer Punkteskala von 1 (gar nicht) bis 10 (voll und ganz) zwischen 8,5 und 9 Punkten (berechneter mittlerer Wert/Median über alle Erhebungszeitpunkte hinweg). Aus Sicht der Teilnehmer*innen der Sprachbrücken-Netzwerke schafft die Netzwerkarbeit einen verlässlichen Rahmen für gemeinsame Absprachen (9 Punkte), die Möglichkeit des Kennenlernens unterschiedlicher Professionen und Fachdisziplinen (9 Punkte) und ein gemeinsames professionelles Verständnis von der Arbeit mit den Kindern und ihren Familien (9 Punkte). Alle Werte liegen hier bei 9 von 10 Punkten. Mit jeweils 8,5 von 10 Punkten wird auch die Transparenz institutionsspezifischer Aufgaben sowie die Entstehung von Synergieeffekten in der gemeinsamen Arbeit bewertet.



Teilt man die Punktwerte in drei gleich große Gruppen (geringe Zustimmung, mittlere Zustimmung, hohe Zustimmung) zeigt sich eine hohe Zustimmung (67 % bis 83 % der Netzwerkteilnehmenden) in allen Bereichen der wahrgenommenen Auswirkung der Netzwerkarbeit. Der im Verhältnis niedrigste Wert von 67 % bei der Schaffung der Synergieeffekte in der gemeinsamen Arbeit lässt sich dahingehend erklären, dass die Effekte erst im Laufe mehrerer Jahre der gemeinsamen Arbeit gänzlich erfasst werden kann. Dennoch gibt es nach der Projektlaufzeit eine hohe prozentuale Zustimmung.

Wahrgenommene Auswirkung der Netzwerkarbeit

	geringe Zustimmung	mittlere Zustimmung	hohe Zustimmung
Netzwerkarbeit schafft einen verlässlichen Rahmen gemeinsamer Absprachen.	6%	19%	75%
Netzwerkarbeit schafft die Möglichkeit des Kennenlernens unterschiedlicher Professionen und Fachdisziplinen.	7%	10%	83%
Netzwerkarbeit schafft ein gemeinsames professionelles Verständnis in der Arbeit mit Kindern und Familien.	8%	14%	78%
Netzwerkarbeit schafft gegenseitige Transparenz institutionsspezifischer Aufgaben.	3%	20%	77%
Netzwerkarbeit schafft Synergieeffekte in der gemeinsamen Arbeit.	10%	23%	67%

Tabelle 1: Prozentuale Verteilung der Zustimmung: Wahrgenommene Auswirkung der Netzwerkarbeit

Besonders hervorzuheben ist die hohe Zustimmung von 75 % bei der Schaffung eines verlässlichen Rahmens gemeinsamer Absprachen und die Zustimmung von 78 % für das Schaffen eines gemeinsamen professionellen Verständnisses in der gemeinsamen Arbeit mit den Kindern und Familien mit der Netzwerkarbeit. Mit diesen Grundpfeilern einer kooperativen Zusammenarbeit kann die Voraussage für eine zukünftig erfolgreiche Übergangsgestaltung gewagt werden. Denn gerade diese beiden Aspekte wirken sich direkt auf die Arbeit mit den Kindern und Familien aus.

Zudem zeigt sich eine hohe Zuschreibung (8 bis 9,5 Punkte) von positiven Merkmalen über alle Erhebungszeitpunkte 2017, 2018 und 2019 (siehe Abbildung 4) auf den förderlichen Einfluss der Netzwerkarbeit in Bezug auf die Übergangsgestaltung von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule (8 Punkte), das gemeinsame Verständnis durchgängiger Sprachbildung (8,5 Punkte), den inhaltlichen Austausch über das sprachliche Lernen der Kinder (8,5 Punkte) sowie die Wertschätzung der Arbeit der Fachkräfte aus beiden Bildungssystemen (9,5 Punkte). Lediglich die Kriterien, inwieweit sich die Netzwerkarbeit förderlich auf die durchgängige Sprachbildung (7 Punkte) und die konzeptionellen Abstimmungen zwischen den Institutionen (7 Punkte) auswirkt, scheinen noch verhaltener im Gegensatz zu den anderen eingeschätzt zu werden. Das kann aber dahingehend erklärt werden, dass diese Aspekte einen prozesshaften Charakter haben und sich erst im Laufe einer kooperativen Zusammenarbeit in einem Netzwerk ausprägen.

Förderlicher Einfluss der Netzwerkarbeit

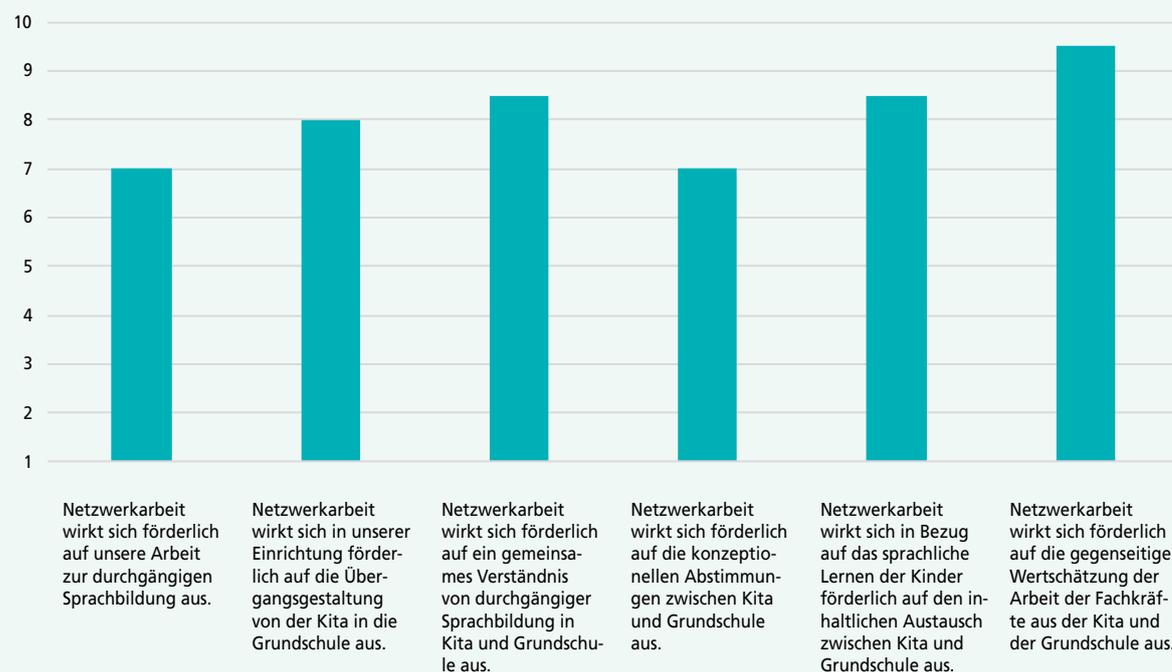


Abbildung 4: Förderlicher Einfluss der Netzwerkarbeit

Beschreibung: Die Balken repräsentieren die Ausprägung der Einschätzungen des förderlichen Einflusses der Netzwerkarbeit auf die gemeinsame Übergangsgestaltung von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Der Wert 1 (gar nicht) hat die niedrigste Ausprägung. Der Wert 10 (voll und ganz) hat die höchste Ausprägung. In der Abbildung wird ein mittlerer Wert aus den erhobenen Einschätzungen der Projektjahre 2017, 2018 und 2019 zusammengefasst dargestellt. Je höher der Wert ist, desto höher ist die Zustimmung zu den Aussagen.

Förderlicher Einfluss der Netzwerkarbeit

	geringe Zustimmung	mittlere Zustimmung	hohe Zustimmung
Netzwerkarbeit wirkt sich förderlich auf unsere Arbeit zur durchgängigen Sprachbildung aus.	20%	36%	44%
Netzwerkarbeit wirkt sich förderlich auf die Übergangsgestaltung von der Kita in die Grundschule in unserer Einrichtung aus.	15%	29%	56%
Netzwerkarbeit wirkt sich förderlich auf ein gemeinsames Verständnis von durchgängiger Sprachbildung in Kita und Grundschule aus.	13%	19%	68%
Netzwerkarbeit wirkt sich förderlich auf die konzeptionellen Abstimmungen zwischen Kita und Grundschule aus.	19%	37%	44%
Netzwerkarbeit wirkt sich förderlich auf den inhaltlichen Austausch zwischen Kita und Grundschule in Bezug auf das sprachliche Lernen der Kinder aus.	11%	24%	65%
Netzwerkarbeit wirkt sich förderlich auf die gegenseitige Wertschätzung der Arbeit der Fachkräfte aus der Kita und der Grundschule aus.	5%	16%	79%

Tabelle 2: Prozentuale Verteilung der Zustimmung: Förderlicher Einfluss der Netzwerkarbeit

Die Einschätzung des förderlichen Einflusses der Netzwerkarbeit ist ein Indikator für die Motivation auch zukünftig die Netzwerkarbeit aktiv zu gestalten, sowie für den Erfolg der kooperativen Zusammenarbeit. Fasst man die Werte in drei Gruppen (geringe Zustimmung, mittlere Zustimmung und hohe Zustimmung) zusammen, zeigen sich prozentuale Verteilungen auf die jeweiligen Zustimmungen zu einzelnen Aspekten. Ungefähr die Hälfte der Netzwerk Beteiligten stimmt schon während der Projektlaufzeit in hohem Maße dem förderlichen Einfluss der Netzwerkarbeit zum Beispiel in Bezug auf die durchgängige Sprachbildung (44 %) und die gemeinsame Übergangsgestaltung (56 %) zu. Rechnet man die mittlere Zustimmung hinzu, steigen die Prozentwerte bei allen Aussagen sogar auf 80 % und mehr. Damit scheint eine solide Basis für die Übergangsgestaltung über die Netzwerkarbeit geschaffen zu sein, die es gilt, in Zukunft weiter zu stärken.

3.2.3 Identifizierung mit dem Sprachbrücken-Netzwerk

2018 und 2019 wurden die Netzwerk Beteiligten über eine offen gestellte Frage in den Fragebögen gebeten zu erläutern, inwieweit sie sich mit dem Netzwerk und der Arbeit im Netzwerk identifizieren können. Aus den Antworten kann darauf geschlossen werden, dass in beiden Bereichen eine Identifizierung vorliegt. Der am häufigsten genannte Identifikationsfaktor der Beteiligten ist die gemeinsam geschaffene Ebene, den Übergang für die Kinder und ihre Familien zu erleichtern. Als ein verbindendes Glied wird dabei eine gemeinsame Zielsetzung zur Übergangsgestaltung, vor allem in der sprachlichen Bildung, verstanden. Des Weiteren werden mit der Netzwerkarbeit wichtige Veränderungsprozesse verknüpft, die wertschätzend, respektvoll und „auf Augenhöhe“ diskutiert und initiiert werden.

3.2.4 Fazit

Ausgehend von den oben dargestellten Ergebnissen kann die Aussage getroffen werden, dass in den Dortmunder Sprachbrücken-Netzwerken eine sehr gute Voraussetzung für eine gelingende kooperative Zusammenarbeit geschaffen wurde. Die hohe Motivation während der Projektlaufzeit, Identifizierung mit dem Sprachbrücken-Netzwerk und der wertschätzende Umgang unter den Netzwerkpartner*innen ist die Basis einer stabilen Netzwerkarbeit und einem langfristig angelegten Kooperationserfolg. Damit ist vor allem auch die Voraussetzung für eine anschlussfähige und kontinuierlich gestaltete Förderung der Lernentwicklung der Kinder beim Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule gelegt.

Die vergleichsweise geringeren Einschätzungen der Auswirkung der Netzwerkarbeit auf die durchgängige Sprachbildung und konzeptionelle Abstimmung zwischen beiden Institutionen lässt sich mit der eher kurzen Dauer von drei Jahren der Zusammenarbeit erklären. Zum einen bedarf es einen längeren Zeitraum, um gegebenenfalls Effekte bei den Kindern wahrzunehmen, und des Weiteren sind institutionsbezogene, aufeinander aufbauende Konzeptbausteine zu entwickeln, zu implementieren und zu etablieren. Die Grundvoraussetzung, ein gemeinsames Verständnis durchgängiger Sprachbildung im Netzwerk zu schaffen, lässt sich anhand der Ergebnisse aber als gegeben interpretieren.

3.3 Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule und Gestaltung des Übergangs

In diesem Kapitel wird zum einen eine Vorab-Darstellung der Zusammenarbeit und den zu diesem Zeitpunkt gemeinsam geplanten Umsetzungsschritten beschrieben, um den Einfluss des Projektes „Sprachbrücken – Durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen“ gerade zu Beginn zu skizzieren. Anschließend werden die Umsetzungsschritte aus den Projektjahren 2018 und 2019 dargestellt. Dies soll verdeutlichen, inwieweit das Projekt dazu beigetragen hat, die beteiligten Institutionen dazu anzuregen, die Mindeststandards des Orientierungsrahmens zu erreichen. Im Folgenden wird zunächst die Zusammenarbeit der beteiligten Institutionen vor der Teilnahme am Projekt „Sprachbrücken – Durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen“ als Ausgangspunkt und die Planungsprozesse zu Projektbeginn im Jahr 2017 beschrieben. Dabei wird zwischen einer bisherigen kooperativen Zusammenarbeit mit konkreten Aktionen und konzeptionellen Abstimmungen sowie einer allgemeinen Zusammenarbeit unterschieden.

3.3.1 Allgemeine Zusammenarbeit

Vor der Umsetzung des Projektes „Sprachbrücken – Durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen“ gab es in 39 von 51 befragten Einrichtungen eine verbindliche Ansprechperson für den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Nach Projektbeginn sind 33 dieser Personen auch in den Sprachbrücken-Netzwerken vertreten. Nach der Initiierung sind die an dem jeweiligen Netzwerk beteiligten Ansprechpersonen für alle Kooperationspartner*innen bekannt. Vor dem Projekt traf das nur auf 30 % der Fälle zu.

Bisherige Treffen zwischen den Kindertageseinrichtungen und den Grundschulen fanden nur bei der Hälfte der Einrichtungen und zudem durchschnittlich einmal im Jahr statt. Zum Großteil (77 %) haben die Grundschulen dazu eingeladen. Bei ca. der Hälfte wurden die Kooperationstreffen moderiert. Die Moderation wurde überwiegend von den Grundschulen übernommen. Nach Angaben der Projektbeteiligten fanden die Treffen überwiegend abwechselnd in den Kindertageseinrichtungen oder Grundschulen statt. In 83 % der Fälle gab es keine Regeln zum Protokollieren der Inhalte, zu Abstimmungsprozessen sowie zum Festhalten von Ergebnissen.

In sieben Einrichtungen gab es schon vor Projektbeginn einen Kooperationskalender. In weiteren sechs Einrichtungen ist dieser seit Projektbeginn in Bearbeitung. Es wird nur in einem Fall angegeben, dass ein gemeinsames Schulspiel zur Schulanmeldung stattfindet.

3.3.2 Kooperative Zusammenarbeit

Die folgende Abbildung 5 zeigt, in welchen Bereichen die Kindertageseinrichtungen und Grundschulen vor Projektbeginn kooperativ zusammengearbeitet haben (bisherige Zusammenarbeit) und in welchen Planungsprozessen die Sprachbrücken-Netzwerke sich nach Beginn des Projektes befinden (geplante Zusammenarbeit). Die Ergebnisse geben prozentuale Durchschnittswerte über alle fünf Sprachbrücken-Netzwerke (N=5) wieder. Dabei zeigt sich, dass der Austausch über Diagnostikergebnisse während der Schulanmeldung (66 %) und vor allem Besuche von Kindern aus der Kindertageseinrichtung in der Grundschule schon vor Projektbeginn (89 %) eine gängige Praxis in den meisten Netzwerken war. In allen anderen Bereichen gestaltete sich eine kooperative Zusammenarbeit sehr individuell; abhängig der jeweiligen Netzwerke.

