



Kooperation zwischen Tageseinrichtungen und Grundschulen im Wandel

→ *Qualitative Evaluationsstudie eines Bildungs-
programms für Elementar- und Primärpädagogen*

Dorothea Emmerl

3 Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen im Wandel

Zusammenfassung

Angesichts des wachsenden gesellschaftlichen und politischen Interesses an einer Qualitätssteigerung des elementar- und primärpädagogischen Bildungswesens gewinnt die Evaluationsforschung im Bereich der Weiterbildung von Elementar- und Primärpädagogen zunehmend an Bedeutung.

In der vorliegenden Studie wird gezeigt, wie das Bildungsprojekt (durch Schulungen und wissenschaftliche Begleitung) die Kooperationsbeziehungen zwischen den Elementar- und Primärpädagogen von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen in ihren Handlungs- und Entscheidungsprozessen beeinflusst.

Im Zentrum der Evaluationsstudie stehen die Kooperationsprozesse, das heißt die Handlungspraktiken, Orientierungen und Erfahrungsräume der Dorf- und Stadtgruppen. Die zeitliche Differenzierung zwischen zwei Untersuchungsphasen erlaubt es darzulegen, inwieweit sich diese Prozessdynamiken im Zeitraum von circa eineinhalb Jahren (also jeweils vom Zeitpunkt vor den beiden Schulungen bis nach deren Abschluss) entwickelt haben beziehungsweise vergleichbar geblieben sind.

Die enge Verzahnung zwischen dem Forschungs- und Vermittlungsprozess ermöglicht eine einschätzende Bewertung und unter anderem aufgrund von Empfehlungen eine Einflussnahme zur qualitativen Verbesserung der lokalen Kooperationspraxis.

Abstract

In view of the growing social and political interest in improving the quality of elementary and primary education, evaluation research in the field of the further education of elementary and primary teachers is becoming more and more important.

This study shows the influence of the education project (which consists of training and academic supervision) on the cooperation between elementary and primary teachers at day-nurseries and primary schools with regard to their actions and decisions.

The focus of the evaluation study is on the process of cooperation, that is the actions, aims and

experiences of the urban and rural groups. Due to the time difference between two research periods of about one and a half years (from the time before the start of the two training periods until their end) it is possible to show how the relevant processes have developed or remained comparable during that time.

Due to the close connection between research and training the process can be evaluated and influenced by recommendations (among other things) in order to improve local cooperation.

3.1 Einleitung

In der Elementar- und Primarpädagogik wird die Kooperationspraxis zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen vor dem Hintergrund europaweiter Entwicklungen und Zielsetzungen diskutiert. Gesetzliche Richtlinien zum Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEuUG), des Bayerischen Kindergartengesetzes (BayKigaG) und der bayerischen Kultus- und Sozialministerien (die in den folgenden Abschnitten näher erläutert werden), veranlassen Bildungsinstitute und zuständige Fachbereiche auf Regierungs- und Kreisverwaltungsebene mithilfe gemeinsamer Schulungen der Elementar- und Primarpädagogen die Qualitätsstandards anzuheben. Vor diesem Hintergrund erhält die Evaluationsforschung eine wichtige Funktion. Von ihr erwarten sich nicht nur die verschiedenen Beteiligten- oder Stakeholdergruppen und Programmveranstalter, sondern auch übergeordnete Fachgremien zum einen generellen Aufschluss über den prozessualen Verlauf von Kooperation und zum anderen wissenschaftlich fundiertes Datenmaterial darüber, wie die Kooperationsqualität weiter angehoben werden kann.

Nach einem einführenden Überblick über den Aufbau der vorliegenden Evaluationsstudie, insbesondere über die Rahmenkomponenten, in die das untersuchte Bildungsprogramm eingebettet ist, finden sich im zweiten Kapitel die zentralen theoretischen und methodologischen Grundzüge der „dokumentarischen Evaluationsforschung“ (Bohnsack 2006, S. 135ff.; Nentwig-Gesemann 2006, S. 159ff.). Im Anschluss an zentrale Fragestellungen, die im dritten Abschnitt vorgestellt werden, finden sich im vierten Teil des Artikels der Untersuchungsplan, respektive eine Darstellung des Erhebungsverfahrens der Gruppendiskussion, des theoretischen Samplings sowie der dokumentarischen Methode als Auswertungsstrategie. Einige zentrale Ergebnisse, die im fünften Abschnitt versammelt sind, beziehen sich sowohl auf milieu- und entwicklungstypische Unterschiede der

Beteiligtengruppen als auch auf weitere zentrale Entwicklungen, die sich im Verlauf der Untersuchungen vollzogen haben. Der Artikel schließt mit einer einschätzenden Bewertung der Ergebnisse sowie mit Praxisempfehlungen ab.

Gegenstand der hier vorgestellten qualitativen Evaluationsstudie ist ein Fortbildungsprogramm für Elementarpädagogen von Kindertageseinrichtungen und Primarpädagogen von Grundschulen des dörflichen und städtischen Milieus. Das Programm eines staatlichen Schul- und Kreisjugendamtes in Bayern wird innerhalb eines Landkreises auf Stadt- und Landkreisebene durchgeführt.

Inhaltlich knüpft es an die Verordnungen des Bayerischen Gesetzes zum Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEuUG), des Bayerischen Kindergartengesetzes (BayKigaG) und der bayerischen Kultus- und Sozialministerien an. Diese Vorgaben verpflichten die Grundschulen, Förderschulen und Kindertageseinrichtungen bereits seit 1998 “im Wege einer engen Zusammenarbeit den Übergang der Kinder in die Schule zu erleichtern“,¹ und fordern sie darüber hinaus seit 2002 “zu einer kontinuierlichen” Kooperation auf, wobei Unterstützung und Förderung von “individuellen Entwicklungs- und Lernprozessen der Kinder” im Zentrum stehen sollen (Gemeinsame Verwaltungsvorschrift {VwV (2002).

Die Zieldimensionen dieser Rahmenbestimmungen sind darauf gerichtet, mit Hilfe gemeinsamer Schulungen die Kooperation zwischen den Kindertageseinrichtungen und Grundschulen einerseits zu intensivieren und andererseits stadt- bzw. landkreisweit zu standardisieren, damit alle Kinder gleichermaßen davon profitieren und die örtlichen Organisationen eine regionale Kooperationskultur entwickeln, deren Qualität überprüfbar ist. Die geteilte Orientierung der Veranstalter, dass Kindergarten und Grundschule einen gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsauftrag erfüllen, gewährleistet dabei eine wechselseitige fachliche Anerkennung und stellt so eine demokratische und kontinuierliche Zusammenarbeit sicher. Aufgrund der rechtlichen Positionierung der Eltern als “natürliche” Erzieher (Art. 6 Abs. 2 GG) und ministerieller Vorgaben sollen die Praktiker mit ihnen eine kooperierende “Bildungs- und Erziehungspartnerschaft” aufbauen (BMASFF 2006, S. 437ff.). Eine zusätzliche Herausforderung für die Zusammenarbeit stellt die jeweilige Einbindung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen in unterschiedliche behördliche Strukturen der Kultus- oder Familienministerien dar, die differenten Bedingungsparametern unterliegen. Dadurch sind die lokalen Gruppen in der gemeinsamen Entwicklung einer Kooperationskultur nicht nur mit den Projektzielen, sondern auch mit den Anordnungen der Schulleiter bzw. des

zuständigen Schulamtes konfrontiert. Während diese den Primarpädagogen gegenüber weisungsbefugt sind, beschränken sich die Rechte des Jugendamtes darauf, Empfehlungen an die Elementarpädagogen weiterzuleiten.

Aufgrund der gegebenen Rahmenbedingungen war es - im Sinne einer mehrdimensionalen Perspektive - zum einen naheliegend, neben den vermutlich divergierenden Handlungspraxen und Orientierungen verschiedener Beteiligengruppen, auch die Orientierungen der Kreisverwaltungsebene zu erheben und mit den programmatischen Zielsetzungen ins Verhältnis zu setzen. Zum anderen war das Forschungsinteresse der Evaluationsstudie darauf ausgerichtet, die Ergebnisse unterschiedlicher zeitlicher Erhebungsphasen - vor und nach den Schulungen - miteinander zu vergleichen und prozessuale Entwicklungen zu rekonstruieren.