Kooperative Zusammenarbeit vor und zu Beginn der Teilnahme an „Sprachbrücken“
(Angabe sind die Prozentwerte bezogen auf die fünf Sprachbrücken-Netzwerke)

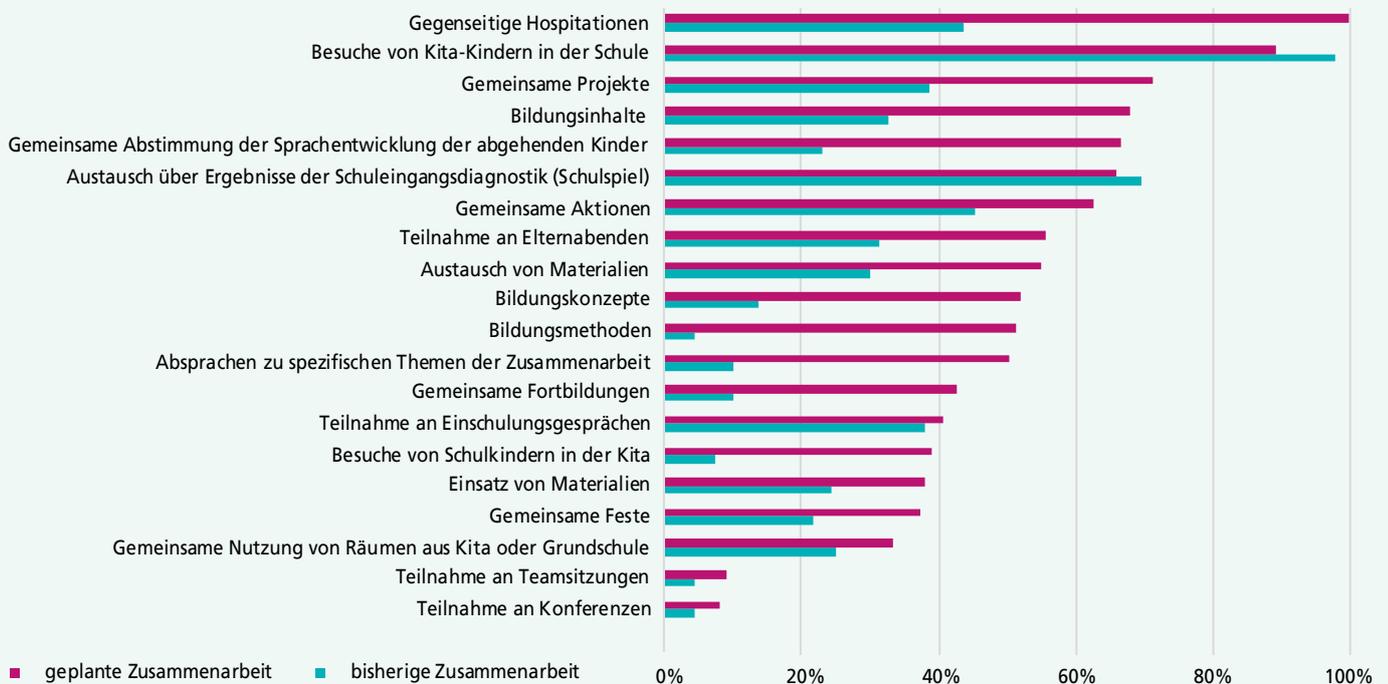


Abbildung 5: Zusammenarbeit und Planungsprozesse zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule

Beschreibung: Die Balken bilden die Höhe der Prozente ab, inwieweit die fünf Sprachbrücken-Netzwerke schon vor Beginn des Projektes Maßnahmen zur kooperativen Zusammenarbeit durchgeführt haben (bisherige Zusammenarbeit) und nach Projektbeginn gemeinsam geplant haben (geplante Zusammenarbeit). Je höher die Prozentangabe ist, desto intensiver ist die kooperative Zusammenarbeit, in der Maßnahmen im Vorfeld von den Sprachbrücken-Netzwerken schon durchgeführt bzw. nach Projektbeginn geplant wurden.

In allen Bereichen, in denen die Netzwerke bisher weniger kooperativ zusammengewirkt haben, lassen sich Planungsprozesse für eine erweiterte Kooperation verzeichnen. Gegenseitige Hospitationen in den jeweiligen Einrichtungen sollen in allen Sprachbrücken-Netzwerken zukünftig umgesetzt werden. Den größten Zuwachs bisher weniger umgesetzter und nun geplanter Zusammenarbeit können neben den Hospitationen (Zuwachs von 56 %) der Einsatz gemeinsamer Bildungsmethoden (47 %), die gemeinsamen Abstimmungen der Sprachentwicklung der abgehenden Kinder (44 %) und weitere spezifische Themen (40 %) verzeichnen. Aber auch bei der Abstimmung über Bildungsinhalte (35 %) und Bildungskonzepte (38 %), Besuch von Schulkindern in den Kindertageseinrichtungen (32 %) sowie gemeinsame Fortbildungen (33 %) lassen sich deutliche Zuwächse an zukünftigen Planungen nach Beginn des Projektes „Sprachbrücken – Durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen“ feststellen.

3.3.3 Konzeptionelle Abstimmungen

Die Netzwerke wurden in der ersten Fragebogenerhebung 2017 gefragt, ob schon vor der Teilnahme an dem Projekt „Sprachbrücken – Durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen“ aus der direkten kooperativen Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule gemeinsam konzeptionelle Bausteine für die jeweiligen Konzeptionen der Kindertageseinrichtungen oder Schulprogramme entwickelt worden sind. In allen Sprachbrücken-Netzwerken wurden schon im Vorfeld vereinzelt konzeptionelle Bausteine entwickelt, die sich im Wesentlichen auf gegenseitige Hospitationen der Kinder in den jeweiligen Einrichtungen, gemeinsame Nutzung von Räumlichkeiten in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen oder Vorleseprojekte, Matheprojekte oder Projekte für die Kinder im letzten Jahr vor der Einschulung bezogen. Seit der Teilnahme an dem Projekt „Sprachbrücken – Durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen“ gaben die Sprachbrücken-Netzwerke über die gesamte Projektlaufzeit (zusätzliche Erhebungen 2018 und 2019) an, gemeinsame konzeptionelle Bausteine entwickelt oder gegebenenfalls bestehende Angebote überarbeitet zu haben. Zu den entwickelten Bausteinen gehörten z. B.

- ein regelmäßiger Austausch zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule,
- Vereinbarungen für eine übergreifende Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern,
- gemeinsame Portfolioarbeit sowie
- gemeinsame Projekte im Bereich Mathematik oder mehrsprachigem Lesen und Vorlesen.
- Des Weiteren wurde angegeben, dass gemeinsame Materialien oder Themenkisten angeschafft worden sind.

Zur Entwicklung weiterer konzeptioneller Bausteine wünschten sich die Teilnehmer*innen der Netzwerke vor allem gemeinsame Fortbildungen zur Erarbeitung gemeinsamer Themen, zeitliche und personelle Ressourcen und eine Moderation, die den jeweiligen Entwicklungsprozess leitet.

In Bezug auf konkrete Vereinbarungen für eine gemeinsame Leitorientierung für die pädagogische Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule gaben nur wenige Einrichtungen an, vor der Installierung der Sprachbrücken-Netzwerke aktiv gewesen zu sein. Diejenigen, die schon vor Projektstart eine Vereinbarung zur Übergangsgestaltung hatten, wollten diese überwiegend hinsichtlich der Kriterien des Orientierungsrahmens für durchgängige Sprachbildung überarbeiten. Bei allen anderen Einrichtungen gab es zu diesem Zeitpunkt noch keine konkreten Planungen, auf Basis des Orientierungsrahmens ein gemeinsames Leitbild für die pädagogische Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule zu entwickeln. Aus den Begründungen lässt sich entnehmen, dass zu Beginn die allgemeine strukturierte Zusammenarbeit der Einrichtungen sowie ein gemeinsames Leitbild im Netzwerk fokussiert werden sollten. Der Frage, ob seit Teilnahme an dem Projekt „Sprachbrücken – Durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen“ auf Basis des Orientierungsrahmens für die durchgängige Sprachbildung eine gemeinsame Vision für die pädagogische Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule entwickelt worden ist, wurde von knapp der Hälfte der Einrichtungen zugestimmt. Sie haben damit begonnen, eine gemeinsame

Konzeption unter Einbezug der Bedarfe aller Kinder zu entwickeln, die vor allem die Auflösung institutionell isolierter Bildungs- und Lernräume anstrebt und den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule für alle Beteiligten erleichtern soll.

3.3.4 Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule

Mit der Umsetzung des Projektes „Sprachbrücken – Durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen“ und der Initiierung der Netzwerke lassen sich in den Jahren 2018 und 2019 umfangreiche Prozesse der allgemeinen und direkten kooperativen Zusammenarbeit zur Gestaltung des Übergangs zwischen den Kindertageseinrichtungen und Grundschulen erkennen. Das bezieht sich vor allem auf die Transparenz der übergangsbezogenen Informationsgestaltung, die Schaffung gemeinsamer Kooperationsphasen und die Entwicklung institutionsübergreifender konzeptioneller Bausteine. So zeigt sich zum Beispiel, dass im zweiten Projektjahr, über die am Netzwerk Beteiligten hinaus, in gut jeder zweiten Einrichtung auch Mitarbeiter*innen aus den jeweiligen Institutionen wissen, welche Personen Ansprechpartner*innen für die Sprachbrücken-Netzwerke sind.

Im Jahr 2017 gaben noch gut 70 % der Kindertageseinrichtungen und Grundschulen an, dass kein gemeinsamer Kooperationskalender besteht. Etwa 15 % der Einrichtungen hatten bereits vor Projektbeginn einen Kooperationskalender und bei weiteren 15 % war er in Bearbeitung. Im Jahr 2018 zeigt sich ein prozentualer Anstieg bei der Bearbeitung eines Kooperationskalenders: 45 % der Einrichtungen gaben nun an, dass dieser in Bearbeitung sei. Die Zahl der Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, die keinen gemeinsamen Kooperationskalender hatten, reduzierte sich im Verlauf des Projektes von 70 % (2017) auf 30 % (2018). In 25 % der Fälle, die zuvor keinen Kooperationskalender hatten, war er in Bearbeitung. 60 % der Einrichtungen berichten allerdings, dass bereits gemeinsame Kooperationsphasen entwickelt und umgesetzt werden.

In der Abbildung 6 sind die Prozessschritte der zwei Projektjahre 2018 und 2019 dargestellt, die sich direkt auf die Maßnahmen der Übergangsgestaltung zwischen den Kindertageseinrichtungen und den Grundschulen beziehen. Die Prozentwerte geben an, mit welchem prozentualen Anteil die fünf Sprachbrücken-Netzwerke in den Jahren 2018 und 2019 in der kooperativen Zusammenarbeit bestimmte Maßnahmen gerade nicht planen (nicht angedacht), in gemeinsamen Planungen sind (in Planung), erste Umsetzungsschritte angegangen sind (erste Umsetzungsschritte), Maßnahmen gemeinsam durchführen (in Durchführung) oder bereits in der Zusammenarbeit etabliert sind (etabliert) und gegebenenfalls wieder beendet haben (wieder beendet). Aus diesen Angaben kann entnommen werden, welche Prozessphasen in den fünf Sprachbrücken-Netzwerken (N=5) in den jeweiligen Projektjahren 2018 und 2019 dominieren bzw. in welchen Kooperationsstufen sie sich befinden.

Im Allgemeinen lässt sich erkennen, dass in den Sprachbrücken-Netzwerken ein stetiger Prozess stattfindet, konkrete institutionsübergreifende Maßnahmen zu planen, durchzuführen oder zu etablieren. Bei allen Maßnahmen zeigt sich entweder ein Voranschreiten von einer Kooperationsstufe in die nächste oder die Ausdehnung einer bestimmten Prozessphase. Überwiegend etabliert scheint der Austausch über die Ergebnisse der Schuleingangsdiagnostik und die Besuche der Kinder aus den Kindertageseinrichtungen in den Grundschulen. Gemeinsame Fortbildungen wurden von 2018 auf 2019 häufiger gemeinsam besucht und gemeinsame Materialien häufiger eingesetzt. Der Austausch von Material scheint sich etabliert zu haben, ist also fest verankert in der kooperativen Zusammenarbeit. Bei den Besuchen von Schulkindern in der Kindertageseinrichtung und der gemeinsamen Nutzung von Räumlichkeiten von Kindertageseinrichtung und Grundschulen befinden sich die Netzwerke im Jahr 2019 anscheinend in wesentlichen Planungsprozessen. In Bezug auf gemeinsame Feste, Aktionen und Projekte zeigen die Ergebnisse, dass sich die Sprachbrücken-Netzwerke noch sehr individuell auf verschiedenen Kooperationsstufen befinden. Jedoch zeigt sich von 2018 auf 2019 ein Zuwachs innerhalb der Kooperationsstufen „in Durchführung“ und „etabliert“.

Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule: Maßnahmen (Angegeben sind die Prozentwerte bezogen auf die fünf Sprachbrücken-Netzwerke)

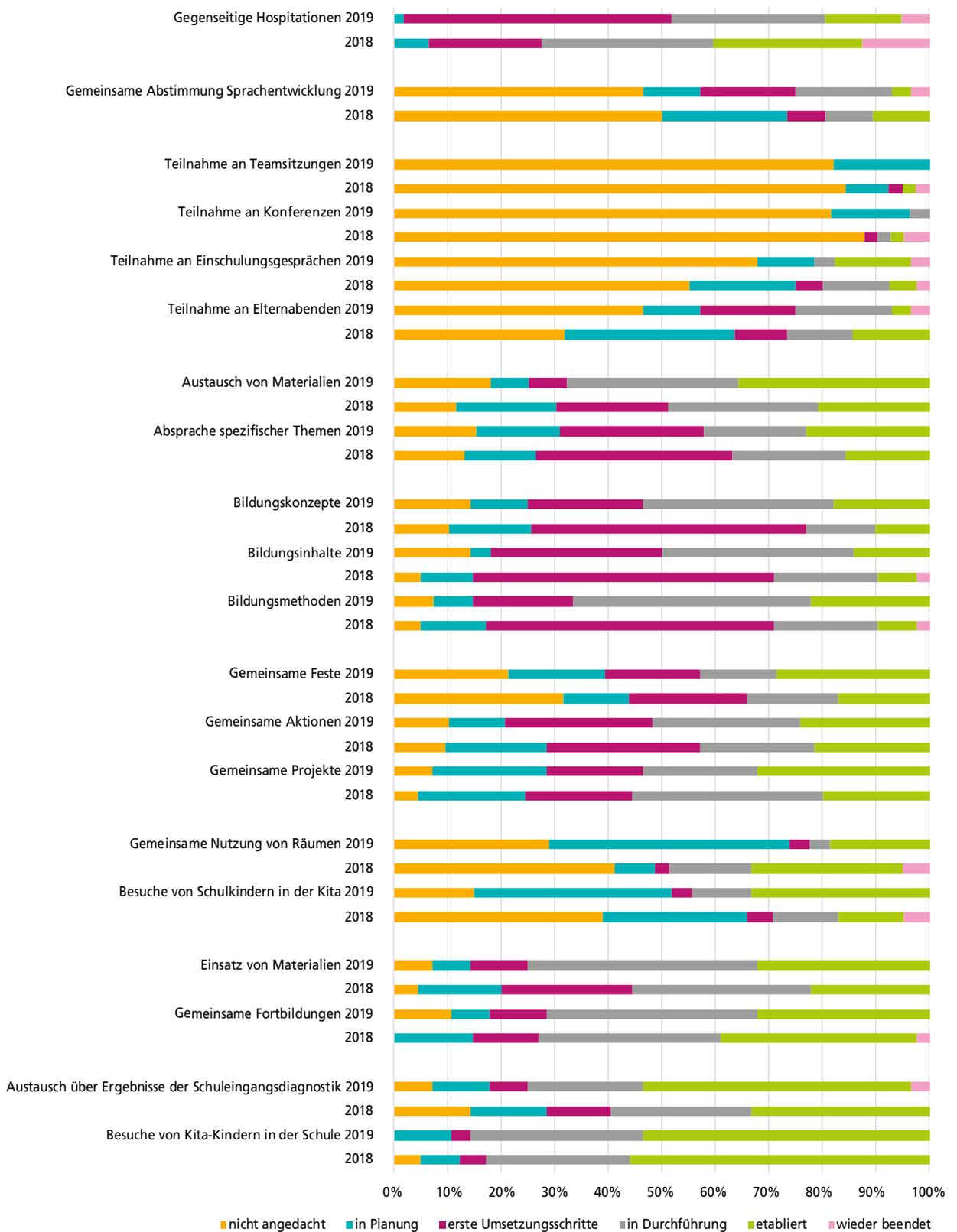


Abbildung 6: Maßnahmen zur Umsetzung der Kooperationsgestaltung

Beschreibung: Die Balken repräsentieren die jeweiligen Kooperationsstufen der Projektjahre 2018 und 2019 im Vergleich, die sich direkt auf die Maßnahmen der Übergangsgestaltung zwischen den Kindertageseinrichtungen und den Grundschulen beziehen. Es sind durchschnittliche Prozentwerte über alle fünf Sprachbrücken-Netzwerken (N=5) berechnet worden. Die Werte zeigen, welche Maßnahmen zwischen den Einrichtungen der Sprachbrücken-Netzwerke noch nicht angedacht oder in Planung sind, bei welchen Maßnahmen erste Umsetzungsschritte angegangen werden oder schon in der Durchführung sind sowie welche Maßnahmen regelmäßig stattfinden, also etabliert zwischen den Netzwerken sind, aber auch, welche Maßnahmen wieder beendet wurden.

Bei Maßnahmen, die sich auf gemeinsame Bildungsinhalte, Bildungsmethoden und Bildungskonzepte beziehen, kann der größte prozentuale Zuwachs innerhalb der Kooperationsgestaltung verzeichnet werden. Während sich die Sprachbrücken-Netzwerke 2018 noch überwiegend in ersten Umsetzungsschritten befinden, führen sie 2019 vermehrt diese Maßnahmen durch.

Die Teilnahme an Teamsitzungen der jeweils anderen Einrichtungen, Konferenzen oder Einschulungsgesprächen ist bei den Sprachbrücken-Netzwerken überwiegend (noch) nicht angedacht. Eine Prozessentwicklung von 2018 zu 2019 hin zu den nächsten Kooperationsstufen ist zwar zu erkennen, scheint aber derzeit nicht priorisiert zu werden. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Teilnahme an Elternabenden und der gemeinsamen Abstimmung der Sprachentwicklung. Im Hinblick auf die letzten beiden Punkte sind die Planungen, erste Umsetzungsschritte, Durchführungen und Etablierung wesentlich ausgeprägter als bei den zuvor genannten Punkten.

Bei den gegenseitigen Hospitationen der Netzwerk beteiligten lässt sich zwar eine Ausdehnung erster Umsetzungsschritte erkennen, jedoch nimmt die prozentuale Ausprägung der Etablierung von 2018 auf 2019 deutlich ab. Im Verhältnis zu den anderen Kooperationsstufen wurde diese Maßnahme auch am meisten wieder beendet. Das lässt sich damit begründen, dass Hospitationen eher nach Bedarf ausgeführte Tätigkeiten sind und somit eher punktuell stattfinden. Nach gegenseitigen Hospitationen ist der Umsetzungsschritt vollzogen und die Maßnahme beendet.

Zur hypothetischen Einschätzung, warum bestimmte Maßnahmen zwischen den Sprachbrücken-Netzwerken eher umgesetzt oder durchgeführt wurden, wurden die Maßnahmen inhaltlich geclustert. Maßnahmen, die eher einen größeren personellen und zeitlichen Aufwand mit sich bringen, scheinen eher noch in der Planungsphase zu sein (z. B. Teilnahme an Teamsitzungen, Elternabenden, Konferenzen oder Einschulungsgesprächen). Es liegt die Vermutung nahe, dass aufgrund der Ressourcenknappheit die Kooperationen in Bezug auf diese Maßnahmen noch nicht in den Alltag der Kindertageseinrichtungen und Grundschulen eingebettet werden konnten. Maßnahmen, die sich direkt auf das Lernen und die Bildung der Kinder beziehen und der methodischen und inhaltlichen Verzahnung zwischen der Kindertageseinrichtung und der Grundschule dienen (z. B. Abstimmung von gemeinsamen Bildungsinhalten, -methoden und -konzepten), scheinen innerhalb der Sprachbrücken-Netzwerke während der Projektphase einen hohen Stellenwert zu haben. Punktueller Austausch (z. B. Materialien) und temporär durchzuführende Maßnahmen (z. B. gemeinsame Feste, Aktionen oder Projekte durchführen; gemeinsamer Einsatz von Materialien oder gemeinsamer Besuch von Fortbildungen) scheinen in der Kooperation ein fester Bestandteil zu sein. Demgegenüber unterscheiden sich Maßnahmen, die einen erhöhten organisatorischen Aufwand aufweisen (z. B. gemeinsame Nutzung von Räumlichkeiten oder gegenseitige Besuche in den Einrichtungen), innerhalb der Sprachbrücken-Netzwerke deutlich, wahrscheinlich aufgrund individueller Rahmenbedingungen. Die gemeinsame Abstimmung über Sprachentwicklung ist eine eher individuumsbezogene bzw. kindbezogene und prozessorientierte Maßnahme, die kontinuierlich stattfindet. Dass diese Maßnahme sich noch überwiegend in einem Planungsprozess befindet kann dahingehend begründet werden, dass die Sprachbrücken-Netzwerke noch im Aufbau bzw. in der Verstärkung ihrer Netzwerkarbeit sind.

3.3.5 Fazit

Mit Projektbeginn wurden ergänzend zu den schon festen Ansprechpersonen bestehender Netzwerke weitere Personen benannt, die auch über die Kooperationspartner*innen der Sprachbrücken-Netzwerke hinaus bekannt sind. Somit konnten erste verbindliche Strukturen und eine Transparenz unter allen Beteiligten für die zukünftige Netzwerkarbeit geschaffen werden. In Bezug auf eine gemeinsame Übergangsgestaltung zeigten sich in einzelnen bestehenden Kooperationen schon vor Projektbeginn verschiedene Methoden des Austauschs und der (konzeptionellen) Zusammenarbeit. Vor allem der Besuch von Kindern der Kindertageseinrichtung in der Grundschule und der Austausch über die Ergebnisse der Schuleingangsdagnostik scheinen gängige Praxis gewesen zu sein und sind auch während der Umsetzung des Projektes „Sprachbrücken – Durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen“ am häufigsten etabliert worden.

Mit Projektbeginn zeichnen sich differenzierte Prozesse weiterer Kooperationsmethoden innerhalb der initiierten Sprachbrücken-Netzwerke ab, die sich vermehrt auf inhaltlich-methodische Bereiche der Zusammenarbeit beziehen. Zudem lässt sich auch eine Intensivierung der Entwicklung und Überarbeitung von gemeinsamen konzeptionellen Bausteinen zwischen den Kindertageseinrichtungen und Grundschulen feststellen, die sich unter anderem an den Bausteinen des Orientierungsrahmens für durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen orientieren und darauf aufbauend eine gemeinsame Vision für die pädagogische Zusammenarbeit darstellen sollen. Damit kann konstatiert werden, dass – bezogen auf die Kooperationsgestaltung und die Maßnahmen zur Zielerreichung der Mindeststandards des Orientierungsrahmens – in den Dimensionen „Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen“ und „Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule“ wesentliche Entwicklungsschritte geplant, teilweise schon durchgeführt oder sogar etabliert wurden.

Es zeigt sich jedoch, dass Maßnahmen, die eher einen kontinuierlichen Prozess erfordern und einen höheren personellen und/oder zeitlichen Ressourcenbedarf oder einen erhöhten organisatorischen Aufwand benötigen, noch nicht beständig in die Kooperationsgestaltung der Sprachbrücken-Netzwerke eingebunden werden konnten. Es bedarf einer langjährigen Prozessbegleitung, um immer wieder Synergieeffekte deutlich zu machen und gegebenenfalls bei der Organisation und Umsetzung der Maßnahmen zu unterstützen.

Herauszustellen ist das Ergebnis, dass während der Projektlaufzeit Maßnahmen durchgeführt und teilweise etabliert worden sind, die sich direkt auf das Lernen und die Bildung der Kinder beziehen und für eine methodische und inhaltliche Verzahnung zwischen der Kindertageseinrichtung und der Grundschule bzw. der Gestaltung von anschlussfähigen Lernbedingungen dienen. Dazu gehören unter anderem aus der Perspektive des Kindes das Wiedererkennen von Materialien (z. B. gemeinsame Portfolioarbeit oder Nutzen gemeinsamer Materialkisten) und gemeinsam verwendete Methoden sowie abgestimmte Abläufe und Prozesse.

3.4 Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern und Familien

Der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern wird in der pädagogischen Praxis ein hoher Stellenwert zugeschrieben. Sie beschreibt eine systematisch kooperative Abstimmung von Erziehungs- und Bildungszielen sowie Bildungsmethoden zwischen Institutionen und Eltern. Partnerschaft meint z. B. konkrete Absprachen gemeinsamer Aktivitäten, Austausch von Erfahrungen über den Entwicklungs- und Lernstand der Kinder, Erarbeitung gemeinsamer Bildungsziele und Angebote in den jeweiligen Institutionen sowie die Unterstützung der Familien in Entwicklungs- und Bildungsfragen in Bezug auf das häusliche und institutionelle Lernen der Kinder (Stange et al. 2012). Auch im Orientierungsrahmen für durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen wird der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern eine besondere Bedeutung zugeschrieben.

3.4.1 Institutionsbezogene und institutsübergreifende Angebote für Eltern und Familien

Laut eigenen Aussagen über offen gestellte Fragen haben die Einrichtungen der Sprachbrücken-Netzwerke über den Projektzeitraum von 2016 bis 2019 bereits institutionsinterne Aktionen, Projekte oder Angebote mit Eltern etabliert. Hier lassen sich im Wesentlichen drei Angebotsformen unterscheiden: Beratungs- und Informationsveranstaltungen, Eltern-Kind-Angebote und Angebote nur für Eltern. Institutionsinterne Beratungs- und Informationsveranstaltungen sind z. B.

- Elterncafés,
- Elterngesprächskreise sowie
- Elternseminare und Informationsnachmittage oder -abende.

Vereinzelt besteht auch das Angebot einer individuellen Beratung in Form von Einzelsitzungen oder Sprechstunden oder auch Begleitung bei Behördengängen.

Neben diesen Informationsveranstaltungen finden in den meisten Institutionen Eltern-Kind-Angebote, wie

- Kochen oder Backen,
 - Basteln sowie
 - gemeinsame Ausflüge
- statt.

Je nach Einrichtung werden ebenfalls gemeinsame Feste, Spielenachmittage oder Mahlzeiten, wie ein gemeinsames Frühstück veranstaltet.

Hinsichtlich einrichtungsübergreifender Angebote für Eltern oder Familien sind vor allem Beratungs- und Informationsveranstaltungen (z. B. Informationsabende für die Eltern der zukünftigen Schulkinder),

- themenspezifische Elterngesprächskreise oder
 - vereinzelt Sprachkurse
- genannt worden.

Weitere gemeinsame Aktivitäten beziehen sich auf Ausflüge, Feste oder gemeinsame Freizeitangebote, wie Stadtrundgänge für Familien oder Projekte für zukünftige Schulkinder, die teilweise gemeinsam mit den Eltern gestaltet werden.

3.4.2 Begegnungsräume für Eltern und Familien

Über alle drei Erhebungszeitpunkte 2017, 2018 und 2019 gaben mindestens 75 % (75,6 % bis 90,2 %) der Einrichtungen an, für Eltern Begegnungsräume geschaffen zu haben. In etwa der Hälfte der Einrichtungen stehen die Begegnungsräume den Eltern und Familien zu bestimmten Zeiten und in einem Viertel der Einrichtungen jederzeit zur Verfügung. In 20 % der Einrichtungen konnten diese von den Eltern und Familien nach vorheriger Absprache genutzt werden. Alle anderen Einrichtungen gaben keine konkreten Verfügungszeiten an.

Die Begegnungsräume für die Eltern werden hauptsächlich in Form eines Elterncafés angeboten, welches entweder als offener Bereich im Flur oder Eingangsbereich oder als geschlossener Raum innerhalb der Einrichtung eingerichtet ist. Ausgestattet sind die Räume mit Sitzgelegenheiten wie Stühle, Sofas oder Sessel sowie Tischen. Weitestgehend bieten die Einrichtungen Getränke und Gebäck an. Vielfach finden die Eltern dort zudem (Fach-)Literatur zu unterschiedlichen Themen in Bezug auf die Bildung, Erziehung und das Zusammenleben von und mit Kindern sowie Schreibmaterial zum Festhalten von Notizen.

Im Projektjahr 2017 stehen in etwa jeder dritten Einrichtung jederzeit Mitarbeiter*innen für die Eltern und Familien zur Verfügung. Im dritten Projektjahr 2019 steigt der Wert bezüglich Anwesenheit mindestens

einer Mitarbeiterin oder eines Mitarbeiters von 30 % auf 50 %. In den anderen Einrichtungen zeigt sich, dass die Mitarbeiter*innen „zu bestimmten Zeiten“ für die Eltern und Familien zur Verfügung stehen.

3.4.3 Gestaltung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern und Familien

Die Gestaltung einer gelingenden Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von pädagogischen Fachkräften und Eltern/Familien ist besonders bedeutsam, um die Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder bestmöglich begleiten und unterstützen zu können sowie die individuellen Bedürfnisse und unterschiedlichen Lebenslagen der Kinder und ihrer Familien im pädagogischen Alltag zu berücksichtigen. In den Projektjahren 2017, 2018 und 2019 wurde – orientiert an den Zielen und Mindeststandards des Orientierungsrahmens für durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen – die Gestaltung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft innerhalb der Institutionen abgefragt. Zudem wurden die Einschätzungen der Mitarbeiter*innen in den Einrichtungen abgefragt, inwieweit sich aus ihrer Sicht die Eltern und Familien in diese Partnerschaft einbringen.

Gestaltung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (Angaben in Prozent)

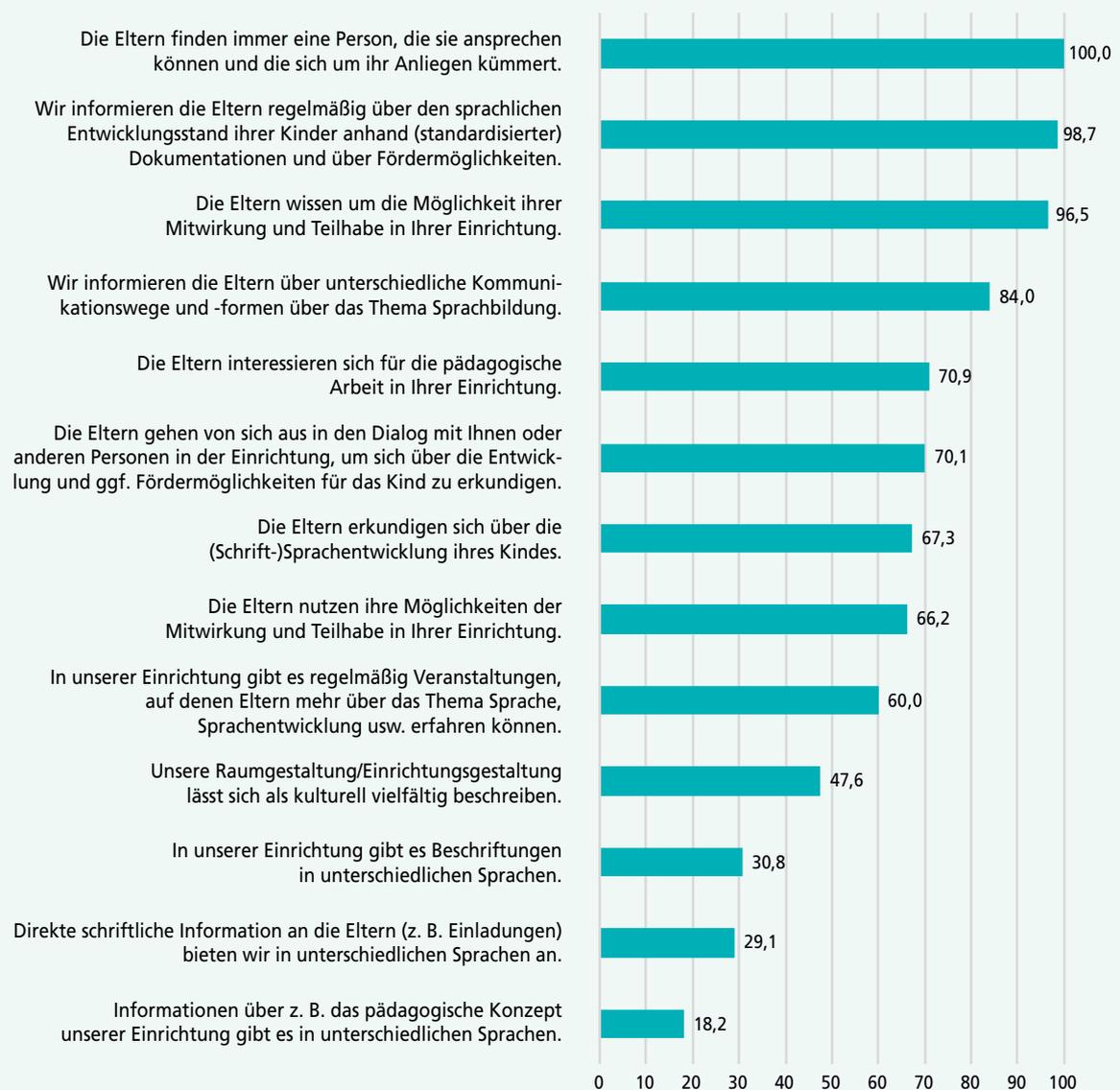


Abbildung 7: Gestaltung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Beschreibung: Die Balken repräsentieren die prozentuale Höhe der Zustimmung in Bezug auf die Gestaltung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern. Dabei wurden die positiven Antwortkategorien „trifft zu“ und „trifft eher zu“ zu einem Wert zusammengezogen. In der Abbildung werden die prozentualen Durchschnittswerte aus den erhobenen Einschätzungen der Projektjahre 2017, 2018 und 2019 zusammengefasst dargestellt. Je höher der Wert ist, desto höher ist die Zustimmung zu den Aussagen. Die Differenz zu 100 ist gleichzeitig der Wert der Ablehnung gegenüber den abgefragten Inhalten.