3.2 Metatheoretische Einbettung

Die dokumentarische Evaluationsforschung zeichnet sich durch die Möglichkeit aus, einen empirischen Zugang sowohl zu den expliziten Wissensbeständen, Meinungen und Bewertungen der Akteure, als auch zu ihrem impliziten, handlungsleitenden Erfahrungswissen und ihren Werthaltungen zu erschließen. Die prozessanalytische Einstellung und damit der Zugriff auf (milieuspezifische) Erfahrungsdimensionen, die der Ausbildung von Orientierungen zugrunde liegen, stellen eine weitere Besonderheit dokumentarischer Forschung dar. Schließlich ist das Prinzip der Responsivität bzw. der Einbeziehung der verschiedenen beteiligten Stakeholder- Gruppen in den Diskurs über Ergebnisse und die daraus zu ziehenden Schlussfolgerungen kennzeichnend für die dokumentarische Evaluationsforschung. Diese greift dabei nicht auf eigene methodische Verfahren, sondern auf die Methoden der rekonstruktiven Sozialforschung bzw. der dokumentarischen Methode zurück. Den metatheoretischen Hintergrund bildet die praxeologische Wissenssoziologie von Mannheim (1964). Die Studie basiert auf den methodologischen Grundlagen und methodischen Prinzipien der dokumentarischen Methode, die von Bohnsack weiterentwickelt worden ist und eröffnet im umfassenden Sinne einen Zugang zum handlungsleitenden Orientierungswissen von Akteuren (vgl. Bohnsack 2003, Bohnsack et al. 2001). Mit diesem Methodeninstrumentarium steht der dokumentarischen Evaluationsforschung ein „etabliertes, methodologisch fundiertes Analyseverfahren“ zur Verfügung (Nentwig-Gesemann 2006, S. 159).

Nachfolgend werden die wesentlichen Potenziale einer rekonstruktiven Evaluationsforschung

skizziert, die sich teilweise auf die Konzepte qualitativer Evaluationsforschung von Stake (1978; 2000; 2004), dem wohl bekanntesten Begründer qualitativer Evaluationsforschung sowie Schwandt (1997; 2002) beziehen. Für eine differenziertere Auseinandersetzung mit den theoretischen und methodologischen Grundzügen der dokumentarischen Evaluationsforschung sowie den Bezügen zur dokumentarischen Methode wird auf die Explikationen von Bohnsack/Nentwig-Gesemann (2004; 2005) verwiesen.

Die hier vorgestellte Forschung hat unter Bezugnahme auf Stake als responsive Evaluation neben einem Forschungs- auch einen Transferprozess zu leisten und basiert auf den methodologischen Prinzipien der dokumentarischen Evaluationsforschung sowie auf der methodischen Anwendung des Gruppendiskussionsverfahrens. Im Sinne der Generierung generalisierungsfähiger Ergebnisse war es unabdingbar, ein umfangreiches Spektrum von Einflussfaktoren zu untersuchen, die von den Erfahrungshintergründen und Perspektiven unterschiedlicher Beteiligengruppen bis zur Selbstteilnahme der Forscherin an den Schulungen reichen. Abgesehen von den Orientierungen der Praktiker wurden deshalb auch die der Programmveranstalter, also der Vertreter von Schul- und Jugendämtern, rekonstruiert und ausgewertet.

Ein solcher Anspruch erfordert auch eine mehrdimensionale Vorgehensweise: Zum einen geht es darum, die expliziten Bewertungen und Erwartungshaltungen der Beteiligten- oder Stakeholdergruppen zu erfassen, zum anderen sind die impliziten Wissensbestände und Werthaltungen der Akteure zu rekonstruieren und miteinander in Beziehung zu setzen. Während der Phase des Praxistransfers galt es, Vertretern verschiedener Beteiligengruppen die zentralen Untersuchungsergebnisse zu vermitteln. Im Sinne einer responsiven Evaluation sollten diese damit einen wechselseitigen Einblick in die standort- und milieugebundenen Orientierungen der jeweils anderen Gruppierungen erhalten. Im Rahmen eines moderierten Kommunikationsprozesses - zwischen den Projektbeteiligten respektive der begleitenden Projektgruppe und der Evaluatorin - wurden insbesondere die fallübergreifenden Forschungsergebnisse diskutiert, vor allem diejenigen, in denen sich deutliche Divergenzen zwischen den Programmzielen und der lokalen Handlungspraxis spiegeln. Diese enge Verzahnung zwischen dem Forschungs- und Vermittlungsprozess ermöglicht eine einschätzende Bewertung und folglich Praxisempfehlungen, welche auf der Basis von Konsensvereinbarungen ausgearbeitet wurden, und damit eine eventuelle Einflussnahme auf die Projektpraxis zur qualitativen Verbesserung der lokalen Zusammenarbeit gestatten.

3.3 Fragestellung

Das zentrale Forschungsinteresse ist im Rahmen der vorliegenden Prozessevaluation darauf gerichtet, die Entwicklung der Kooperation – d.h. die Handlungspraktiken, Orientierungen und Erfahrungsräume der regionalen Dorf- und Stadtgruppen – in ihrer Struktur und Prozessdynamik zu rekonstruieren und darüber hinaus aufzuzeigen, inwieweit sich diese im Zeitraum von ca. eineinhalb Jahren – also jeweils vom Zeitpunkt vor den beiden Schulungen bis nach deren Abschluss – durch die Einflussnahme des Fortbildungsprogramms eines staatlichen Schul- und Jugendamtes und des begleitenden Evaluationsprojektes entwickelt haben bzw. vergleichbar geblieben sind. Die Prozessanalyse war insbesondere darauf gerichtet, eine von den Beteiligengruppen ausgehende Rekonstruktion kommunikativer und kooperativer Entwicklungsverläufe zu leisten. Im Sinne einer Programmevaluation sollten die Zielsetzungen des Projekts berücksichtigt werden, die in Bezug auf verpflichtende ministerielle Bestimmungen darauf fokussiert waren, die Zusammenarbeit zu qualifizieren und zu standardisieren. Im Hinblick auf den Praxistransfer steht die Fragestellung im Mittelpunkt, inwiefern der Verständigungsprozess zwischen Forschung und Praxis dazu beitragen kann, dass Forschungsergebnisse im Alltagshandeln der Kooperationsteams wirksam werden.

3.4 Untersuchungsdesign

3.4.1 Erhebungsmethoden

Im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Evaluationsstudie, die auf der Dokumentarischen Evaluationsforschung basiert, (siehe Bohnsack 2006 sowie Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2005; 2006) erweist sich das Gruppendiskussionsverfahren (siehe Bohnsack 2001; 2003; 2004 bzw. Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2006), das sich auf die Erhebung des Kooperationsprozesses regionaler Praxisteams und die Ermittlung von Orientierungen und Zieldimensionen der Beteiligengruppe der Kreisverwaltungsebene bezieht, als adäquate Untersuchungsmethode. Im Verständnis von Mangold (1988) eröffnet die Gruppendiskussion die Möglichkeit, „informelle Gruppenmeinungen“ zu ermitteln und gewährleistet damit den „empirischen Zugriff auf das Kollektive“. Diese Gruppenorientierungen sind quasi ein „Produkt kollektiver Interaktionen“, haben sich bereits innerhalb des konjunktiven Erfahrungsraums als Realitätsbezug konstituiert und werden in den Gruppendiskussionen von den jeweiligen

Stakeholdergruppen im Rahmen von Erzählungen und Beschreibungen lediglich rekonstruiert bzw. aktualisiert. Die Gruppendiskussion bietet besondere Potenziale, da sie es den verschiedenen zu erforschenden Beteiligtegruppen ermöglicht, ihre Anliegen, Bedürfnisse und Konfliktthemen vor dem Hintergrund ihres eigenen Relevanz- und „kommunikativen Regelsystems“ zu entfalten und sich auf ihre „Erlebniszentren einzupendeln“. Unter anderem eröffnet sich ein Zugang zu milieu-, entwicklungs-, organisations- oder berufsspezifischen Erfahrungshintergründen. Gerade diese Erfahrungsräume sind es, auf deren Grundlage sich im Verlauf gemeinschaftlicher Erlebens- und Handlungszusammenhänge oder aber „strukturidentischer Erfahrungen“ geteiltes standortgebundenes Gedankengut (etwa ein Orientierungswissen im Sinne handlungspraktischen Erfahrungswissens) ausbildet (Bohnsack 2004, S. 380ff.).