Aus den Einschätzungen der Mitglieder der Sprachbrücken-Netzwerke (siehe Abb. 7) scheinen sich die Eltern und Familien in knapp zwei Drittel der Sprachbrücken-Einrichtungen (Kindertageseinrichtung und Grundschule) über die allgemeine und sprachliche Entwicklung ihrer Kinder sowie Fördermöglichkeiten zu erkundigen (70,1 %) sowie ein Interesse an der pädagogischen Arbeit der Einrichtung zu zeigen (70,9 %). In mehr als jeder zweiten Einrichtung (66,2 %) nutzen Eltern laut der Aussagen Möglichkeiten der Mitwirkung und Teilhabe. In allen Einrichtungen finden Eltern eine Person, die sie immer ansprechen können und die sich um die Anliegen der Eltern und ihrer Kinder kümmert (100,0 %).

Bezüglich der Sprachentwicklung werden die Eltern von den Mitarbeiter*innen regelmäßig anhand (standardisierter) Dokumentation und darauf aufbauender Fördermöglichkeiten informiert (98,7 %). Veranstaltungen, bei denen Eltern und Familien mehr über Sprache oder Sprachentwicklung erfahren können, finden nur in gut jeder zweiten Einrichtung statt (60,0 %). Jedoch werden die Eltern über andere Kommunikationswege und -formen über das Thema Sprachbildung informiert (84,0 %).

Eine diversitätsbewusste Gestaltung hinsichtlich einer mehrsprachigen Ausrichtung von schriftlichen Informationsmaterialien (29,1 %), z. B. auch den pädagogischen Konzepten der Einrichtungen (18,2 %) ist laut Selbstaussagen der Teilnehmer*innen der Befragung derzeit bei den projektbeteiligten Einrichtungen im Aufbau. Auch wird angegeben, dass Beschriftungen in lediglich 30,8 % der Einrichtungen mehrsprachig sind.

3.4.4 Fazit

In den projektbeteiligten Kindertageseinrichtungen und Grundschulen werden zur Gestaltung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern und Familien verschiedene Maßnahmen durchgeführt. In fast allen Einrichtungen gibt es Begegnungsräume für Eltern, die überwiegend als Elterncafés ausgestaltet sind. In einem Drittel der Einrichtungen finden die Eltern immer eine anwesende Person der Einrichtung vor, die sich um die Belange der Eltern und Familien kümmert. Einrichtungsübergreifend finden vor allem Beratungs- und Informationsveranstaltungen (z. B. Informationsabende für die Eltern der zukünftigen Schulkinder) statt. Aber auch gemeinsame Ausflüge, Feste oder Freizeitangebote wie Stadtrundgänge für Familien oder Projekte für zukünftige Schulkinder werden angeboten.

Die Eltern werden regelmäßig über die (Sprach-)Entwicklungsverläufe der Kinder und über Fördermöglichkeiten informiert. Dazu werden unterschiedliche Kommunikationswege genutzt. Mehrsprachige Informationsblätter oder auch Beschreibungen der pädagogischen Konzepte sind jedoch in den Einrichtungen noch weniger vorhanden. Auch ist die allgemeine Raum- bzw. Einrichtungsgestaltung nach eigenen Aussagen der Mitarbeiter*innen in Bezug auf eine diversitätsbewusste Gestaltung ausbaufähig.

Damit werden die Mindeststandards des Orientierungsrahmens für durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen für eine tragfähige Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern und Familien erreicht. Es wird die Voraussetzung für eine Willkommens- und Begegnungskultur geboten, in denen Eltern als Teil der Gemeinschaft in den Institutionen angesehen werden. Zudem werden Eltern und Familien in die Lernprozesse konzeptionell eingebunden und als Erziehungs- und Bildungspartner an der Sprachbildung und Sprachförderung ihres Kindes beteiligt.

3.5 Gemeinsames Verständnis von Sprachbildung

Das angestrebte Ziel, eine durchgängige Sprachbildung zu entwickeln, kann nur gelingen, wenn Kindertageseinrichtungen und Grundschulen ein gemeinsames Verständnis guter sprachlicher Bildung haben, das auf aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen basiert. Im Orientierungsrahmen für durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen wird demnach festgehalten, was pädagogische Fachkräfte unter einer „guten“ sprachlichen Bildung verstehen. Um eine durchgängige Sprachbildung für alle Kinder in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu etablieren, werden verschiedene Maßnahmen formuliert, die zur Zielerreichung der Mindeststandards umgesetzt werden können.

3.5.1 Maßnahmen zur Gestaltung der durchgängigen Sprachbildung

In Abbildung 8 ist der Prozess der Umsetzung von Maßnahmen während der Projektlaufzeit skizziert. Im Überblick zeigt sich, dass viele institutionsübergreifende Maßnahmen während des Projektes „Sprachbrücken – Durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen“ zwischen den Sprachbrücken-Netzwerken geplant, aber noch nicht durchgeführt werden. Besonders die gegenseitigen Einladungen zu hausinternen Fortbildungen oder der Einsatz gemeinsamer, aufeinander abgestimmter Entwicklungsdokumentationen scheinen im Projektjahr 2019 nur knapp ein Drittel aller Maßnahmen zur Zielerreichung der Mindeststandards im Orientierungsrahmen für durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auszumachen. Auch der systematische Austausch über die Entwicklungsdokumentationen mit Einbezug der Eltern ist nur in jedem zweiten Fall als eine eingesetzte Maßnahme zu erkennen. Im Projektjahr 2019 ist bei dieser Maßnahme allerdings ein großer Zuwachs auf den Ebenen „erste Umsetzungsschritte“ sowie sogar „Bestandteil der gemeinsamen Arbeit“ zu verzeichnen. Der größte Zuwachs (von 50 % 2017 auf 80 % 2019 gestiegen) eingesetzter Maßnahmen lässt sich bei den gemeinsamen kostenfreien und zielgruppenspezifischen Fortbildungen zu sprachrelevanten Themen erkennen, die innerhalb des Projektes organisiert wurden. Bei den Maßnahmen „Vorstellen von einrichtungsspezifischen Erhebungsinstrumenten sowie Förderinstrumenten/Methoden“ und „kollegialer Austausch zu sprachbildungsrelevanten Themen“ lässt sich kaum eine Entwicklung im Projektverlauf erkennen. Jedoch muss konstatiert werden, dass in diesen Bereichen schon 2017 ein erhöhter Einsatz dieser Maßnahmen angegeben wurde.

Die Abstimmung gemeinsam benutzter themenbezogener Begrifflichkeiten macht im Projektjahr 2019 etwa 50 % der Maßnahmen zur Gestaltung der durchgängigen Sprachbildung aus. Eine gängige Praxis scheinen 2019 gemeinsame Spiele, Lieder oder Rituale in unterschiedlichen Sprachen in den Einrichtungen zu sein. Während 2017 solche Maßnahmen sich noch mit mehr als 50 % in Planung befanden, sind es 2019 nur um die 20 %. Die Anschaffung von gemeinsamer Literatur ist von Projektjahr 2017 zu 2019 ebenfalls erheblich angestiegen. 2017 wurde nur zu etwa 25 % angegeben, dass gemeinsame Literatur angeschafft wurde. 2019 befindet sich diese Maßnahme nur noch zu 10 % in der Planung. Alle anderen sind mindestens in ersten Umsetzungsschritten. Die größten Veränderungen während der Projektlaufzeit zeigen sich in den Ergebnissen in Bezug auf Maßnahmen, die sich auf eine gemeinsame Leitlinie zum Umgang mit Mehrsprachigkeit, konzeptionellen Bausteinen zur Zusammenarbeit in der Sprachbildung und den Einsatz gemeinsamer, aufeinander abgestimmter Unterstützungsmaterialien und -methoden beziehen. Bei allen drei Maßnahmen wurde 2017 angegeben, dass diese sich zu 75 % in Planung befinden. 2019 wird angegeben, dass sich diese Maßnahmen zu mindestens 30 % in den ersten Umsetzungsschritten befinden. In 50 % der Fälle sind die Maßnahmen in Durchführung oder in die gängige Praxis übergegangen.

Maßnahmen zur Gestaltung der durchgängigen Sprachbildung

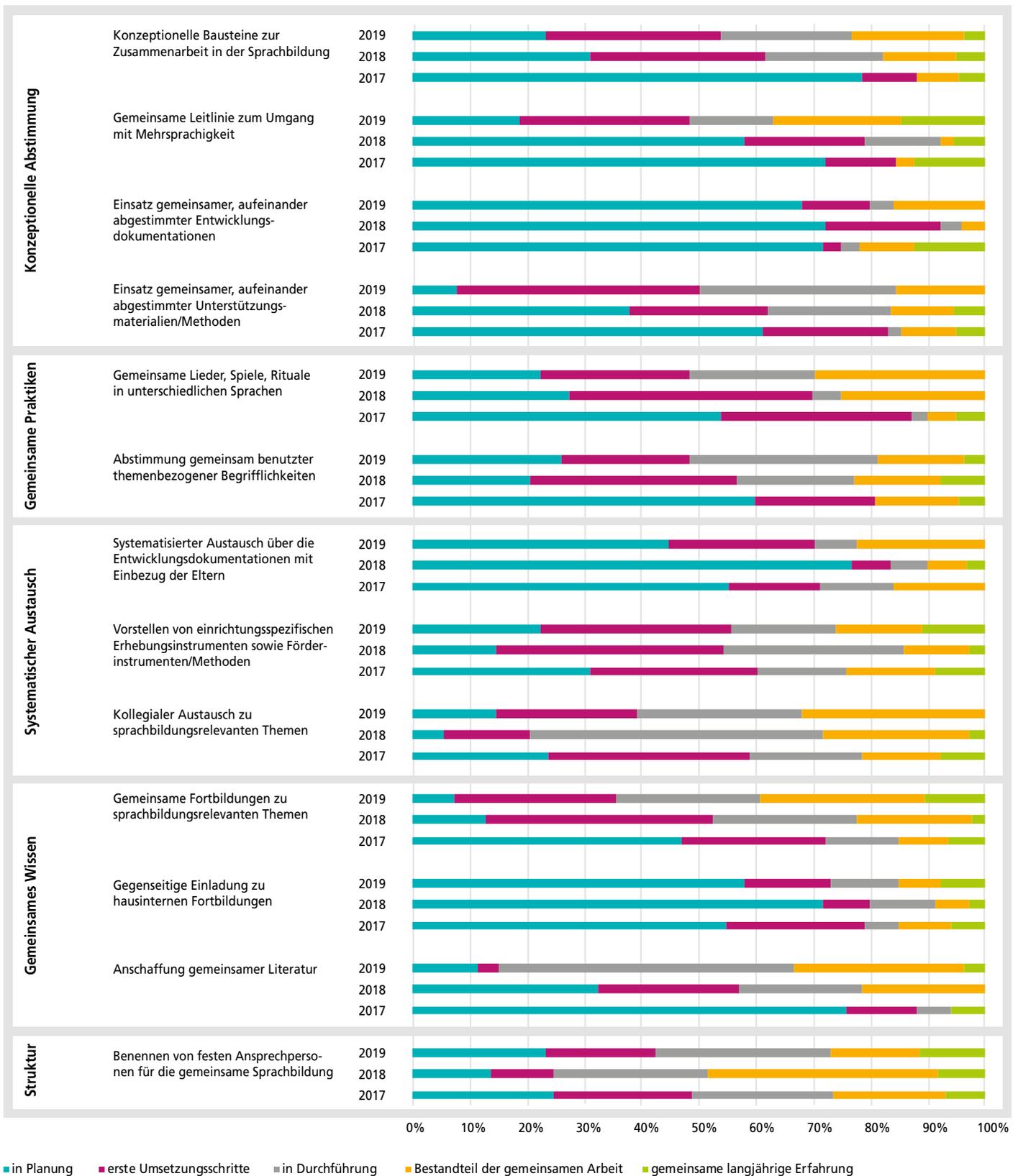


Abbildung 8: Maßnahmen zur Gestaltung durchgängiger Sprachbildung

Beschreibung: Die Balken repräsentieren die jeweiligen Kooperationsstufen der Projektjahre 2017, 2018 und 2019 im Vergleich, die sich direkt auf die Maßnahmen zur Gestaltung der durchgängigen Sprachbildung zwischen den Kindertageseinrichtungen und den Grundschulen beziehen. Es sind durchschnittliche Prozentwerte für alle Kooperationsstufen berechnet worden, die die Ausprägung der Stufen im Verhältnis untereinander in Bezug auf eine Maßnahme abbilden. Aus diesen Angaben kann entnommen werden, welche Kooperationsstufen in den fünf Sprachbrücken-Netzwerken (N=5) in den jeweiligen Projektjahren 2017, 2018 und 2019 dominieren.

In Abbildung 8 wurden die Maßnahmen in Themenfelder geclustert dargestellt (Struktur, gemeinsames Wissen, systematischer Austausch, gemeinsame Praktiken und konzeptionelle Abstimmung), um zu verdeutlichen, welche inhaltlich zusammenhängenden Maßnahmen in den Sprachbrücken-Netzwerken während der Projektlaufzeit fokussiert wurden. Damit kann zum einen dargestellt werden, welche Schwerpunkte gesetzt wurden, aber auch, ob es Maßnahmencluster gibt, die noch einer besonderen Unterstützung bedürfen. Die Maßnahmen, die sich auf eine konzeptionelle Abstimmung der durchgängigen Sprachbildung beziehen, scheinen einen Schwerpunkt in der Zusammenarbeit der Kindertageseinrichtungen und Grundschulen während des Projektes auszumachen. Während die Maßnahmen im Jahr 2017 noch zu 60 % in der Planung waren, sind es im Jahr 2019 bei drei von vier Maßnahmen (Konzeptionelle Bausteine zur Zusammenarbeit in der Sprachbildung; Gemeinsame Leitlinie zum Umgang mit Mehrsprachigkeit; Einsatz gemeinsamer, aufeinander abgestimmter Unterstützungsmaterialien/Methoden) nur noch etwa 20 %. Der Einsatz einer gemeinsamen, aufeinander abgestimmten Entwicklungsdokumentation ist über alle Projektjahre hinweg in Planung. Jedoch ist das auch eine Maßnahme, die einer (Neu-)Entwicklung bedarf und damit längerfristig anzulegen ist. Im Gegensatz dazu können institutionsspezifische Methoden, Materialien und konzeptionelle Bausteine der Sprachbildung sowie eine gemeinsame Leitlinie zum Umgang mit Mehrsprachigkeit kurzfristiger aufeinander abgestimmt werden. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei Maßnahmen, die sich auf gemeinsame Praktiken beziehen. Lieder, Spiele und Rituale in unterschiedlichen Sprachen sowie gemeinsam benutzte, themenbezogene Begrifflichkeiten wurden anscheinend in den Sprachbrücken-Netzwerken während der Projektlaufzeit vermehrt fokussiert und aufeinander abgestimmt. Im Bereich des systematischen Austausches zwischen den Institutionen Kindertageseinrichtung und Grundschule scheint es keine wesentlichen Veränderungen während der Projektlaufzeit zu geben. Jedoch muss angemerkt werden, dass ein kollegialer Austausch zu sprachbildungsrelevanten Themen und die gegenseitige Vorstellung von Instrumenten, Programmen und Methoden schon im Projektjahr 2017 in den Sprachbrücken-Netzwerken gängige Praxis gewesen zu sein scheint.

Im Cluster „Gemeinsames Wissen“ zeigt sich, dass die Sprachbrücken-Netzwerke vermehrt an gemeinsamen Fortbildungen zu sprachbildungsrelevanten Themen teilgenommen und sich während des Projektzeitraums gemeinsame Literatur angeschafft haben. Auch in diesem Maßnahmenbereich scheint während der Projektlaufzeit ein Schwerpunkt gesetzt worden zu sein.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Sprachbrücken-Netzwerke während der Projektlaufzeit überwiegend mit der konzeptionellen Abstimmung und dem Schaffen gemeinsamer Praktiken zwischen den beiden Bildungssystemen auseinandergesetzt haben. Zudem wurde eine Basis für ein gemeinsames Wissen zur Gestaltung einer durchgängigen Sprachbildung gelegt. Der systematische Austausch und das Benennen von festen Ansprechpersonen im Bereich sprachlicher Bildung scheint schon vor Projektbeginn zwischen den Einrichtungen Praxis gewesen zu sein.

3.5.2 Fazit

Die Sprachbrücken-Netzwerke haben sich während der Projektlaufzeit schwerpunktmäßig mit der inhaltlichen und konzeptionellen Abstimmung der beiden Bildungssysteme Kindertageseinrichtung und Grundschule in Bezug auf eine durchgängige Sprachbildung beschäftigt. Mit der Verzahnung sprachbildender Methoden, Materialien und konzeptionellen Bausteinen zwischen den Institutionen kann eine durchgängige Sprachbildung ermöglicht werden. Aus den Ergebnissen lässt sich ableiten, dass die Einrichtungen auf dem Weg sind, über vielfältige Maßnahmen die Ziele der Mindeststandards im Orientierungsrahmen für durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu erreichen. Für die Kinder wird daraus resultierend eine institutionalisierte sprachentwicklungsbegleitende Strategie geboten, zentrale Spracherwerbsschritte im Vorschulalter in eine Ausdifferenzierung bildungssprachlicher Fähigkeiten in der Grundschule münden zu lassen. Grundvoraussetzung ist dafür eine gemeinsame Verständigung über den Begriff von sprachlicher Bildung, da dieser im Wesentlichen auf das pädagogische Handeln einwirkt. Diese zentrale Bedingung für das Gelingen der Gestaltung einer durchgängigen Sprachbildung während des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule kann anhand der Ergebnisse als gegeben eingestuft werden.