Daneben können bewertungsgenerierende Fragen in die Gruppendiskussionen eingebunden werden und die theoretisch kommunikativen Wissensbestände der Akteure eruiert werden. Da dieses Wissen explizierbar ist, kann es unmittelbar bei den Beteiligtegruppen abgefragt werden. So konnten im Rahmen der ersten Gruppendiskussionen vor den Schulungen (während des Nachfrageteils), die verschiedenen Praxisteams beispielsweise nach ihren Erwartungshaltungen im Hinblick auf die Bildungsprogramme und im zweiten Diskurs, nach den Fortbildungen, zu ihren expliziten Einschätzungen der Schulungen befragt werden (ebd.).

3.4.2 Theoretisches Sampling

Um möglichst differente und kontrastreiche – entwicklungs- und milieuspezifische – Formen der alltäglichen Kooperation zwischen Kindergarten und Schule erheben zu können, wurden vor den Bildungsveranstaltungen in einer Suchstrategie nach Art des theoriegeleiteten – theoretischen – Samplings in der ersten Forschungsperiode (Dezember 2002 bis März 2003) Gruppendiskussionen mit sechs Dorf- und fünf Stadtgruppen durchgeführt und diese nach eineinhalb Jahren, d.h. nach den Schulungen in einem zweiten Untersuchungszeitraum (April 2004 bis September 2004), wiederholt. Wie dies im Rahmen des theoretischen Samplings und der dokumentarischen Methode üblich ist, sind nach ersten Einblicken in die Orientierungsstrukturen der Gruppen die für die Theorie- und Typengenerierung besonders bedeutsamen, weil konturierten Fälle ausgewählt worden, sodass schließlich die Gruppendiskussionen von drei dörflichen Kooperationsteams – die Gruppen „Ober-/Unterdorf“, „Dorfnachbarn“ und „Kirchdorf“ – sowie drei städtischen Gruppen – „Stadtweg“, „Innstadt“ und

„Neustadt“ - einer aufwendigen und intensiven Textinterpretation unterzogen wurden. Im Sinne der Generierung einer mehrdimensionalen Typologie wurde dabei nicht nur nach milieutypischen, sondern auch nach entwicklungstypischen Differenzen gesucht, indem innerhalb des städtischen und dörflichen Milieuraums jeweils nochmals zwei gewachsene Teams und ein beginnendes, d.h. neu konstituiertes Team untersucht wurden, also Gruppen, die erst im Rahmen des Programms angefangen haben zu kooperieren.

Die Untersuchung der Orientierungen, Anliegen und Zielvorstellungen der Programmveranstalter, die methodisch über das Gruppendiskussionsverfahren vor den Schulungen erhoben worden sind, haben dabei sekundäre Relevanz.

Der Vermittlungsprozess, dem eine Vertrauensarbeit vorausgeht, erfolgt im Wesentlichen über das begleitende Projektteam, das sich aus Vertretern beteiligter Schul- und Jugendämter der Kreisverwaltungsebene und Vertretern der Praxisebene, Elementar- und Primarpädagogen zusammensetzt.

3.4.3 Auswertungsmethode

Im Rahmen der dokumentarischen Methode ist es die Aufgabe des Evaluationsforschers, die handlungsleitenden impliziten Orientierungen und Erfahrungen der verschiedenen Stakeholdergruppen, die in ihre Erzählungen und Beschreibungen eingelagert sind, rekonstruktiv zu interpretieren und damit ihre Orientierungsmuster zur begrifflich-theoretischen Explikation zu bringen. Diese entfalten sich insbesondere in selbstläufigen Passagen, die sich durch eine metaphorische und interaktive Dichte auszeichnen und als „Fokussierungsmetapher“ bezeichnet werden (Bohnsack 2003, S. 138). Aus der Verknüpfung der Rekonstruktion von theoretischen Wissensbeständen sowie des impliziten handlungsleitenden Erfahrungswissens und der Werthaltungen der Akteure ergibt sich ein wesentlicher Erkenntniszugewinn.

Das empirische Material erschließt sich mithilfe der dokumentarischen Methode in Form aufeinander aufbauender Interpretationsschritte, der formulierenden und reflektierenden Interpretation sowie einer fallinternen bzw. fallübergreifenden komparativen Analyse. In der formulierenden Interpretation wird der Text in seinen inhaltlichen und strukturellen Elementen aufgeschlüsselt, ohne dass dabei das begriffliche Kommunikationssystem und die gruppeninterne Rahmung verlassen werden (Bohnsack 2001, S. 14ff.). Nach Mannheim (1980) wird hier der immanente Sinn erfasst, der im Gegensatz zu den anderen Sinnebenen

unmittelbar zu erfassen ist. Im zweiten Schritt, der reflektierenden Interpretation, vollzieht sich die eigentliche dokumentarische Interpretation. Hier gilt es herauszuarbeiten, wie ein Thema erzählt oder beschrieben wird und was sich dabei über den milieuspezifischen konjunktiven Erfahrungsraum und die kollektive Handlungspraxis der einzelnen Dorf- und Stadtgruppen dokumentiert. Auf dieser Interpretationsstufe gilt es, den Orientierungsrahmen der jeweiligen Gruppe mit seinen positiven und negativen Gegenhorizonten zu rekonstruieren (Bohnsack 2003, S. 135ff). Bereits in diesem Interpretationsstadium kommt der komparativen Analyse eine entscheidende Bedeutung zu, da sich der gruppenspezifische „Orientierungsrahmen erst vor dem Vergleichshorizont“ anderer Teams „in konturierter und empirisch überprüfbarer Weise herauskristallisiert“ (Nohl 2001, S. 256). Erst im Zuge der komparativen Analyse, wenn die Gemeinsamkeiten bzw. Homologien der verschiedenen Dorf- und Stadtgruppen sowie die Kontraste und Gegensätze vergleichend herausgearbeitet werden, lassen sich in der prozesshaften Auseinandersetzung der Teams mit den Programmzielen und ihren tradierten Handlungspraxen milieu- oder entwicklungspezifisch unterschiedliche Bewältigungsformen generieren. Diese sind von hoher Aussagekraft, da sich auf ihrer Grundlage im weiteren Forschungsprozess generalisierungsfähige Ergebnisse rekonstruieren lassen. Insbesondere über die fallinterne komparative Analyse lässt sich rekonstruieren, ob Orientierungen einzelner Akteurgruppen nur themenspezifischen Einfluss oder eine bereichsübergreifende Relevanz haben und damit von genereller Bedeutung sind. In der fallübergreifenden komparativen Analyse gilt es insbesondere die Homologien und Kontraste zwischen den einzelnen Stakeholdergruppen zu rekonstruieren, um auf dieser Grundlage „sowohl Projektstandorttypisches herauszuarbeiten, als auch der Frage nachzugehen, welche Orientierungen für welche Gruppen von sozialen Akteuren bzw. für welche Erfahrungsräume typisch sind“ (Nentwig-Gesemann 2006, S. 169). In diesem soziogenetischen Interpretationsschritt wird eine Typik herausgearbeitet, die auf unterschiedliche Erfahrungsräume hinweist.

3.4.4 Verfahren der qualitativen Sozialforschung und ihrer Gütekriterien

Im Unterschied zu den hypothesenprüfenden Verfahren, die das Kriterium der Zuverlässigkeit oder Reliabilität daran messen, inwieweit die Kommunikation zwischen den Forschern und denjenigen, die Gegenstand der Forschung sind, formalisiert, schematisiert oder standardisiert ist und damit eine formale Genauigkeit erreicht wird, gehen die rekonstruktiven Verfahren den

entgegengesetzten Weg. „Durch weniger Eingriffe des Forschers soll mehr methodische Kontrolle erreicht werden.“ (Bohnsack 2003, S.17ff.). Damit sollen die Beforschten „ihr Relevanzsystem und ihr kommunikatives Regelsystem entfalten können“ und somit die „Unterschiede zum Relevanzsystem der Forschenden überhaupt erst erkennbar werden“ (Bohnsack 2003, S. 21).

Mithilfe der Methode des Gruppendiskussionsverfahrens werden keine Einzelmeinungen erfasst, sondern es erschließt sich darüber der „empirische Zugriff auf das Kollektive“, das heißt der Zugang zu kollektiven Orientierungsmustern der jeweiligen Gruppe (Bohnsack 2003, S. 106). In den Gruppendiskussionen lassen sich aktualisierte Orientierungen und die Struktur von Handlungspraktiken erfassen. Der Forscher taucht dabei zwar virtuell, jedoch nicht unmittelbar in den Erfahrungsraum des beforschten Feldes ein. Bestimmte Aspekte des Handelns und Denkens, die in der direkten Teilhabe an „Face-to-Face-Interaktionen“ beobachtet werden können, sind in Gruppendiskussionsforen (also den beschreibenden und erzählenden Diskursen über die Zusammenarbeit) „nicht in dieser Weise zugänglich“ (Lüders 2003, S. 151).

Laut Bohnsack „können und müssen“ die „bekannten Verfahren der qualitativen Sozialforschung mit ihren Standards umfassend auf den Bereich der Evaluationsforschung übertragen werden“ (Bohnsack 2006, S. 153).

Nachstehende Ausführungen beziehen sich auf die grundlegenden Standards, welche von der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval-Standards 2002) als generelle Qualitätsparameter für Evaluationsstudien herausgegeben worden sind, wobei im Rahmen dieses Artikels nur einzelne Teilaspekte dargelegt werden können.

Die Untersuchung orientiert sich am „Nützlichkeitsstandard“, indem beispielsweise die „Steuerungskriterien der responsiven Evaluation die Anliegen und Konfliktthemen der verschiedenen Beteiligengruppen“ sind (Beywl 1988, S. 151). Aufgrund dieses Wertmaßstabes werden Entscheidungen über Zielsetzungen, methodische Vorgehensweisen sowie über den Ablauf der Studie nicht nach vorher festgelegten Richtlinien getroffen, sondern entwickeln sich schrittweise, als Antwort auf die Orientierungen, Interessen und Anliegen der Stakeholdergruppen.

Dem „Genauigkeitsstandard“, als Garant für gültige Informationen und Ergebnisse zum Forschungsgegenstand und zu den Fragestellungen wurde insofern Rechnung getragen, als die Ergebnisse auf der Grundlage einer prozessanalytischen Rekonstruktion sowie einer mehrfachen komparativen Analyse (d.h. über systematische Fallvergleiche vor und nach den

Schulungen) generiert wurden und in eine mehrdimensionale Typologie münden. Die Erfassung der mehrdimensional bestimmten Perspektive unterschiedlicher Beteiligtegruppen der Praxis- und Kreisverwaltungsebene einerseits sowie die Anwendung von zwei verschiedenen Erhebungsverfahren andererseits, dem Gruppendiskussionsverfahren (als primäre Untersuchungsmethode) und der teilnehmenden Beobachtung (als sekundäre Methode), erhöht den Präzisionsgrad dieses Standards. Indem die Evaluatorin dem beforschten Feld auf zwei unterschiedlichen Zugangsebenen begegnet, präzisiert sich sowohl die Validität der Ergebnisse als auch der verstehende Zugang zu den beforschten Stakeholdergruppen. Das Datenmaterial der verschiedenen Beteiligtegruppen der Praxis- und Kreisverwaltungsebene ist über den methodischen Zugang des Gruppendiskussionsverfahrens gewonnen worden. Demgegenüber wurden die Daten der verlaufenden Bildungsveranstaltungen mithilfe der Methode teilnehmender Beobachtung, das heißt fokussierter Ethnografie erhoben (Lüders 2003, S.151; Vogd 2006, S. 39ff; Bohnsack/Loos/Schäffer/Wild 1995, S.443; Bohnsack 2003). Durch die Teilhabe der Forscherin an den Schulungen kann insbesondere der Verständigungs- bzw. der Kooperationsmodus zwischen den Vertretern der Praxis (den Elementar- und Primarpädagogen) sowie den Vertretern der Kreisverwaltungsebene, den Schulamtsdirektoren und Fachberaterinnen des Kindertagesstättenbereichs empirisch erfasst werden. Der „Durchführbarkeitsstandard“ ist insofern berücksichtigt worden, als die zeitliche Beanspruchung der Beteiligtegruppen möglichst gering gehalten wurde. Resümierend bewerteten die Probanden das Verhältnis zwischen dem erwarteten Nutzen (Evaluationsergebnisse und Praxisempfehlungen) und den zeitlichen Belastungen als angemessen. Eine möglichst hohe Akzeptanz der verschiedenen Stakeholdergruppen in Bezug auf die Vorgehensweise und die Resultate der Studie gewährleistete - neben der Transparenz des Forschungsprozesses - die begleitende Vertrauens- und Vermittlungsarbeit während des fünfjährigen Projektzeitraums. Die formalen Vereinbarungen des „Fairnessstandards“ sind insoweit berücksichtigt worden, als sämtlichen beteiligten Akteuren eine vollständige Anonymisierung ihrer Sozialdaten und Standorte schriftlich zugesichert wurde. Um die empirischen Ergebnisse in das Alltagshandeln der Praxis einbringen zu können, sind sowohl der Evaluationsforscher als auch die Stakeholder auf einen kommunikativen Aushandlungsprozess angewiesen. Somit ist die Moderation, als Voraussetzung für einen erfolgreichen Praxistransfer darauf ausgerichtet, eine gemeinsame Sprache zu entwickeln, die sowohl dem wissenschaftlichen Forschungsprozess als auch der Praxis Rechnung trägt. Die Aspekte einer zirkulären Gestaltung der Vermittlungsarbeit werden

insofern berücksichtigt, als sich die Erhebungs- und Auswertungsphasen abwechseln und wechselseitige „Feedback-Schleifen“ den gemeinsamen Verständigungs- und Implementierungsprozess zwischen Evaluatorin und Projektteam begleiten (Mensching 2006b, S. 348ff.).

3.5 Darstellung zentraler Ergebnisse

Die ausgewählten Befunde der Prozessevaluation, die Einschätzung zur Wirksamkeit des Gesamtprogramms, die Bewertung zentraler Ergebnisse und die Empfehlungen für die Praxis können im Rahmen dieses Beitrags nur in komprimierter Form dargestellt werden.²

Die ausgewählten Dorf- und Stadtgruppen wurden dazu einer systematischen fallinternen und fallübergreifenden komparativen Analyse unterzogen, wie dies bereits in Kapitel.4.2. beschrieben worden ist (Nohl 2001, S. 254ff.). Auf dieser Basis konnten sowohl eine mehrdimensionale Typologie entwickelt, als auch weitere zentrale generalisierungsfähige Ergebnisse gewonnen werden.

3.5.1 Mehrdimensionale Typologie

Als übergreifende Gemeinsamkeit wurde eine Milieutypik herausgearbeitet, die den Stellenwert einer Basistypik einnimmt, sowie eine Entwicklungstypik. Die rekonstruierte Typologie bezieht sich auf die Kommunikations- und Kooperationspraktiken der verschiedenen Beteiligtenteams innerhalb ihrer unterschiedlichen Einbindung in milieu- und entwicklungstypische Sozial- und Erfahrungsräume, die sich teilweise überlagern.