Derzeit werden in den Einrichtungen viele Maßnahmen zur Zielerreichung der Mindeststandards im Orientierungsrahmen für durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen geplant oder befinden sich in ersten Umsetzungsschritten. Zur Sicherstellung der durchgängigen Sprachbildung müssen die Maßnahmen jedoch in eine etablierte Durchführung zwischen den Bildungssystemen überführt werden. Zusätzlich müssen jene Maßnahmen, die längerfristige Entwicklungen erfordern, vermehrt in den Fokus der Netzwerkarbeit rücken.

3.6 Prozessbegleitung

Die Sprachbrücken-Netzwerke wurden von Anfang an von einer Prozessbegleitung unterstützt. Alle Teilnehmer*innen der Sprachbrücken-Netzwerke wurden im Vorfeld über die Aufgaben der Prozessbegleitung informiert. Zu den Aufgaben gehörten:

- Aufbau und Initialisierung der Netzwerke
- Moderation zu einer wertschätzenden und respektvollen Zusammenarbeit
- Organisation, Moderation und Dokumentation der Netzwerktreffen
- Fachlich-inhaltliche Unterstützung bei Techniken der Projektplanung, Erarbeitung von einrichtungsübergreifenden Konzepten und Arbeitstechniken im Netzwerk
- Aufbereitung und Dokumentation von gemeinsam erarbeiteten Konzepten und pädagogischen Materialien
- Fachlich-inhaltliche Impulsgebung einschlägiger Themen zur Übergangsgestaltung, Sprachbildung und Netzwerkarbeit
- Vernetzung auf Projektebene (pädagogische Fachkräfte, verwaltungsinterne Koordinierungsgruppe, städtische Gremien etc.)
- Sicherstellung des Informationsflusses und der Transparenz unter allen Projektbeteiligten
- Mediation bei Konflikten
- Vermittlung von allgemeinen Ansprechpartner*innen für die Anliegen der Fachkräfte
- Organisation von (Fach-)Veranstaltungen, z. B. netzwerkinterne Fortbildungen

3.6.1 Zufriedenheit mit der Prozessbegleitung

Die Zufriedenheit mit der Prozessbegleitung kann laut Aussagen der Projektbeteiligten über den gesamten Projektzeitraum von 2017 bis 2019 als sehr hoch interpretiert werden (die Aussage bezieht sich auf Auswertungen quantitativer und qualitativer Daten aus allen Projektjahren und wird hier zusammenfassend beschrieben). Gerade zu Beginn des Projektes gaben die Projektbeteiligten an, dass durch die Prozessbegleitung

- Entwicklungsprozesse angestoßen worden sind,
- eine Unterstützung, Maßnahmen zur Zielerreichung der Mindeststandards im Orientierungsrahmen zu initiieren, und
- vor allem die Voraussetzung zur Umsetzung der Netzwerkarbeit geboten wurde.

Im Verlauf des Projektes kann anhand der Angaben der Teilnehmer*innen der Sprachbrücken-Netzwerke im hohen Maße eine positive Unterstützung durch die Prozessbegleitung zugeschrieben werden. Im Netzwerk angestoßene Entwicklungsprozesse werden durch die Prozessbegleitung fokussiert und mit den Netzwerken dahingehend weiterentwickelt, dass gemeinsam gesetzte Ziele erreicht werden können. Der Prozessbegleitung wird von den pädagogischen Fachkräften auch eine hohe Verantwortung in Bezug auf die Qualität einer erfolgreichen, durchgängigen Sprachbildung und auf die Zielerreichung beigemessen. Somit übernahm die Prozessbegleitung eine wichtige Rolle für die inhaltliche Qualität der durchgängigen Sprachbildung. Dies galt in der Projektkonzeption nicht als originäre Aufgabe der Prozessbegleitung. Die Prozessbegleitung war für die Unterstützung zur Schaffung der Rahmenbedingungen hin zu einer durchgängigen Sprachbildung und der Zielerreichung der Standards im Orientierungsrahmen für durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen vorgesehen; die qualitative Umsetzung sollte den Netzwerkmitgliedern bzw. Institutionen selber obliegen. Mit dieser Verschiebung von Verantwortlichkeiten wurden der Prozessbegleitung andere Aufgaben und damit einhergehend eine andere Funktion zugeschrieben.

Eine wesentliche Aussage der Beteiligten der Sprachbrücken-Netzwerke ist, dass der Orientierungsrahmen für durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen nicht ohne die Prozessbegleitung umgesetzt werden kann.

3.6.2 Aufgabenverteilung zwischen Prozessbegleitung und Sprachbrücken-Netzwerke

Diese Ergebnisse spiegeln sich auch in der Abfrage wieder, in welchem Maß eine Prozessbegleitung aus Sicht der Netzwerkmitgliedern bestimmte Aufgaben abdecken müsste, damit die Netzwerkarbeit und die Umsetzung des Orientierungsrahmens auch nach Beendigung des Projektes „Sprachbrücken – Durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen“ weitergeführt werden kann.

Aufgabenverteilung zwischen Prozessbegleitung und Sprachbrücken-Netzwerke

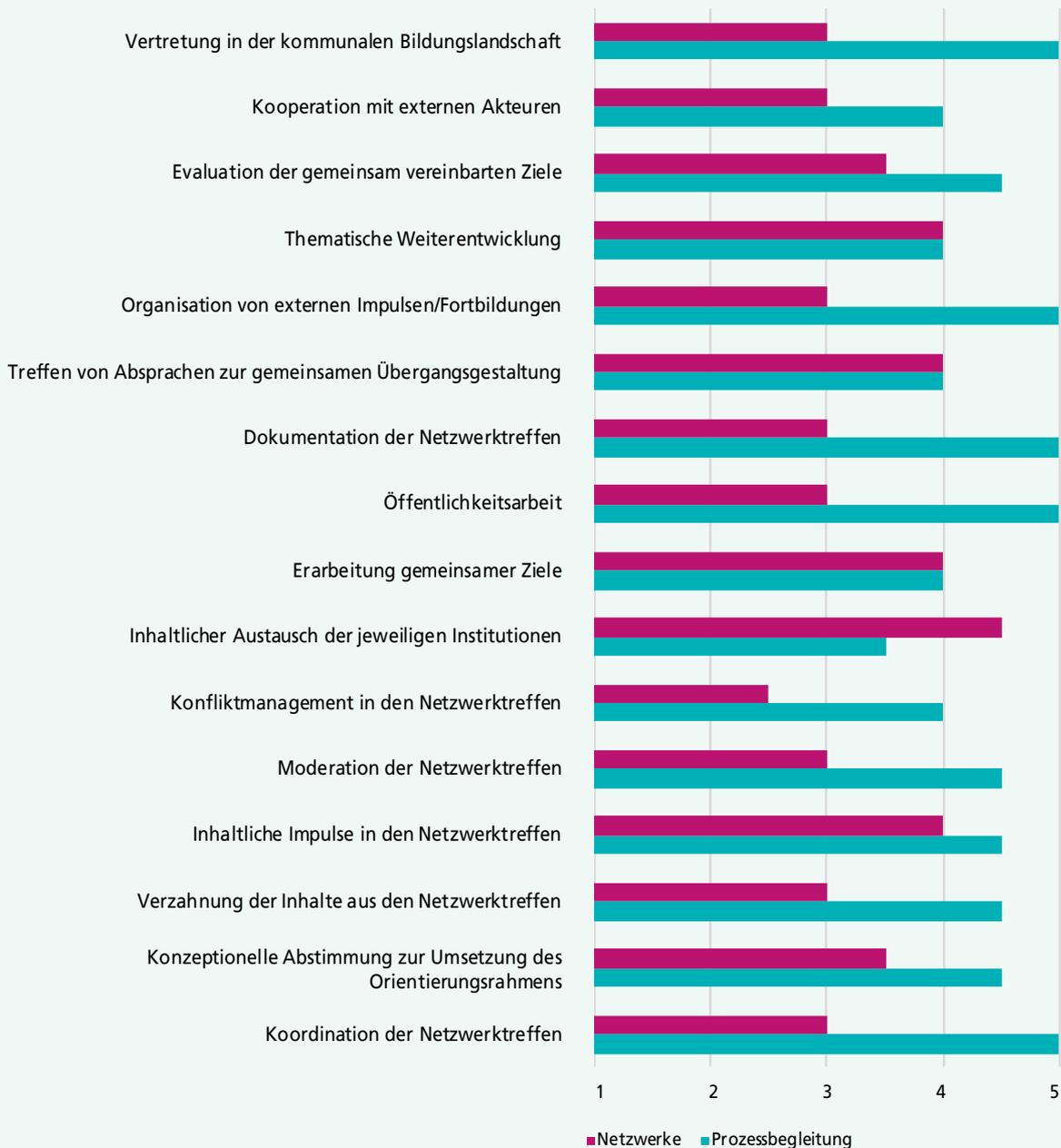


Abbildung 9: Aufgabenverteilung zwischen Prozessbegleitung und Sprachbrücken-Netzwerke

Beschreibung: Die Linien zeigen die Höhe der Zuschreibung von Aufgaben an, die von der Prozessbegleitung und den Sprachbrücken-Netzwerken übernommen werden müssen oder können, um die Netzwerkarbeit und die Umsetzung des Orientierungsrahmens nach Beendigung des Projektes weiterführen zu können. Der Wert 1 (gar nicht) hat die niedrigste Ausprägung. Der Wert 5 (voll und ganz) hat die höchste Ausprägung. In der Abbildung wird ein mittlerer Wert aus den erhobenen Einschätzungen der Projektjahre 2018 und 2019 zusammengefasst dargestellt. Je höher der Wert ist, desto höher ist die Zustimmung zu den Aussagen.

In der Abbildung 9 sind die Angaben der Netzwerketeiligten dargestellt, inwieweit sie bestimmte Aufgaben der Prozessbegleitung oder den Sprachbrücken-Netzwerken zuschreiben. In den meisten Punkten sehen die Beteiligten eine höhere Aufgabenübernahme der Prozessbegleitung, als bei den Netzwerken selber. Vor allem die Koordination der Netzwerke, die Öffentlichkeitsarbeit, die Dokumentation der Netzwerktreffen, die Organisation von externen Impulsen und Fortbildungen sowie die Vertretung in der kommunalen Bildungslandschaft sehen sie eher auf Seiten einer Prozessbegleitung. Auch die Aufgaben der Verzahnung von Netzwerkinhalten und der Moderation der Netzwerktreffen sollte von einer Prozessbegleitung abgedeckt werden, um die Netzwerkarbeit und die Umsetzung des Orientierungsrahmens für durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auch nach Beendigung des Projektes „Sprachbrücken – Durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen“ weiterführen zu können. In allen anderen Bereichen sehen die Netzwerketeiligten eine eher gleich verteilte Aufgabenübernahme. Die Aufgabe eines inhaltlichen Austausches schreiben sie sich eher selbst zu.

3.6.3 Fazit

Der Prozessbegleitung zur Unterstützung der Netzwerkarbeit und der Umsetzung des Orientierungsrahmens für durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen wird von den Beteiligten der Sprachbrücken-Netzwerke ein hoher Stellenwert zugeschrieben. Zur Initiierung der Netzwerke beschrieben die Beteiligten der Sprachbrücken-Netzwerke, dass insbesondere die Koordination der Netzwerktreffen (einschließlich Organisation, Moderation und Dokumentation), aber auch die thematischen Hinführungen zu einem fachlichen Austausch sowie die Organisation institutionsübergreifender Fortbildungen als sehr hilfreich wahrgenommen wurden. Zur langfristigen Verankerung der Netzwerkarbeit scheinen die genannten Unterstützungsleistungen aus Sicht der Beteiligten von großem Wert zu sein. Ein Faktor, der sich am meisten herauskristallisiert ist eine Koordinierung, die zu den oben genannten Punkten die Treffen vor- und nachbereitet, die BackOffice-Arbeiten übernimmt und vor allem bei der Fokussierung und Beständigkeit der inhaltlichen Arbeitsprozesse unterstützt. Dazu gehören im Wesentlichen das Entwickeln von gemeinsamen Zielvereinbarungen und Konzeptionen, aber auch das Einbringen relevanter Themen zur Übergangsgestaltung sowie die Evaluation der Arbeitsprozesse hinsichtlich der gesetzten Ziele.

Dass der Prozessbegleitung eine hohe Bedeutung für die Netzwerkarbeit zugeschrieben wird, korrespondiert mit nationalen und internationalen Forschungsergebnissen. So stellen Elsholz et al. (2006) in ihrer Expertise zur Verstetigung von Netzwerken heraus, dass Netzwerke keinem Automatismus unterliegen. Je stärker diese längerfristig und strategisch angelegt werden, desto mehr braucht eine langfristige Verstetigung immer wieder neue Anstöße durch ein Netzwerkmanagement.

3.7 Veränderungen im Netzwerk und Erfolgsaussichten der weiteren kooperativen Zusammenarbeit

Zu Beginn der Netzwerkarbeit befinden sich Netzwerke in einer Orientierungsphase, in der ein Zusammengehörigkeitsgefühl geschaffen und gemeinsame Ziele und Visionen entwickelt werden müssen (Elsholz et al. 2006). Die Sprachbrücken-Netzwerke (N=5) befanden sich 2017 ebenfalls in einer Orientierungsphase. Für eine erfolgreiche kooperative Zusammenarbeit müssen Netzwerke diese Orientierungsphase verlassen und in höhere Kooperationsstufen aufsteigen. Dementsprechend wurden in den folgenden Projektjahren 2018 und 2019 die Sprachbrücken-Netzwerke gebeten einzuschätzen, auf welcher Stufe der Kooperationsgestaltung sich ihr Netzwerk gegenwärtig befindet.

Stand der Kooperationsgestaltung (Angaben in Prozent; N=5)

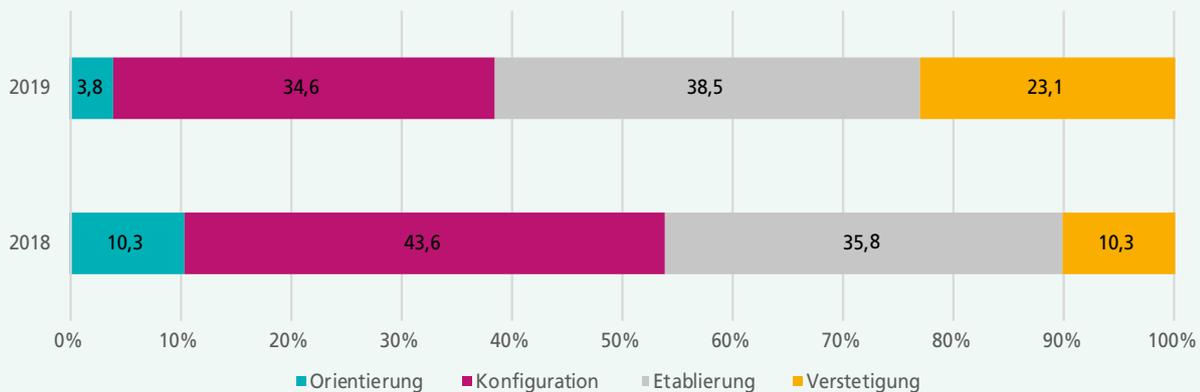


Abbildung 10: Stand der Kooperationsgestaltung

Beschreibung: Die Balken repräsentieren den jeweiligen Stand der Kooperationsgestaltung in den Projektjahren 2018 und 2019 im Vergleich. Es sind durchschnittliche Prozentwerte für alle Kooperationsstufen berechnet worden, die die Ausprägung der Stufen im Verhältnis untereinander in Bezug auf eine Maßnahme abbilden. Aus diesen Angaben kann entnommen werden, welche Kooperationsstufen in den fünf Sprachbrücken-Netzwerken (N=5) in den jeweiligen Projektjahren dominieren.

2018 schätzten sich die Sprachbrücken-Netzwerke noch zu etwa 10 % auf der Stufe der Orientierung ein. Mit etwa 40 % gaben sie an, auf der Stufe der Konfiguration zu sein, in der die Kooperation und die Kooperationsinhalte ausgehandelt und bestimmt werden. Ebenfalls zu etwa 40 % schätzten sich die Netzwerke als etabliert ein. In dieser Phase werden verhandelte Kooperationsbereiche gesteuert, durchgeführt und gesichert. Mit knapp 10 % sehen die Netzwerke sich schon in der Verstetigungsphase, in der Kooperationsstrukturen verbindlich implementiert sind. Im dritten Projektjahr (2019) kann den Selbsteinschätzungen eine stetige Entwicklung entnommen werden. Die Orientierungsphase und die Konfigurationsphase gehen prozentual zurück, während sich die Netzwerke immer mehr in den Phasen Etablierung oder Verstetigung befanden. Aufgelöst haben sich zu diesem Zeitpunkt noch keine Netzwerke.