Als milieutypisch erwies sich, dass den Dorfgruppen – gleichgültig, ob sie strukturell in innerdörfliche oder dörflich getrennte Milieus eingebunden sind – gemeinsam ist, dass der übergeordnete kommunikative Verständigungsmodus beziehungsorientiert gerahmt ist und der Vergemeinschaftung ein hoher Stellenwert beigemessen wird. Der primäre Rahmen der Orientierung ist das Milieu und damit die Einbindung in die Dorfgemeinschaft, wobei sich fachlich-formelle und persönlich-informelle Relevanzen mischen, sodass Schule und Kindergarten im dörflichen Lebenszusammenhang und dessen Bedeutungen gleichsam schwimmen. Die Organisationen übernehmen somit eine Teilfunktion für den Milieuraum und nicht – wie angenommen werden könnte – das Milieu für die Organisation.

Erste Textpassage der Dorfgruppe „Dorfnachbarn“ 2004: Zweite Gruppendiskussion nach den Schulungen

- Kb (74) wenn wir was austauschn is ma glei da und muass net wie in der Stadt woanders hi
- Sb die Pause draußn am Zaun do san viele Kontakte weil Pause nebanand is (.) ja des is einfach praktisch
- Sa beim hintern Klassenzimma bin i oft schnell rausgstiegn beim niedrign Fenster wenn=s Kinder net gsehn ham, do hab i gsehn do is oane herausn da drüm @is des Einfachste zum schnell woas ausmacha@
- Me @ (3)@

Demgegenüber ist der Typus der Stadtgruppen in seiner übergeordneten Rahmung primär an Formalstrukturen und damit an fest umrissenen Organisationen bzw. am Sprengel orientiert, während der Milieuraum sekundäre Bedeutung hat. Die Kommunikation der Stadtgruppen ist inhaltlich bzw. themenbezogen gerahmt. Die städtische Ausgrenzung vollzieht sich – nicht wie die dörfliche – über die gewachsene Milieubindung, sondern über die formell gesetzte Zugehörigkeit zum Schulsprengel, so dass beispielsweise der Kindergartensprengel ausgegrenzt wird.

Im Hinblick auf das prozessanalytische Forschungsinteresse, ob und inwieweit sich die Orientierungen bzw. Handlungspraktiken der Kooperationsteams während des Zeitraums von eineinhalb Jahren im Zusammenhang mit der Fortbildung verändert haben, können Ergebnisse in entwicklungstypischer Hinsicht aufgezeigt werden. Im Rahmen der komparativen Analyse, der vergleichenden Gegenüberstellung der Ergebnisse beider Erhebungsphasen, zeigt sich, dass das Projekt auf die generelle Kommunikationskultur der gewachsenen Dorf- und Stadtgruppen keinen Einfluss nehmen konnte; diese hat sich aufgrund einer jahrelang tradierten Zusammenarbeit quasi naturwüchsig entfaltet und entzieht sich kurzfristigen äußeren Maßnahmen.

Dagegen steht das Entwicklungspotenzial der beginnenden, d.h. neu konstituierten Dorf- und Stadtgruppen, die einen tiefgreifenden Orientierungswandel vollzogen haben. Im Unterschied zu den gewachsenen Gruppen sind sie primär an den programmatischen Zielsetzungen ausgerichtet.

Diese Wandlungsprozesse wurden sowohl durch die Weiterbildungs- bzw.

Schulungsveranstaltungen, als auch durch die Erhebungsmethode, die Gruppendiskussionen initiiert. Dabei wird die Wirksamkeit des Fortbildungsprogramms durch das Gruppendiskussionsverfahren insofern potenziert, als die Stakeholdergruppen vorbereitet in die Schulung gehen. Sie kennen ihre wechselseitigen Erwartungshaltungen, vor allem die ihnen wichtigen Themen. Im Rahmen des Evaluationsprojekts konnte auf dieser doppelten Grundlage ein intensiver Verständigungsprozess eingeleitet werden.

Erst mit Hilfe des Gesamtprojekts gelang es den neu konstituierten Teams, in einen Kommunikationsprozess einzutreten: Indem sie während der Schulungen und Gruppendiskussionen, vor allem aber durch die Bereitstellung überregionaler Kooperations- und Kommunikationsräume verschiedene prototypische Austauschverfahren durchlaufen haben, konnten sie neuartige Erfahrungen machen und sich ihrer Orientierungen bewusst werden. Diese Phase des Umdenkens, die mit einer reflektierenden Rückschau einher ging bewirkte, dass einerseits Ausgrenzungserfahrungen reduziert und Ausgrenzungsmechanismen abgebaut werden konnten, und ermöglichte andererseits eine Veränderung tradierter Perspektiven. Dieser Prozess führte bei den Akteurgruppen zu einer neuen Einschätzung ihres Handlungsspielraums und so konnten sie damit den Grundstein für eine gemeinsame Kommunikationskultur legen.

3.5.2 Kooperation im Wandlungsprozess

Entwicklung im Umgang mit geschützten Sozialdaten von Kindern

Alle Gruppen – die städtischen wie die dörflichen Teams – erfahren die offiziellen datenschutzrechtlichen Bestimmungen als Einengung ihrer eigenen Handlungsmöglichkeiten und nehmen sie nicht als genuines Recht der Eltern wahr. Diese Orientierungen sind milieuübergreifend, d.h. beziehend auf regionale Milieus generalisierbar. Die gewachsenen Dorfgruppen begründen ihren Widerspruch mit sozialräumlichen Tradierungen: „Des war ja scho immer so das ma mitnand gredd ham“. Demgegenüber argumentieren die gewachsenen Stadtteams mit ihrem beruflichen Selbstverständnis und ihrem territorialen Verfügungsrecht über das Praxisfeld: „Des lass ma uns net nehmen“.

Die datenschutzrechtlichen Standards werden zwar insofern angenommen, als sie eine Handlungsänderung bewirken und alle Stakeholdergruppen nach den Schulungen die schriftliche Zustimmung der Eltern einfordern. Faktisch hat sich jedoch keine

Orientierungsänderung vollzogen, da der inoffizielle Dialog trotz Verweigerung elterlicher Zustimmung praktiziert wird.

Nach außen, gegenüber den Eltern und behördlichen Instanzen werden von den Teams zwar die administrativen Vorschriften eingehalten, jedoch auf dem Wege des inoffiziellen Informationsaustausches unterlaufen. Gerade im Falle so genannter „Problemkinder“ oder „Risikokinder“ findet der Austausch ohne Einwilligung und Beteiligung der Eltern statt, sodass die Gefahr besteht, dass Stigmatisierungsprozesse durch die Schule übernommen werden und sich verfestigen.

Die Bedeutung des inoffiziellen Austauschs über angehende Schulkinder dokumentiert sich auch insofern, als dieser - zeitlich gesehen - bereits vor dem offiziellen Dialog stattfindet. Das Interesse am Austausch über einzelne Kinder war in den meisten Gruppen ein Anstoß dafür, die Zusammenarbeit einzuleiten: Exemplarisch wird hierzu die Textpassage eines dörflichen Teams zitiert.

Textpassage der Dorfgruppe „Kirchdorf“ 2002: 1. Gruppendiskussion vor den Schulungen.3

Sa man kann ja net mitanand redn ohne über a Kind zu redn des geht ja fast net
Ka ja deswegn redt ma ja mitnand wegn die Kinder
Kb ja was hätt denn des Ganze sonst für an Sinn
Sb gar koan

Innerhalb dieser generellen Orientierungen zeigen sich aber auch leichte Unterschiede zwischen den Kindertageseinrichtungen und den Grundschulen: So sind die Elementarpädagogen daran orientiert, die angehenden Schulkinder vor einer Etikettierung der Primarpädagogen zu schützen, wohingegen das Interesse der Lehrkräfte primär darauf abzielt, unter dem Blickwinkel defizitärer Zuschreibung über „Problemkinder“ informiert zu werden.

„Risikokinder“ im Spannungsfeld zwischen örtlichen Kooperationsteams und Elternhaus

Wie die Untersuchungsergebnisse beider Erhebungsphasen (vor und nach den Schulungen) aufzeigen, ist das Schuleingangsprozedere zum Kristallisationspunkt der Zusammenarbeit avanciert. Das Augenmerk sämtlicher Beteiligten, die den Übergang in die Schule begleiten, ist auf dieses Geschehen ausgerichtet. Zentral scheint sowohl beim offiziellen wie beim

inoffiziellen Austausch über diese Kinder für die Primarpädagogen die rechtzeitige Identifizierung so genannter „Problemkinder“ zu sein. Nach den Schulungen sind diese in allen Stakeholdergruppen noch stärker als vorher ins Blickfeld gerückt.

Wenn die Orientierungen der örtlichen Kooperationsteams und Eltern im Hinblick auf „Problemkinder“ voneinander abweichen, und/oder die Eltern dem Austausch über ihr Kind nicht zugestimmt haben, sind diese angehenden Schulkinder einem konfliktträchtigen Spannungsfeld ausgesetzt. Mehrheitlich vollziehen sich in den Dorf- und Stadtgruppen daraufhin vergleichbare Verlaufsphasen:

In der Regel beginnt dieser Prozess damit, dass sich die Elementar- und Primarpädagogen gegen die Eltern verbünden.

Im Gesprächsverlauf zwischen dem Team der Elementar- und Primarpädagogen und Eltern werden die Erziehungsberechtigten anschließend richtungsweisend beeinflusst, indem das örtliche Kooperationsteam gegenüber den Eltern eine übereinstimmende Sichtweise der Testresultate demonstriert.

- Die gemeinschaftlich geteilten Ergebnisse der Einschulungstests basieren zumeist auf vorausgehenden stereotypen Zuschreibungen des Elementarbereichs.
- Die Etikettierungen haben in Bezug auf die bevorstehende Testsituation eine verengte, mit Vorurteilen behaftete Beobachtung zur Folge, die auf das Problem des Kindes zentriert ist. Sie führen überwiegend zu bestätigenden Ergebnissen, die gemeinschaftlich gegenüber den Erziehungsberechtigten vertreten werden.

Nach den Schulungen tendieren die Akteure verstärkt dazu, das Statusgefälle gegenüber den Eltern zu konsolidieren. Diese Tendenzen sind darauf zurückzuführen, dass sich die Hierarchien zwischen Elementar- und Primarpädagogen einerseits und Eltern andererseits, aufgrund des intensiveren Austauschs und der verstärkten Vergemeinschaftung der Kooperationsteams noch gefestigt haben. Die Pädagogen nehmen die Eltern mehrheitlich als „Laien“ wahr, indem sie den elterlichen Bezugsrahmen im Vergleich zur professionellen Perspektive als unbedeutend oder irrelevant ablehnen.

Die elterliche Entscheidung gegen den kindbezogenen Austausch der Kooperationsteams wird in nahezu allen Gruppen als persönlicher Angriff gewertet. Ausgehend von dieser Wahrnehmung büßen die Elementar- und Primarpädagogen weitgehend ihre neutrale Haltung gegenüber den elterlichen Orientierungen und Handlungsweisen ein. Daher sind sie

außerstande, die Eltern professionell aufzuklären und als kompetente Berater zu unterstützen. Eventuelle Risikofaktoren von Kindern werden von den Akteurgruppen mehrheitlich biografisch verortet und somit der Persönlichkeit des Kindes bzw. den Eltern zugeschrieben. Damit entheben sich die Bildungseinrichtungen der Verantwortung, sowohl ihr eigenes berufliches Handeln als auch organisationale Strukturen zu hinterfragen.

Die Schlüsselposition von Schulleitungen im Kooperationsprozess

Die Schulleiter sind aufgrund ihrer exponierten beruflichen Stellung zwischen Kreisverwaltungs- und Praxisebene grundsätzlich dazu berechtigt, gegenüber den Primarpädagogen als unmittelbar Weisungsbefugte zu amtieren. Anhand der fallübergreifenden Kontrastierung der untersuchten Dorf- und Stadtgruppen wird die Schlüsselposition der Rektoren innerhalb der Zusammenarbeit in verdichteter Form erkennbar. Es lassen sich drei rektorale Führungsstile identifizieren, die unabhängig von der Zugehörigkeit zum städtischen oder dörflichen Milieu vorzufinden sind. Wie sich diese verschiedenen Führungsarten – aus der Perspektive der Elementar- und Primarpädagogen – im Alltagshandeln umsetzen, wird nachfolgend dargelegt.

So sind es in den beginnenden, d.h. neu konstituierten Kooperationsgruppen die Schulleiter, die diesem Arbeitsbereich entweder nur ein geringes Interesse entgegenbringen oder keinerlei Beachtung schenken: Diese Teams blieben jahrelang in koordinierenden Anfängen stecken und konnten erst mithilfe der Unterstützung des Gesamtprogramms eine Zusammenarbeit entwickeln. In diesen Stakeholdergruppen findet vorwiegend ein verdeckter Dialog statt, wobei insbesondere die Elementarpädagogen divergierende Orientierungen zurückhalten. Das Kooperationsgeschehen und die Qualität der Gesprächsführung konnte sich in jenen beiden gewachsenen Gruppen am intensivsten weiterentwickeln, in denen die Schulleiter überwiegend aktiv in diesen Prozess sowie in den konjunktiven Erfahrungsraum eingebunden waren und entweder durchgängig oder punktuell während inhaltlicher Projektentwicklungen ein demokratisch respektvoller Umgang bestand. In diesen Gruppen werden divergierende Orientierungen sowohl von den Primarpädagogen als auch von den Elementarpädagogen offen diskutiert. Der Grad der Zufriedenheit und die Motivation der Teams sind hier am stärksten ausgeprägt.

Die zwei gewachsenen Teams, deren Rektoren – aus Sicht der Gruppe - als autoritäre

Führungspersonen agieren und primär lenkende Einzelentscheidungen trafen, die Zusammenarbeit in vorgegebene Strukturen einzwängten und den prozessualen Kooperationscharakter nicht respektierten, wurden in ihrer Zusammenarbeit – je nachdem, inwieweit der Schulleiter aktiv interveniert hat – nachhaltig behindert. In beiden Fällen wurden die Interessen der Kindertageseinrichtungen von den Elementarpädagogen nicht vertreten. Sie hielten ihre Orientierungen verdeckt, was zur Folge hatte, dass sie mit dem Ablauf der Kooperation unzufrieden waren und resignierten.

Alles in allem konnte mithilfe des Projekts zwar die fehlende Unterstützung durch Schulleiter ausgeglichen werden und die demokratisch arbeitenden Teams konnten ihre Kooperationsqualität verbessern, zugleich kam es aber auch zu einem Abbrechen von Kooperationsprozessen durch autoritär agierende Rektoren. Sowohl themen- als auch fallübergreifend ist festzustellen, dass die Zielvorgaben von den einzelnen Beteiligengruppen nicht unmittelbar in die Praxis übernommen werden, sondern der Umsetzung ein interaktiver Prozess vorausgeht (Bohnsack 2003, S. 146ff.). Innerhalb ihres regionalen Kooperationsraums kommunizieren die Akteure die Zielsetzungen im Rahmen ihrer standort- und milieugebundenen Orientierungen und setzen diese dann, angepasst an die lokalen Bedingungen, in modifizierter Form um.

Kooperationsprojekte im Entwicklungsverlauf

Die vergleichende Gegenüberstellung der verschiedenen Teams belegt, dass die Zusammenarbeit in den untersuchten Dorf- und Stadtgruppen mehrheitlich hierarchisch abläuft. Dieses Konstellationsgefälle beeinträchtigt die Kooperationsqualität insofern, als der Diskursverlauf maßgeblich von den Primarpädagogen bestimmt und dadurch der prozesshafte Charakter kooperativen Handelns unterbunden wird. Zwar konnten die einzelnen Teams zumindest positive Ersterfahrungen kurzzeitiger demokratischer Prozesse machen, allerdings war es ihnen bisher nicht möglich, diese innerhalb ihrer Praxis nachhaltig zu verankern. Insgesamt zeigt sich jedoch, dass sich das Handlungsrepertoire der Beteiligengruppen durch prototypische Erfahrungen neuer Kommunikations- und Kooperationsformen erweitert hat. So sind vermehrt reflektierende Auseinandersetzungen, synergetische Effekte, Transferprozesse und ein Anstieg offener Diskurse zu verzeichnen. Angesichts dieser Sachlage ist die Kooperationsqualität in den Teams mehrheitlich angestiegen. Insgesamt hat sich die Anzahl der Projekte in nahezu allen Gruppen deutlich erhöht, was ein klares Kennzeichen dafür ist,

dass die Kooperation einen höheren Stellenwert erreicht hat. Die Beteiligengruppen, die sich auf den Prozess der Zusammenarbeit eingelassen haben, sind nach den Schulungen deutlich zufriedener und gleichzeitig motivierter, diese weiter auszubauen.