Auch über eine offen gestellte Frage im Jahr 2019, was sich aus Sicht der Projektbeteiligten aus der gemeinsamen Arbeit im Projekt verändert hat, lässt sich eine positive und erfolgversprechende Entwicklungstendenz ziehen. Dies sind zum einen der regelmäßige Austausch und die Verknüpfung der einzelnen Institutionen untereinander, gegenseitige Hospitationen und feste Kontaktpersonen, die für die Übergangsgestaltung verantwortlich sind. Darüber hinaus sind laut der Aussagen vielfach gemeinsame Konzepte, Zielsetzungen und Absprachen getroffen worden, aus denen gemeinsame Projekte resultieren. Darüber hinaus lässt sich der Austausch von fachlichen Kenntnissen nennen. Die unterschiedlichen Institutionen haben in der gemeinsamen Zusammenarbeit die Möglichkeit erhalten, die einrichtungsspezifischen Arbeitsweisen und -möglichkeiten kennenzulernen und somit eine Kooperation auf Augenhöhe entstehen zu lassen.

Damit sich die positiv verlaufende Zusammenarbeit auch zukünftig weiterentwickeln kann, müssen aus Sicht der Beteiligten bestimmte Bedingungen erfüllt werden. Aus einer ebenfalls offen gestellten Frage konnten zusammenfassend folgende Bedingungen extrahiert werden:

Herausarbeiten einer gemeinsamen Konzeption zwischen den beteiligten Institutionen, Organisation, Vorbereitung sowie Planung und Moderation der Netzwerktreffen (Koordination), weitere gemeinsame Fortbildungen, regelmäßiger fachlicher Austausch sowie fachlicher Input und eine mit Wertschätzung und von Akzeptanz geprägte Zusammenarbeit.

4 Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen

Insgesamt verweisen die Ergebnisse der Fragebogenerhebung auf den großen Erfolg der Arbeit in den Netzwerken. Kooperationsbeziehungen zwischen den Akteur*innen der beteiligten Institutionen wurden aufgebaut und mündeten in gemeinsame Arbeitsprozesse im Sinne einer guten Übergangsgestaltung. Um diese Ergebnisse zu vertiefen und mögliche blinde Flecken aufzudecken, wurden mit Netzwerkmitgliedern der fünf Sprachbrücken-Netzwerke zusätzlich Gruppeninterviews durchgeführt. In diesen wurde die erfolgreiche und für die Kinder und Familien bedeutsame Arbeit nochmals bestätigt. Im Folgenden sollen die Ergebnisse differenziert dargestellt werden, um daraus Handlungsempfehlungen im Rahmen der Kooperation und Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Schulen in Dortmund ableiten zu können.

4.1 Rahmenbedingungen der Kooperation

Im Kinderbildungsgesetz (§ 14b KiBiz) werden die normativen Erwartungen an die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen festgehalten: „Kindertageseinrichtungen arbeiten mit der Schule in Wahrnehmung einer gemeinsamen Verantwortung für die beständige Förderung des Kindes und seinen Übergang in die Grundschule zusammen“. Dabei ist ein andauernder Austausch zwischen den Systemen erforderlich. Eine Lehrkraft äußert in diesem Zusammenhang, dass der Austausch zwischen den Institutionen durch die Zusammenarbeit der Kindertageseinrichtung und der Schule deutlich intensiver geworden ist. Ein regelmäßiges Treffen, circa alle sechs bis acht Wochen, erscheint für die Kooperationsbeziehungen sinnvoll. Insbesondere der intensive Austausch und das regelmäßige Treffen zwischen Kindertageseinrichtung und Schule werden als entscheidende Voraussetzung für eine gelingende Kooperation genannt und tragen damit auch zur Verbesserung des Übergangs bei. Das Projekt „Sprachbrücken – Durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen“ hat im Verständnis der Befragten wesentlich dazu beigetragen, dass noch mehr Kindertageseinrichtungen zusammen mit Schulen kooperieren.

[...] [wir haben] auf ein Ziel hingearbeitet, auf ein Endprodukt, ja, war es einfach sehr effektiv und man hat sich vor allem auf der professionellen aber auch auf der persönlichen Ebene noch weiter angenähert im Sinne der Kinder einfach.

Das KiBiz sieht vor, dass beidseitige Hospitationen regelmäßig erfolgen (§ 14b KiBiz). Eine befragte Person bestätigt die Bedeutung der Hospitationen:

Das kann ich auch nur bestätigen, wir sind viel näher zusammengerückt, also auch vom Verständnis her, was macht die Schule eigentlich zu bestimmten Themen [...], was machen wir, wir haben gegenseitig hospitiert, man hat die ganzen anderen Einrichtungen [...] kennengelernt.

Durch das Zusammenrücken der Schulen und der Kindertageseinrichtungen erhalten die Akteur*innen der beteiligten Institutionen ein vertieftes Verständnis für die pädagogischen Schwerpunkte und erleben sich zudem in der Zusammenarbeit auf Augenhöhe. Durch den Abbau von Hierarchien gelingt die Kooperation somit leichter. Aus der Sicht der befragten Personen haben sich innerhalb der Sprachbrücken-Netzwerke die gegenseitigen Hospitationen zum Standard professionellen Handelns etabliert und führen zur Annäherung der Akteur*innen (Kindertageseinrichtungen, Schulen, Kinder, Familien):

Also die Hemmschwelle, gerade auch von Seiten der Kita, das muss man dazu sagen, die vorher so ein bisschen sehr Abstand hatten beziehungsweise respektvollen Abstand, der ist Gott sei Dank geschrumpft, also es ist eine positive Geschichte und dadurch sind die Wege verkürzt worden, wenn es um Informationen geht. Schnelle Informationen.

4.2 Sicherung der Kooperation

Als Maßnahme zur Sicherung von Kooperationsbeziehungen formuliert das KiBiz gemeinsame Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen von frühpädagogischen Fachkräften und Lehrkräften (§ 14b KiBiz). Die Aussage einer Fachkraft aus dem Familienzentrum unterstützt die Position, dass man den Austausch zwischen den Institutionen durch gemeinsame Fortbildungen stärken kann. Zudem wird durch Formen der gemeinsamen Weiterbildung das Netzwerk vergrößert.

Der Austausch zwischen den Institutionen ist nochmal deutlich intensiver geworden und noch weiter gefächert, das heißt, bei uns waren es zuerst zwei Kitas mit denen wir ganz eng zusammengearbeitet haben und durch die Sprachbrücken sind eben noch vier Kitas mit dazu gekommen, die räumlich ein bisschen weiter entfernt waren.

Diese Äußerung macht deutlich, dass die Bereitschaft zur Kooperation und das Bemühen beider Seiten für einen erfolgreichen Übergang der Kinder in den Sprachbrücken-Netzwerken deutlich ausgeprägt sind. Wenn gemeinsame Fortbildungen und Treffen zu einem festen Bestandteil der Kooperation werden, stellt auch ein Personalwechsel in den Kindertageseinrichtungen und Grundschulen kein unüberwindbares Problem mehr dar, da bei einer verbindlichen Übergangsgestaltung zukünftig alle Fach- und Lehrkräfte involviert sind und die Inhalte der Kooperation von allen Beteiligten getragen werden.

4.3 Bedeutung der Prozessbegleitung

Zu den Gelingensbedingungen im Kontext der Netzwerkarbeit wird übereinstimmend die Prozessbegleitung gezählt. Aus den Aussagen mehrerer Akteur*innen aus den Kindertageseinrichtungen und der Schule wird deutlich, dass die Prozessbegleitung gerade für den Einstieg der Kooperationen und den Aufbau einer tragfähigen Arbeitsbeziehung eine große Hilfe darstellt. Daraus kann geschlossen werden, dass das Hinzuziehen externer Fachpersonen (Prozessbegleitung) von hoher Bedeutung ist, um die Kooperationsstrukturen aufrecht zu erhalten und zu begleiten. Auch die Qualität für eine erfolgreiche, durchgängige Sprachbildung wird von den Befragten im Wesentlichen von der Prozessbegleitung abhängig gemacht. Die Zufriedenheit mit der Prozessbegleitung ist sehr hoch und bestätigt damit die Ergebnisse der Fragebogenerhebung. Eine kontinuierliche Begleitung von außen wird als unverzichtbar dargestellt.

Ja, ich glaube auch, dass die Bedeutung durch die Prozessbegleitung sowas von ja, klar herausgestellt wurde, dass man zukünftig auch nicht darauf verzichten kann, also wenn es darum geht, das Projekt weiter auszuweiten, dass man schon auch da investieren muss. Ich glaube das, das wird aber aus dem Projekt super deutlich, das ist gut, ganz klar.

Die Prozessbegleitung unterstützt nicht nur in der Vor- und Nachbereitung, in der Durchführung und Organisation der Netzwerktreffen, der Terminierung und im Schaffen von Rahmen und Strukturen. Ihr wird auch die Rolle einer fachlichen Moderation, der Dokumentation und Steuerung zugesprochen. Sie initiiert zudem den fachlichen und persönlichen Austausch, organisiert gegenseitige Hospitationen und erteilt Informationen über Fortbildungsmöglichkeiten.

4.4 Vernetzung

Es kommt immer wieder vor, dass in den Sprachbrücken-Netzwerken einige Schulen beteiligt sind, zu denen nur wenige Kinder wechseln. Für die Kinder, die an die Schulen wechseln, mit denen bereits erfolgreich zusammengearbeitet wird, liegen laut Aussage der Befragten die Chancen höher, die Transition positiv zu bewältigen. Die Kinder, die an die Schulen wechseln, die nicht an den Sprachbrücken-Netzwerken beteiligt sind, haben bisher nur wenige Berührungspunkte zur aufnehmenden Grundschule. Die Befragten sprechen sich für eine Fortsetzung und Ausweitung der Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Schulen im Sozialraum aus, damit alle Kinder und Familien von der erfolgreichen Arbeit profitieren können.

4.5 Gemeinsames Verständnis von (Sprach-)Bildung

Eine gemeinsame Sprache zu entwickeln ist ein zentraler Baustein für die Kooperation und damit für eine gelingende Übergangsgestaltung. Begriffe sind in der Schule und in der Kindertageseinrichtung oft mit unterschiedlichen Definitionen verbunden, was zu Irritationen führen kann.

Was bei uns nochmal aufgefallen ist, dass Schule und Tageseinrichtung manchmal andere Begrifflichkeiten [haben]. Und dass wir so auf einen gemeinsamen Nenner kommen müssen. Das ist noch einmal ein ganz wichtiger Faktor, dass wir da andere Sprachen sprechen.

Durch die Aussage dieser Fachkraft wird deutlich, dass es den Beteiligten besonders wichtig ist, dass alle am Prozess beteiligten Akteur*innen ihr fachliches Verständnis klären, damit Missverständnisse während des gesamten Prozesses minimiert werden. Begrifflichkeiten zu Beginn zu analysieren und zu verinnerlichen ermöglicht einen zügigen Übergang in die weitere Zusammenarbeit. Innerhalb der Sprachbrücken-Netzwerke bietet dabei insbesondere der Orientierungsrahmen für durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen eine Möglichkeit der gemeinsamen Arbeit an Zielen und Konzeptbausteinen.

Eine befragte Person benennt den Orientierungsrahmen dabei als wichtige Orientierungshilfe bei der Gestaltung der Übergänge. Derartige Orientierungshilfen werden als sinnvoll beschrieben, wenn sich Einrichtungen zu Beginn oder während des Kooperationsprozesses unsicher fühlen.

Also am Anfang war das tatsächlich so, dass wir uns das angeguckt haben und ich glaube da war einfach nochmal vielen klar was man machen kann, aber nicht machen muss. [...] ich glaube dieser Orientierungsrahmen hat nochmal deutlich gemacht, es kann auch erstmal ganz kleine Schritte geben. [...] aber für den Start glaube ich, war das, bei uns zumindest bei einigen, wirklich nochmal eine ganz gute Sache.

4.6 Haltung der Fach- und Lehrkräfte

Kuhl, Schwer und Solzbacher (2014) fassen den Begriff Haltung als ein Muster von Einstellungen, Werten und Überzeugungen zusammen, die wie ein innerer Kompass das Urteilen und Handeln beeinflusst. Die professionelle Haltung wird als etwas Individuelles einer Person verstanden, das gleichzeitig durch Kontextfaktoren beeinflusst wird und, neben den Aspekten Wissen und Können, der professionellen Handlungskompetenz zugeschrieben werden kann. Verschiedene Professionalisierungs- und Qualitätsmodelle unterstreichen vor allem die Bedeutung von Einstellungen für das alltägliche pädagogische Handeln (z. B. Tietze et al. 2013). Demnach sind Einstellungen eine wesentliche Komponente einer professionellen Haltung und als leitend für das pädagogische Handeln anzusehen. Angenommen wird zudem, dass die professionelle Haltung durch Reflexionsprozesse, die in Aus-, Fort- und Weiterbildungen angestoßen werden können, veränderbar ist (Kuhl et al. 2014). In Bezug auf die Kooperation in den Sprachbrücken-Netzwerken wird deutlich, dass sich die Entwicklung einer gemeinsamen professionellen Haltung zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Lehrkräften positiv auswirkt.

Die Haltung der Fach- und Lehrkräfte für die Zusammenarbeit in den Sprachbrücken-Netzwerken oder für eine positive Übergangsgestaltung wird übereinstimmend als Erfolgsfaktor genannt.

Ich glaube auch ähm was ganz wichtig ist, es hat ja immer mit Menschen und mit Haltung zu tun. Ob ich zusammenarbeiten will oder nicht.

Diese Aussage macht deutlich, dass eine positive Einstellung und die Bereitschaft zur Kooperation von besonderer Bedeutung sind. Mit dem bloßen Erfüllen der Aufgaben in einem Prozess ist es nicht getan. Viel wichtiger ist die Entwicklung einer gemeinsamen Haltung aller verantwortlichen Personen. Engagement, Motivation und Arbeitsteilung können den Übergang für die Kinder und Familien erleichtern.

Dazu gehört jedoch auch eine gewisse Verbindlichkeit zum Austausch der Institutionen, damit alle Menschen, die daran beteiligt sind, kontinuierlich an Bausteinen zur gemeinsamen Konzeptentwicklung arbeiten können. Dies wird auch als Ziel in den Bildungsgrundsätzen Nordrhein-Westfalens für Kindertageseinrichtungen und Grundschulen (S. 11) ausgeführt: „Die pädagogische Grundeinstellung der Fach- und Lehrkräfte in den Bildungsinstitutionen, ihr Bild vom Kind und die sich daraus ergebenden Haltungen und Handlungen spielen eine wesentliche Rolle für die bestmögliche Entwicklung eines Kindes und die Entfaltung seiner Kompetenzen und Potenziale.“

Die Befragten betonen übereinstimmend, dass der Prozess der Übergangsgestaltung von allen Beteiligten als eine wichtige gemeinsame Aufgabe verstanden werden muss.

Die gelebte Praxis gelingt durch diese Treffen, durch die stetige Reflexion, durch den Blick über den Tellerrand, der bei vielen einfach noch nicht gegeben ist. Also, wenn eine Verbindlichkeit da ist, kann sich eine Haltung irgendwann ändern, wenn ich die anderen Institutionen und die Menschen mehr kennenlerne, dann habe ich da vielleicht auch Verständnis zu und dann macht mir das vielleicht hinterher auch Spaß, mit denen zusammenzuarbeiten.

Diese Aussage macht deutlich, dass sich die Einstellungen der beteiligten Menschen während des Prozesses ändern können. Die Kooperation kann durch die Freude und Freiwilligkeit aller Beteiligten erlebt und ausgebaut werden.

Wenn die Fach- und Lehrkräfte eine positive Haltung zur Kooperation entwickelt haben, gelingt auch die praktische Arbeit leichter. So können die Institutionen die Gemeinsamkeiten, die sie häufig erst durch das Zusammenarbeiten herausgearbeitet haben, zu ihrem Vorteil nutzen. Dies kommt letztlich auch den Kindern und Familien zugute: So werden beispielsweise gemeinsame Rituale zu mehr Sicherheit und Orientierung bei den Kindern beitragen und bei den frühpädagogischen Fachkräften und Lehrkräften entsteht ein Gefühl des Zusammengehörens.

Das hat so viel auch für das Zusammengehörigkeitsgefühl gebracht. Auch innerhalb der Institution, was ja wieder nur den Kindern zugutekommt. Der Übergangsprozess ist ein gemeinsamer Prozess mit den Kindern, Eltern, Fach- und Lehrkräften, bei dem alle das Gefühl haben müssen, zum Prozess dazuzugehören.