Fallübergreifende Gemeinsamkeiten der Dorfgruppen zeigen sich insofern, als alle diese Gruppen ihre Kooperationsprojekte zuerst auf ein Fundament der Gemeinschaftlichkeit stellen und diese beziehungsorientiert rahmen, auch wenn sie inhaltliche Standards umsetzen. Darauf aufbauend beginnen sie sich thematisch auszurichten. Dagegen orientieren sich alle Stadtgruppen primär an der Umsetzung thematisch inhaltlich gerahmter Projekte, während das persönliche Bezugsfeld sekundär bedeutsam ist. Die dörflichen Teams haben nach den Bildungsveranstaltungen verstärkt den Wert einer planenden und inhaltlichen Kooperation und die städtischen Gruppen vermehrt den Vorzug einer beziehungs- und gemeinschaftsorientierten Arbeit erkannt. Beide Teams haben begonnen, diese bis dahin vernachlässigten Aspekte in ihre Zusammenarbeit zu integrieren.

Textpassage der Dorfgruppe „Ober-/ Unterdorf“ 2004: 2. Gruppendiskussion nach den Schulungen

- Ka wenn ma uns jetzt treffen man begegnet sich anders
Kb also jetzt eben der zwischenmenschliche Kontakt und a des was unsre Arbeit betrifft also des find i is besser geworden
Sb ja sicher
Kb wir ham ja unendlich geredet und net so wie früher beim Schulbesuch wo wir überhaupt net mitanand gredt ham
Sa stimmt und jetzt ham=ma gmerkt wenn ma net planen geht=s net jetzt ham=ma scho für nächstes Jahr vorausplant was ma machan

Wie vollzieht sich der Kommunikations- und Kooperationswandel?

Zum Wandlungsprozess äußern sich zwei Stakeholdergruppen wie folgt: „Man kann ja net in oam Jahr von null auf hindert des geht net“ („Ober-/Unterdorf“ 2. Gruppendiskussion 2004); „der Weg ist das Ziel“ („Stadtweg“ (2. Gruppendiskussion 2003), siehe (Emmerl 2008, S.184).

Die Studie hat gezeigt, dass den Wandlungsphasen im Sinne veränderter Handlungspraxen und

Orientierungen immer ein interaktiver Prozess vorausgeht, der sich innerhalb konjunktiver Kommunikations- und Kooperationsräume der Teams vollzieht. Die Gruppen erfahren dann einen tiefgreifenden Orientierungswandel, wenn sich zu Beginn der Kooperation zwei divergierende Ausrichtungen diametral gegenüberstehen. Die Veränderung vollzieht sich in Form aufeinanderfolgender Phasen, die einer bestimmten Bewegungsgesetzlichkeit folgen.

Am Anfang einer möglichen Entwicklung steht die Entscheidung, die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit dem Programmziel.

Vergleichend wird das tradierte Alltagshandeln mit der programmatischen Zielsetzung zueinander in Beziehung gesetzt.

Der folgende Prozess, der einen eventuellen Wandel bewirkt, vollzieht sich auf mehreren Ebenen,

- über interaktive Kommunikations- und Kooperationsprozesse des Teams,
- die persönliche Auseinandersetzung der einzelnen Beteiligten,
- handlungspraktische Einübungsphasen.
- Dabei durchlaufen die Gruppen komprimierte Lernprozesse und erlangen eine größere Bewusstheit über die eigene Praxis und ihre aktuellen Orientierungen.

Krisensituationen sind Teil des Prozesses: Sie zeigen sich in Form von Irritationen, wenn gewachsene Orientierungen ins Wanken geraten und die neue Ausrichtung noch nicht gefestigt ist.

Diese beiden divergierenden Orientierungsstränge laufen solange zweigleisig (in unterschiedlicher Gewichtung) nebeneinanderher, bis die Neurahmung bewusst geworden und umgesetzt ist. Dann entsprechen Handlungspraxis und Ausrichtung der Beteiligtegruppen einander wieder.

Hierarchische Beziehungen im Wandel?

Das Hierarchiegefälle zwischen Elementar- und Primarpädagogen

Das hierarchische Gefälle, das vor den Schulungen in den Kooperationsteams mehrheitlich festgestellt worden ist, hat sich nach den Fortbildungsmaßnahmen nicht grundlegend gewandelt. In einigen Bereichen treten die Hierarchien während bestimmter Zeitfenster punktuell zurück, zeigen sich in abgeflachter Form oder scheinen zeitweilig durch eine

partnerschaftliche Kooperation überwunden. Diese zeitlich begrenzten veränderten Handlungspraxen sind erste Anzeichen für den möglichen Beginn eines Orientierungswandels. Bis auf die Gruppe „Innstadt“, die sich gegenüber dem Programm generell verschlossen hat, haben sich in allen anderen Teams, die autoritär lenkende Strukturen aufweisen, Wandlungsprozesse angebahnt.

Diese Hierarchien treten vornehmlich zugunsten eines partnerschaftlichen Zusammenwirkens zurück, wenn gemeinschaftlich oder beziehungsorientierte Rahmen die Qualität des Austauschs bestimmen, aber auch dann, wenn die Erzieherinnen während inhaltlich geprägter Diskurse ihre fachlichen Kompetenzen und Orientierungen einbringen.

Sowohl Elementar- als auch Primarpädagogen sind an der Konstruktion des Hierarchieverhältnisses beteiligt: Primarpädagogen unterstützen dieses Gefälle, indem sie sich gesellschaftlichem Statusdenken folgend, gegenüber den Elementarpädagogen eine höhere berufliche Selbstkompetenz bzw. einen höherwertigen beruflichen Status zuschreiben. Sie stufen die Übergangsphase als einseitige Anpassungsleistung der Elementarpädagogen bzw. des Gesamtkonzepts der Kindertageseinrichtungen ein und qualifizieren diese als Vorläuferinstitution ab. Elementarpädagogen stützen das Statusgefälle, indem sie partiell mit den hierarchischen Orientierungen der Primarpädagogen übereinstimmen, folglich dazu tendieren, sich den Vorgaben der Schule anzupassen und etwaige differente Ausrichtungen verdeckt zu halten. Sie demonstrieren ein geringes persönliches und berufliches Selbstverständnis, ihre fachlich pädagogisch-methodischen Wissens- und Erfahrungskompetenzen bringen sie nur vereinzelt ein. Dabei setzen sie die Bedeutung der Elementareinrichtung als wichtige Bildungs- und Erziehungsorganisation herab und vertreten diese nicht.

Textpassage der Stadtgruppe „Neustadt“ 2002: 1. Gruppendiskussion vor den Schulungen.

Sa manche Kinder können des net und des net und des net

Kb mhm

Ka ja wenn wir wissen was die Kinder können solln dann machen wir des (.) des is ja koa Problem

Kb na des is wirklich koa Problem

Das Hierarchiegefälle zwischen den Kooperationsteams und den Eltern

Hierarchische Beziehungen ließen sich vor den Schulungen in nahezu allen Teams rekonstruieren. Nach den Bildungsmaßnahmen haben sich diese in einzelnen Gruppen weiter verfestigt.