4.7 Implikationen für die Praxis und Perspektiven

Die Zusammenarbeit in Netzwerken wirkt sich auf die konkrete pädagogische Praxis aus und erzielt Effekte auf unterschiedlichen Ebenen. So betont eine Befragte, dass Eltern positiv überrascht sind, wenn die frühpädagogischen Fachkräfte zu einem Elternabend in die Schule oder die Lehrkräfte zu einem Elternabend in die Kindertageseinrichtung kommen. Durch den Besuch der Fach- und Lehrkräfte erhalten auch die Eltern ein Gefühl der Sicherheit. Außerdem bietet sich hierdurch die Chance des gegenseitigen Kennenlernens auf Seiten der Familien und Institutionen an. Brüche in der Transition werden laut Aussage einer Lehrkraft z. B. dadurch minimiert, dass Erzieher*innen zur Einschulung da waren.

Um den Eltern die Unsicherheit beim Wechsel der Institutionen zu nehmen, bietet eine beteiligte Grundschule Themencafés an, die abwechselnd in der Kindertageseinrichtung und in der Grundschule stattfinden. Die Themen werden gemeinsam ausgesucht und erfahrene Eltern können die noch nicht so erfahrenen Eltern unterstützen und ihnen Unterstützung anbieten.

Gemeinsame Informationsveranstaltungen für die Eltern im Übergangsprozess werden ebenfalls als gelingende Konsequenz aus der Zusammenarbeit genannt:

[...] [W]ir haben das in der Schule stattfinden lassen, aber ähm Schule war da gar nicht präsent, sondern wir haben das gemacht, wir haben verschiedene Funktionsbereiche. Und wir haben alles

durchgearbeitet, jedes Elternteil konnte in verschiedenen Klassenräumen mal gucken, ausprobieren und alles Mögliche tun und machen.

Als Perspektiven für die zukünftige Kooperation und Vernetzung nennen die Befragten zusammenfassend folgende Aspekte:

- Verstetigung der Netzwerkarbeit: Die Arbeit in Sprachbrücken-Netzwerken wird von den Befragten als wertvoll erachtet, da die Kooperation auf Augenhöhe zu einem intensiven fachlichen Austausch führt und Brüche in der Transitionsphase minimiert.
- Sicherstellung der Prozessbegleitung: Die Prozessbegleitung nimmt neben ihrer strukturierenden Rolle auch eine wichtige fachliche Unterstützungsfunktion ein, indem sie beispielsweise bei der Entwicklung von Konzeptbausteinen unterstützt, fachliche Bedarfe ermittelt oder Referent*innen empfiehlt.
- Gemeinsame Fortbildungen: Die bereits durchgeführten gemeinsamen Fortbildungen bieten die Möglichkeit, sich einen gemeinsamen fachlichen Hintergrund zu erarbeiten, und unterstützen die Entwicklung einer professionellen Haltung.
- Klärung der Rolle des Ganztags: Es wurde von den Befragten betont, dass sich bisher nur wenige Akteur*innen aus dem Ganzttag engagieren konnten. Als Ursache wurden vor allem fehlende zeitliche und personelle Ressourcen genannt.
- Ausweitung der Sprachbrücken-Netzwerke im Stadtgebiet: Einige Befragte betonten, dass die Ausweitung der Netzwerke im Stadtgebiet sinnvoll erscheint, damit auch Kinder und Familien von der Transitionsgestaltung profitieren, die nicht in die beteiligten Grundschulen wechseln. Hierzu seien städtische Leitlinien zur Zusammenarbeit wichtig, um den verbindlichen Charakter der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu dokumentieren.
- Sicherstellung des Austauschs zwischen den Sprachbrücken-Netzwerken: Als Beispiel für den Austausch wurde eine onlinebasierte Plattform für Beispiele guter Praxis genannt. Weiterhin sollten Fachtage stattfinden, die die Möglichkeit zum fachlichen Austausch bieten.

5 Zusammenfassung der Ergebnisse und Empfehlungen

Um allen Kindern eine erfolgreiche Bildungsbiografie zu ermöglichen, sollte der Transitionsprozess möglichst frühzeitig in der Kindertageseinrichtung beginnen und in der Schuleingangsphase kontinuierlich fortgesetzt werden. Unter Berücksichtigung der vorliegenden Forschungsergebnisse sind die nachhaltigsten Effekte für einen erfolgreichen Start in die Schule damit verbunden, ein Netzwerk der Mikrosysteme Familie, Kindertageseinrichtung und Grundschule in einem Sozialraum zu installieren, das die pädagogische Arbeit in den Einrichtungen unterstützt und die Transition kooperativ gestaltet. Die quantitativen und qualitativen Befunde aus dem Projekt „Sprachbrücken – Durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen“ weisen übereinstimmend darauf hin, dass es von herausgehobener Bedeutung ist, Kooperationsstrukturen zwischen den Institutionen aufzubauen, um mögliche Brüche in der Bildungsbiografie zu verhindern.

Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung erfüllen die Netzwerke aus Kindertageseinrichtungen und Grundschulen die Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation zwischen der Familie und den Institutionen in besonderem Maße, da die Vielfalt der Lebensverhältnisse berücksichtigt und bewusst reflektiert werden. Eine erfolgreiche Kooperation baut dabei grundsätzlich auf Respekt und Wertschätzung der Arbeit in den unterschiedlichen Institutionen auf und fokussiert die individuellen Stärken des Kindes und seiner Familie.

Im Folgenden sollen die positiven Befunde vor dem Hintergrund der Ableitung von Handlungsempfehlungen differenzierter analysiert werden.

5.1 Ergebnisse zum Orientierungsrahmen

Die professionelle Haltung der am Übergang beteiligten Akteur*innen stellt eine wesentliche Gelingensbedingung für die Zusammenarbeit zwischen den Institutionen und die damit verbundene Übergangsgestaltung dar. Innerhalb der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Schulen konnten durch den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung Begrifflichkeiten diskutiert und eine gemeinsame Sprache als Grundlage der Zusammenarbeit entwickelt werden. In der Befragung wurde deutlich, dass es bereits sehr viele Gemeinsamkeiten in der Arbeit der Institutionen gibt und gemeinsame Rituale die Orientierung der Kinder im Übergang in die Schule erleichtern können. Insgesamt konnte auf Basis der Kooperationsbeziehungen und der Orientierung an den Qualitätsstandards des Orientierungsrahmens für durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen eine gemeinsame Verwendung von Begrifflichkeiten von frühpädagogischen Fachkräften und Lehrkräften entwickelt werden.

Vor der Arbeit im Projekt „Sprachbrücken – Durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen“ haben die Kindertageseinrichtungen und Grundschulen vor allem auf einer organisatorischen Ebene zusammengearbeitet. Wie im Forschungsstand dargestellt, ist aber insbesondere die Kombination aus inhaltlicher und organisatorischer Arbeit wichtig, um Kindern und Familien die Transition zu erleichtern. Seit Beginn des Projektes „Sprachbrücken – Durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen“ wurde die inhaltliche Abstimmung der Institutionen zum Beispiel im Rahmen der Entwicklung von Konzeptbausteinen erweitert. Die Einstellung zur Netzwerkarbeit wird in den Sprachbrücken-Netzwerken von allen Befragten positiv bewertet. Damit ist eine gute Ausgangsbasis zur vertieften Zusammenarbeit gegeben. Die Netzwerkarbeit wird als fruchtbar und ertragreich gesehen. Die hohe Zufriedenheit, Motivation und Identifizierung in der Netzwerkarbeit sollte weiterhin genutzt werden und darf nicht verloren gehen. Das könnte passieren, wenn die organisatorischen und fachlichen Strukturen wegfallen, die durch die Prozessbegleitung bereitgestellt wurden. Die Analysen der Gruppendiskussion bestätigen die Ergebnisse der Fragebogenerhebung.

5.2 Strukturelle Voraussetzungen: Bedeutung der Prozessbegleitung

Die Qualität für eine erfolgreiche, durchgängige Sprachbildung wird von den Befragten im Wesentlichen von der Prozessbegleitung abhängig gemacht. Die Zufriedenheit mit der Prozessbegleitung ist sehr hoch. Die Ergebnisse weisen zudem eine hohe Zufriedenheit mit den Netzwerktreffen nach. Dabei werden in den Aussagen keine Gruppenunterschiede zwischen Kindertageseinrichtung und Schule erkennbar, was deutlich macht, wie wichtig allen Befragten die Unterstützung der Netzwerkarbeit durch eine Begleitung ist. Die Prozessbegleitung unterstützt in der Vor- und Nachbereitung, Durchführung und Organisation der Netzwerktreffen, der Terminierung, dem Schaffen von Rahmen und Strukturen, der Moderation, der Dokumentation und der Protokollführung. Sie initiiert den fachlichen und persönlichen Austausch, organisiert gegenseitige Hospitationen und erteilt Informationen über Fortbildungsmöglichkeiten.

Die Prozessbegleitung stellt einen wesentlichen Bestandteil zur Stärkung der inhaltlichen Zusammenarbeit dar. Ohne die Prozessbegleitung wäre die Wahrscheinlichkeit groß, dass die Netzwerke ihre Kooperation auf die organisatorische Ebene beschränken. Damit würden sich die positiven Effekte auf der Kindebene verringern. Zudem sind alle Voraussetzungen geschaffen, die Netzwerkarbeit in eine Verstetigungsphase zu überführen. Die Prozessbegleitung muss eine berufserfahrene sozialpädagogische/pädagogische/psychologische Fachkraft sein, um insbesondere auf inhaltlicher Ebene die Arbeit der Netzwerke zu unterstützen.

5.3 Vorteile der Kooperation für Fachkräfte, Familien und Institutionen

Die Akteur*innen in den Sprachbrücken-Netzwerken wurden danach befragt, in welchen Bereichen schon vor dem Projekt „Sprachbrücken – Durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen“ zusammengearbeitet wurde und welche Planungsprozesse durch die Teilnahme am Projekt angestoßen wurden. Im Einzelnen wurde u. a. nach gemeinsamen Fortbildungen, Besuchen von Kindern der Kindertageseinrichtung in der Schule, gemeinsamer Konzeptionsentwicklung, Absprachen bei Bildungsinhalten, Teilnahme an Elternabenden und gegenseitigen Hospitationen gefragt. Die Ergebnisse spiegeln hierbei wider, dass durch die Teilnahme am Projekt viele Impulse zur Zusammenarbeit aufgenommen wurden und in konkreten Planungsschritten mündeten. Familien erleben diese Kooperation als gewinnbringend, da sie bereits in der Kindertageseinrichtung Ansprechpersonen der Schule kennenlernen und damit die Zugangshürde gesenkt wird. Qualitative Einzelfallstudien beschreiben, dass negative Transitionsverläufe immer auch eine Folge von Konflikten zwischen den Familien und Bildungseinrichtungen sind. Unter professioneller Perspektive sollten pädagogische Fachkräfte daher speziell in ihrer Beratungskompetenz gestärkt werden und lernen, schwierige Kooperationsbeziehungen bewusst zu gestalten. Die konkrete Ausgestaltung des Übergangsprozesses stützt sich auf die Beobachtung und Dokumentation der Bildungsentwicklung, die die Stärken und Schwächen des Kindes in unterschiedlichen Bildungsbereichen darstellt. Beim Austausch über ein Kind sind diesbezüglich datenschutzrechtliche Bestimmungen zu beachten. So können mit der Zustimmung und im Dialog mit der Familie die Ressourcen, Interessen aber auch mögliche Bedarfe, die im Rahmen von Bildungsdokumentationsverfahren in der Kindertageseinrichtung erhoben wurden, den Übergang in die Grundschule erleichtern.

Im Gegensatz zur Feststellung der Schulfähigkeit kann der gemeinsame Orientierungsrahmen für durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen ein Instrument sein, das im Idealfall verlässliche, kontinuierliche Kooperationsstrukturen verankert, auf frühe Selektion verzichtet und die Verantwortungsgemeinschaft von Kindertageseinrichtung und Grundschule für alle Kinder betont.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung deutlich auf, dass in den Sprachbrücken-Netzwerken ein gemeinsames Verständnis durchgängiger Sprachbildung erarbeitet und vertieft wurde. Der kollegiale Austausch zu sprachbildungsrelevanten Themen wurde angestoßen und mündete in konkreten Planungsschritten für gemeinsame konzeptionelle Bausteine. Innerhalb eines Gesamtkonzepts durchgängiger sprachlicher Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen können die Entwicklungsverläufe von Kindern damit gezielt und langfristig unterstützt werden.

Als Gelingensbedingung der Zusammenarbeit dokumentieren die Ergebnisse, dass eine wertschätzende Kooperation der Akteur*innen auf Augenhöhe stattfindet. Gemeinsam mit der Prozessbegleitung wird respektvoll miteinander umgegangen und auf individuelle Bedürfnisse und Wünsche eingegangen. Herausforderungen werden offen diskutiert und Perspektiven für die weitere Zusammenarbeit formuliert. Der Orientierungsrahmen für durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen als Grundlage für die Gestaltung eines guten Übergangs hat sich bewährt. Der Prozess in den Netzwerken hat den Orientierungsrahmen „mit Leben gefüllt“ und dazu geführt, dass die Einrichtungen und Schule sich das Thema Übergangsgestaltung zu eigen machten und ein gemeinsames Ziel im Sinne der Kinder verfolgt haben. Die Beteiligten der Netzwerke sind während der gesamten Laufzeit hoch motiviert, schätzen die Zusammenarbeit als sehr wertschätzend ein und können sich mit dem Netzwerk und der Arbeit im Netzwerk identifizieren. Es ist von zentraler Bedeutung, dass die hohe Motivation der Akteur*innen in Dortmund aufrechterhalten wird, um die gelingende Übergangsgestaltung auch weiterhin gewährleisten zu können.

Als wesentliche Merkmale der erfolgreichen Zusammenarbeit werden zum einen der Austausch und die Verknüpfung der einzelnen Institutionen untereinander genannt, so dass regelmäßige Kontakte, gegenseitige Hospitationen und feste Kontaktpersonen entstehen. Darüber hinaus sind vielfach gemeinsame Konzepte, Zielsetzungen und Absprachen getroffen bzw. entstanden, durch die in vielen Kooperationen gemeinsame Projekte entstanden sind.

Auch auf der Eltern- und der Kindebene lassen sich Erfolge benennen. Aus der Perspektive von Eltern wird die Kindertageseinrichtung und die Grundschule als eine Einheit angesehen und der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule kann als fließender Prozess erlebt werden, bei dem Zugangshürden abgebaut werden.

Perspektivisch für den Ausbau der Netzwerkarbeit kann das gemeinsame Ausarbeiten eines Konzeptes und dem damit verbundenen Fixieren von Zielsetzungen, gemeinsamen Methoden und Maßnahmen sowie eine langfristig ausgerichtete Kooperation genannt werden.

6 Fazit und Ausblick

Fasst man die dargestellten Erkenntnisse zusammen, wird deutlich, dass die sozialräumliche Vernetzung im Projekt „Sprachbrücken – Durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen“ in besonderem Maße zur Bewältigung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule beiträgt. Mit den tragfähigen Kooperationsstrukturen haben die beteiligten Akteur*innen ein gemeinsames Verständnis dafür entwickelt, wie Kinder und Familien bestmöglich bei der Transition unterstützt werden können. Die Personen in den Netzwerken kennen Programme zur Stärkung der elterlichen Kompetenz und wissen, auf welche externen Hilfesysteme im Sozialraum sie verweisen können. Sie bringen ihre spezifischen Kompetenzen in der frühkindlichen Bildung in die Kooperation mit den Lehrkräften ein und kennen neben den rechtlichen Regelungen zum Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule die Bedingungen der Anschlussfähigkeit im Bildungssystem. Innerhalb der Kooperation wird deutlich, dass den Familien mit Respekt und Wertschätzung begegnet wird und die individuellen Stärken des Kindes und seiner Familie als Ausgangspunkt für die Unterstützung im Transitionsprozess genutzt werden. Die frühpädagogische Fachkraft wirkt in der Zusammenarbeit mit der Lehrkraft der Grundschule darauf hin, dass die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Familien auch im schulischen Setting aufrechterhalten wird.

Alle drei Erhebungen zeigten durchgehend positive Ergebnisse. Dies beginnt beim Thema Sprachbildung: Das gemeinsame Verständnis durchgängiger Sprachbildung wurde in den Netzwerken zunächst erarbeitet und dann kontinuierlich vertieft. Mit dem Orientierungsrahmen für durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen als Kompass haben sich feste und verstetigte Bausteine der gemeinsamen Arbeit in den Netzwerken gebildet. Die externe Prozessbegleitung durch das Regionale Bildungsbüro im Fachbereich Schule der Stadt Dortmund wurde von den beteiligten Lehrkräften und frühpädagogischen Fachkräften als sehr positiv bewertet. Mehr noch: Die Qualität für eine erfolgreiche, durchgängige Sprachbildung wurde von den Befragten sogar im Wesentlichen von der Prozessbegleitung abhängig gemacht. Ohne die externe Unterstützung der Netzwerke hätte die Arbeit in den Netzwerken nicht so gut verankert werden können und die Projektphase nicht so gut funktioniert.

Auch bei der Netzwerkarbeit ergab sich ein positives Bild, wobei in den Aussagen keine Gruppenunterschiede zwischen Kindertageseinrichtung und Schule sichtbar wurden. Die fachlichen Impulse zur Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule wurden vertieft und Planungsschritte sind in konkrete Umsetzungen gemündet, weitere Projektschritte wurden geplant. Die Netzwerkarbeit wirkt sich allen Akteur*innen nach positiv auf die gegenseitige Wertschätzung der Arbeit, den inhaltlichen Austausch, die konzeptionelle Zusammenarbeit und das gemeinsame Verständnis durchgängiger Sprachbildung aus. Die Zusammenarbeit innerhalb der Sprachbrücken-Netzwerke kann damit als zielführend und sehr erfolgreich beschrieben werden. Ein Aspekt, der in diesem Zusammenhang besonders wichtig erscheint, ist die Sozialraumorientierung: Über die Arbeit im Projekt „Sprachbrücken – Durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen“ hinaus nehmen die Kindertageseinrichtungen und Schulen auch bei der Vernetzung der Akteur*innen im Sozialraum eine wichtige Rolle im Sinne einer kommunalen Bildungslandschaft ein. Im Kontext einer sozialräumlich orientierten Sprachförderung wird mit dem Dortmunder Modell im Rahmen des Projektes „Sprachbrücken – Durch-

gängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen“ ein besonders sorgfältig und umfassend konzipiertes und strukturiertes Projekt durchgängiger Förderung umgesetzt. Das Gelingen dieser Arbeit ist im Wesentlichen von einer fachlichen und organisatorischen Begleitung der Prozesse abhängig. Die Prozessbegleitung verfügt in der Kommunikation über Vermittlungskompetenz, da sie eine wichtige Brücke zwischen den Institutionen darstellt. Um die Kooperationsstrukturen zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule zu verstetigen und die inhaltliche Arbeit fortzusetzen, entwickeln die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen ein gemeinsames Konzept, das sich am Orientierungsrahmen für durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen ausrichtet. Die darin formulierten Mindeststandards stellen eine fachliche Grundlage für die Zusammenarbeit dar, die über den Prozess im Netzwerk mit Zielen, Maßnahmen und Absprachen hierzu hinterlegt wird.

Ohne Zweifel ist die Fortsetzung der Netzwerkarbeit von großer Bedeutung für das Gelingen der Transitionsprozesse. Die hohe Motivation der Akteur*innen beim Aufbau der Sprachbrücken-Netzwerke und die positive Beziehungsgestaltung tragen in hohem Maße dazu bei, dass der Übergang in die Schule von Kindern und Familien nicht als Bruch, sondern als kontinuierlicher Prozess erlebt wird.

Durch eine Verstetigung der Netzwerke, die Sicherstellung finanzieller Ressourcen und die Sicherstellung der Prozessbegleitung sollten die positiven Erkenntnisse gefestigt und auf Dortmunds Stadtgebiet ausgeweitet werden. Die vorliegende Evaluation belegt eindeutig, dass durchgängige Sprachbildung, wie sie mit dem Projekt „Sprachbrücken – Durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen“ vorgenommen wird, in der Stadt Dortmund nicht nur kommunal erwünscht, sondern von der Stadtgesellschaft nachgefragt und gewollt ist. Perspektivisch sollte auf der Ebene der Institutionen das gemeinsame Konzept zur Sprachbildung in ein verbindliches Konzept der Kindertageseinrichtungen und Schulen überführt werden.

Die inhaltliche Ausrichtung am Orientierungsrahmen für durchgängige Sprachbildung in Dortmunder Kindertageseinrichtungen und Grundschulen bietet die Möglichkeit zu einer Synchronisierung des Bildungsverständnisses von frühpädagogischen Fachkräften und Lehrkräften. Dabei wird das Ziel verfolgt, dass das Kind in einer flexiblen, kindorientierten Schuleingangsphase den Übergang als kontinuierliche Fortschreibung seiner Bildungsbiografie erlebt.

Literatur

Ahlert, D. & Wunderlich, M. (2002). CRM in kooperativen Unternehmensnetzwerken. In: D. Ahlert, J. Becker, R. Knackstedt & M. Wunderlich (Hrsg.), *Customer Relationship Management im Handel. Strategien - Konzepte - Erfahrungen* (S. 45–70). Berlin: Springer.

Albers, T. (2017). Sprachliche Bildung und Förderung im Kontext der Realisierung von Inklusion in der Schule. In F. Hellmich & E. Blumberg (Hrsg.), *Inklusiver Unterricht in der Grundschule* (S. 125–138). Stuttgart: Kohlhammer.

Albers, T. & Lichtblau, M. (2020). Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule – Analyse aktueller Bedingungen und zukünftiger Entwicklungsaufgaben. In A. König & U. Heimlich (Hrsg.), *Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Eine Frühpädagogik der Vielfalt* (S. 144–163). Stuttgart: Kohlhammer.

Albers, T. & Lichtblau, M. (2014). *Inklusion im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte*. München: DJI.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: wbv. Verfügbar unter <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018>.

Backhaus, C. (2009). *Beziehungsqualität in Dienstleistungsnetzwerken. Theoretische Fundierung und empirische Analyse*. Wiesbaden: Gabler Verlag.

Beelmann, W. (2002). Entwicklungsrisiken und -chancen bei der Bewältigung normativer sozialer Übergänge im Kindesalter. In C. Leyendecker & T. Horstmann (Hrsg.), *Große Pläne für kleine Leute* (S. 71–77). München: Ernst Reinhardt.

Bierman, K., Derosie, R., Heinrichs, B., Domitrovich, C., Greenberg, M. & Gill, S. (2013). Sustaining high quality teaching and evidence-based curricula: Follow-up assessment of teachers in the REDI project. *Early Education Development*, 24(8), 1194–1213.

Bierman, K., Domitrovich, C., Nix, R., Gest, S., Welsh, J., Greenberg, M., Blair, C. Nelson, K. & Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The head start REDI program. *Child Development*, 79(6), 1802–1817.

Brügelmann, H. & Brinkmann, E. (2006). *Sprachbeobachtung und -förderung am Schulanfang. Wider ein technisches Verständnis von Diagnose und Förderung*. In Friedrich Jahresheft XXIV: Diagnostizieren und Fördern. Stärken entdecken – Können entwickeln.

Broström, S. (2007). Transitions in children's thinking. In A.-W. Dunlop & H. Fabian (Eds.), *Informing transition in the early years: Research, policy and practice* (pp. 61–73). Berkshire: Open University Press.

Cairns, A. & Harsh, J. (2013). Changes in sleep duration, timing, and quality as children transition to kindergarten. *Behavioral Sleep Medicine*, 12, 507–516.

Carle, U. & Samuel, A. (2006). *Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren*. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Bremen.

- Cloos, P., Manning-Chlechowicz, Y. & Sitter, M. (2011). Kooperationsbemühungen im Übergang. Evaluationsergebnisse zum niedersächsischen Modellprojekt „Das letzte Kindergartenjahr als Brückenjahr zur Grundschule“. In S. Oehlmann, Y. Manning-Chlechowicz & M. Sitter (Hrsg.), *Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule* (S. 195–208). Weinheim: Juventa.
- Dockett, S. & Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. Sydney: University of New South Wales Press.
- Dockett, S., Perry, B., Kearney, E., Hampshire, A., Mason, J. & Schmied, V. (2011). *Facilitating children's transition to school from families with complex support needs*. Albury: Research, Institute for Professional Practice, Learning and Education, Charles Sturt University.
- Dollase, R. (2000). Reif für die Schule? *Kinderzeit*, 2, 5–8.
- Dollinger, S. (2012). *Gute (Ganztags-)Schule? Die Frage nach Gelingensfaktoren für die Implementierung von Ganztagschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Duncan, G., Dowsett, C., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A., Klebanov, P., Pagani, L., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446.
- Dunlop, A.-W. (2002). Conclusions. In H. Fabian & A.-W. A. Dunlop (Eds.), *Transitions in the early years: Debating continuity and progression for children in early education* (pp. 146–154). London, UK: RoutledgeFalmer.
- Elsholz, U., Jäkel, L., Megerle, A. & Vollmer, L.-M. (2006). *Verstetigung von Netzwerken*. Berlin: BMBF.
- Emmerl, D. (2008). Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen im Wandel. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & R. Haderlein (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik. Materialien zur Frühpädagogik* (Bd. 1, S. 37–64). Freiburg im Breisgau: FEL.
- Fabian, H. (2007). Informing transitions. In A.-W. Dunlop & H. Fabian (Eds.), *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice* (pp. 3–17). London: Open University Press.
- Fabian, H. (2002a). *Children starting school*. London: David Fulton Publishers.
- Fabian, H. (2002b). Empowering children for transitions. In H. Fabian & A.-W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the early years* (pp. 123–134). London: RoutledgeFalmer.
- Faust, G., Götz, M., Hacker, H. & Roßbach, H.-G. (Hrsg.) (2004). *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Faust, G., Kratzmann, J. & Wehner, F. (2012). Schuleintritt als Risiko für Schulanfänger? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(3), 197–212.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2010). Transitionen. In R. Pousset (Hrsg.), *Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher* (S. 447–450). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2002). *Abschied vom Kindergarten – Start in die Schule. Grundlagen und Praxis-hilfen für Erzieherinnen, Lehrkräfte und Eltern*. München: Don Bosco.
- Griebel, W., Heinisch, R., Kieferle, C., Röbe, E. & Seifert, A. (Hrsg.) (2013). *Übergang in die Schule und Mehrsprachigkeit – Ein Curriculum für pädagogische Fach- und Lehrkräfte*. Hamburg: Dr. Kovač.

Grotz, T. (2005). *Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule. Zur Bedeutung von kindbezogener, familienbezogener und institutionsbezogener Schutz- und Risikofaktoren im Übergangsprozess*. Hamburg: Dr. Kovač.

Holler, D. (2005). Bedeutung sprachlicher Fähigkeiten für Bildungserfolge. In K. Jampert, P. Best, A. Guadatiello, D. Holler & A. Zehnauer (Hrsg.), *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten* (S. 24–28). Berlin: Verlag das Netz.

Honig, M.-S. & Kreid, B. (2008). Kooperation als Unvereinbarkeitsmanagement. Wie konnte Unmögliches zu machen versucht werden. In J. Ramseger & J. Hoffsommer (Hrsg.), *Ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen. Erfahrungen und Ergebnisse aus einem Entwicklungsprogramm* (S. 128–134). Weimar: Verlag das Netz.

Jugendministerkonferenz (Hrsg.) (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Berlin.

Kienig, A. (2006). The importance of social adjustment for future success. In H. Fabian & A.-W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education* (pp. 23–37). London: RoutledgeFalmer.

Klaudy, E. & Torlümke, A. (2010). Der Übergang Kindergarten – Grundschule: Entwicklungstrends und Projekte. In R. Brandel, M. Gottwald & A. Oehme (Hrsg.), *Bildungsgrenzen überschreiten. Zielgruppenorientiertes Übergangsmanagement in der Region* (S. 69–104). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Kluczniok, K. (2012). *Die vorzeitige Einschulung. Eine empirische Analyse zum Verlauf und zu Determinanten der Einschulungsentscheidung*. Münster: Waxmann.

Kluczniok, K. & Roßbach, H.-G. (2008). Übergang zwischen Kindergarten und Primarschule. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 321–330). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Knauf, T. & Schubert, E. (2005). Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Grundlagen, Lösungsansätze und Strategien für eine systemische Neustrukturierung des Schulanfangs. In M. Textor (Hrsg.), *Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch*. Zugriff am 01.03.2013. Verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1321.html>.

Kron, M. (2013). Kooperation – unumgänglich zur Inklusion. Zur Zusammenarbeit von sozialpädagogischen Fachkräften und Lehrer/innen im Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule. *Zeitschrift für Inklusion: Gemeinsam Leben*, 21(4), 213–223.

Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 107–120). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Lichtblau, M. & Werning, R. (2012). Interessenentwicklung von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien im Übergang vom Kindergarten zur Schule. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & H. Wedekind (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik (Band 5), Schwerpunkt: Naturwissenschaftliche Bildung – Begegnung mit Dingen und Phänomenen* (S. 211–244). Freiburg: FEL.

Lichtblau, M. (2013). Inklusive Förderung auf Basis kindlicher Interessen – Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung zur Interessenentwicklung soziokulturell benachteiligter Kinder. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6(1), 72–87.

- Lichtblau, M., Thoms, S. & Werning, R. (2013). Kooperation zwischen Kindergarten und Schule zur Förderung der kindlichen Interessenentwicklung. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 200–220). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Magnuson, K. & Shager, H. (2010). Early education: Progress and promise for children from low-income families. *Children and Youth Services Review*, 32, 1186–1198.
- Margetts, K. (2003). Does adjustment at preschool predict adjustment in the first year of schooling? *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 10(2), 13–25.
- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (2016). *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Mudiappa, M. & Artelt, C. (Hrsg.) (2014). *BiKS – Ergebnisse aus den Längsschnittstudien. Praxisrelevante Befunde aus dem Primar- und Sekundarbereich (Band 15). Schriften aus der Fakultät Humanwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg*. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Niesel, R., Griebel, W. & Netta, B. (2008). *Nach der Kita kommt die Schule. Mit den Kindern den Übergang schaffen*. Freiburg: Herder.
- Nix, R., Bierman, K., Domitrovich, C. & Gill, S. (2013). Promoting children's social-emotional skills in preschool can enhance academic and behavioral functioning in kindergarten: Findings from head start REDI. *Early Education Development*, 24(7), 1000–1019.
- O'Kane, M. & Hayes, N. (2006). The transition to school in Ireland: Views of preschool and primary school teachers. *International Journal of Transitions in Childhood*, 2, 4–16.
- Petriwskyj, A. (2010) Diversity and inclusion in the early years. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), 195–212.
- Petriwskyj, A. (2014). Critical theory and inclusive transitions to school. In B. Perry, S. Dockett & A. Petriwskyj (Eds.), *Transitions to School* (pp. 201–219). New York: Springer.
- Phillips, D. & Lowenstein, A. (2011). Early care, education and child development. *Annual Review of Psychology*, 62, 483–500.
- Ramseger, J. & Hoffsommer, J. (Hrsg.) (2008). *Ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen. Erfahrungen und Ergebnisse aus einem Entwicklungsprogramm*. Weimar: Verlag das Netz.
- Rauschenbach, T. (2005). Plädoyer für ein neues Bildungsverständnis. *APuZ*, 12, 3–6.
- Rathmer, B. (2012). *Kita und Grundschule: Kooperation und Übergangsgestaltung. Konzeptionen, Empirische Bestandsaufnahme, Perspektiven*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491–511.
- Ross, W. T., Anderson, E. & Weitz, B. (1997). Performance in principal-agent dyads: The causes and consequences of perceived asymmetry of commitment to the relationship. *Management Science*, 43(5), 680–704.

Rothe, A. (2013). Professionelle Herausforderungen im Umgang mit Heterogenität am Schulanfang. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 221–244). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Schlüter, H. (2001). *Franchisenehmer-Zufriedenheit. Theoretische Fundierung und empirische Analyse* (Unternehmenskooperation und Netzwerkmanagement, Gabler Edition Wissenschaft). Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.

Schulting, A., Malone, P. & Dodge, K. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Development Psychology*, 41(6) 860–871.

Siraj-Blatchford, I. (2010). Learning in the home and at school: How working class children 'succeed against the odds'. *British Educational Research Journal*, 36(3), 463–482.

Smythe-Leistico, K., Young, C., Mulvey, L., McCall, R., Petruska, M., Barone-Martin, C., Capozzoli, R., Best, T. & Coffee, B. (2012). Blending theory with practice: Implementing kindergarten transition using the interactive systems framework. *American Journal of Community Psychology*, 50(3–4), 357–69.

Stange, W., Krüger, R., Henschel, A. & Schmitt, C. (Hrsg.). (2012). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sydow, J. (2010). Management von Netzwerkorganisationen – Zum Stand der Forschung. In J. Sydow (Hrsg.), *Management von Netzwerkorganisationen. Beiträge aus der Managementforschung* (S. 373–470). Wiesbaden: Gabler.

Tantzen, N. (2006). *Organisatorische Gestaltung virtueller Unternehmen. Eine vergleichende Analyse von Organisationsformen und Rechtsformen* (Münstersche Schriften zur Kooperation, Bd. 65). Zugl.: Münster (Westfalen), Univ., Diss.. Aachen: Shaker.

Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bense, J., Eckhardt, A., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (Hrsg.). (2013). *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)*. Weimar: Verlag das Netz.

Welzer, H. (1993). *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. Tübingen: Edition Diskord.

Winkler, G. (1999). *Koordination in strategischen Netzwerken*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.