Ursächliche Zusammenhänge erschließen sich aufgrund der verstärkten Kooperation, die sich im Rahmen der Fortbildungen zwischen Elementar- und Primarpädagogen entwickelt hat: Diese treten speziell dann auf, wenn Teams ihre gewachsenen Beziehungen dazu nutzen, sich gegen die Eltern zu verbünden und versuchen, deren Entscheidungen lenkend zu beeinflussen. Hierarchische Bezüge konnten explizit während inhaltlicher Gespräche verzeichnet werden, wenn die Elementar- und Primarpädagogen ihre Einschätzungen - beziehend auf das einzuschulende Kind - entweder in Form machtstrukturierter Diskurse oder offen normativ vermitteln. Indem sie elterliche Entscheidungsprozesse beispielsweise im Hinblick auf die Geheimhaltung von Sozialdaten ihrer Kinder nicht würdigen, werden die Erziehungsberechtigten nicht als gleichwertige Bildungs- und Erziehungspartner anerkannt. Insgesamt ist bei den Kooperationsteams eine Tendenz festzustellen, das Gefälle aufrecht zu erhalten und die Praxis als eigenterritoriales Arbeitsfeld zu betrachten: Im dörflichen Zusammenhang berufen sich die Teams dabei - beziehend auf ihre primäre Rahmung, die Einbindung ins Dorfmilieu - auf ein traditionell verankertes Recht „des war ja scho immer so“. Die Stadtgruppen beziehen sich auf ihr autonomes professionelles Berufsrecht.

Textpassage der Dorfgruppe „Ober-/ Unterdorf“ 2004, 2. Gruppendiskussion nach den Schulungen

- Ka bei der Veranstaltung ham=ma ihnen (Eltern) scho aufzeigt „Leute so is (.) und anders geht=s nicht“
- Sa ja die müssn sich an uns ausrichten das was wir sogn gilt und net des was die meinen oder wolln (.) die müssn a net alles wissen
- Sb die ham scho gmerkt dass wir an einem Strang ziehn
- Sa ja man muass den Eltern scho Vorschub leisten dass die uns net gegenseitig ausspieln

Die Hierarchien flachen ab bzw. verabschieden sich partiell zugunsten einer

partnerschaftlichen Interaktion, wenn gemeinschaftlich beziehungsorientiert gerahmte Projekte durchgeführt werden. Da die dörflichen Akteure dieser Kooperationsform generell einen hohen Stellenwert beimessen, variieren die hierarchischen Strukturen im Vergleich zum städtischen Milieu stärker und geraten nach den Schulungen vermehrt ins Wanken. Das Gefälle beginnt sich im dörflichen Sozialraum auch insofern aufzulockern, als sich die Akteure zunehmend reflektierend mit den oppositionellen Orientierungen der Eltern – auch in Form einer Perspektivenübernahme – auseinandersetzen.

3.5.3 Wirksamkeit des Gesamtprojektes

Die Entwicklungen der Kooperationsbeziehungen wurden sowohl durch die Weiterbildung, respektive die Schulungsveranstaltungen als auch durch die durchgeführten Gruppendiskussionen initiiert. Dabei wird die Wirksamkeit des Fortbildungsprogramms durch die Erhebungen insofern potenziert, als die Stakeholdergruppen vorbereitet in die Schulung gehen. Sie kennen ihre wechselseitigen Erwartungshaltungen, vor allem die für sie besonders relevanten Themen. Im Rahmen des Evaluationsprojekts konnte auf dieser doppelten Grundlage ein Verständigungsprozess eingeleitet werden.

Die vergleichende Gegenüberstellung expliziter Bewertungen und impliziter Werthaltungen der Stakeholdergruppen war besonders aufschlussreich: Allein auf der Ebene explizit theoretischer Einschätzungen der Akteurteams war die Schulung weitgehend wirkungslos. Die beteiligten Gruppen haben diese fast ausnahmslos im negativen Horizont verortet: „Es war ein notwendiges Übel“; „da ham mir überhaupt nix profitiert“; „hat nicht wirklich was gebracht“; „die erzähl'n uns Sach'n die wir seit Jahren machen.“ Die erweiterten Erkenntnisse, die durch die Anwendung der dokumentarischen Methode gewonnen werden konnten, öffnen einen Zugang zum kollektiven Erfahrungs- und Orientierungspotenzial der Gruppen: Wie die vergleichende Gegenüberstellung der unterschiedlichen Wissensbestände zeigt, lässt sich der angeblich bescheidene Erfolg der Schulungen relativieren. Der Gesamtblick auf das milieuspezifische Alltagshandeln und die jeweiligen Orientierungen sowie die prozessualen Entwicklungen dokumentiert, dass das Projekt wichtige Kommunikations- und Kooperationsprozesse und damit entscheidende Entwicklungen angestoßen hat.

3.6 Bewertung der Ergebnisse, Konsequenzen und Praxisempfehlungen

3.6.1. Einschätzung der Ergebnisse

Die einschätzende Bewertung zentraler Untersuchungsergebnisse erfolgte im Anschluss an einen Austauschprozess zwischen dem begleitenden Projektteam und der Evaluatorin, indem die Befunde mit den Programmzielen in Relation zueinander gesetzt wurden. Es zeigte sich, dass die Qualität der Kooperationsprozesse maßgeblich von vier verschiedenen Faktoren beeinträchtigt wird:

Vom Hierarchiegefälle zwischen den verschiedenen Gruppierungen, die am Übergangsprozess zur Grundschule beteiligt sind, d.h. den hierarchischen Strukturen zwischen den Elementar- und Primarpädagogen einerseits sowie zwischen den Pädagogen und Eltern andererseits. Von einer qualitativ unzureichenden Begleitung der Teams so genannter „Risikokinder“ und einer mangelhaften Ausfüllung der Beratungsfunktion gegenüber deren Eltern. Wenn die Kooperationsteams offizielle Bestimmungen bezüglich kindgeschützter Sozialdaten unterlaufen und dabei demokratische Elternrechte missachten. Durch milieu- oder sprengelbedingte Ausgrenzungstendenzen gegenüber außerdörflichen Kindertageseinrichtungen bzw. städtische Organisationen, die außerhalb des Schulsprengels liegen und zum Kindergartensprengel gehören.

3.6.2 Konsequenzen und Praxisempfehlungen

In diesem Abschnitt werden einige Empfehlungen dargelegt, die den Praxisakteuren auf der Grundlage der empirischen Erkenntnisse vermittelt worden sind. So verweisen die rekonstruierten Befunde darauf, dass eine qualitativ hochwertige Kooperationskultur, die synergetisch wirksam ist, auf zwei grundlegenden Prinzipien beruht: dem prozesshaften Gesprächscharakter und dem kollektiven Einigungsgeschehen. Kooperation kann mithin als gemeinsamer demokratisch-partnerschaftlicher Aushandlungsprozess – unter Wahrung der Eigenständigkeit beteiligter Organisationen – beschrieben werden. Insofern steht dem qualitativen Anspruch von Kooperation das Hierarchiegefälle zwischen Elementar- und Primarpädagogen bzw. Schulleiter und Gruppe diametral gegenüber, weil auf diese Weise die prozessuale Entfaltung egalitärer Kommunikation unterbunden oder behindert wird. Die nachfolgenden Empfehlungen basieren auf einem kommunikativen Aushandlungsprozess zwischen der Projektgruppe und der Evaluatorin und beziehen sich vorwiegend auf konkrete

handlungspraktische Konsequenzen für die weitere Gestaltung des Gesamtkonzeptes. Sie stellen jene vier Bereiche in den Mittelpunkt, die während der Diskurse im Zentrum standen und sowohl von der Evaluatorin als auch vom Projektteam negativ bewertet worden sind.

Als vordringlich sehen alle Beteiligten einen Abbau der Hierarchien zwischen Grundschule und Kindertageseinrichtungen an. Wie sich eindrücklich am empirischen Material zeigt, tendieren die Elementarpädagogen generell dazu, sich den Orientierungen der Primarpädagogen anzupassen, so dass die qualitativen Anforderungen an gemeinschaftlich-demokratische, synergetisch wirksame Kooperationsprozesse nicht gewährleistet sind. Die Schulung sollte des Weiteren zu einer systematischen Erweiterung fachlicher und rechtlicher Wissens- und Handlungskompetenzen führen, denn wie die datenschutzrechtliche Einweisung zur gesetzlichen Handhabung des kindbezogenen Austauschs belegt, unterstützt diese die Beteiligten darin, ihre Orientierungen fachkompetent zu vertreten. Dann ist es im Rahmen des Programms künftig dringend notwendig, den fundamentalen Wert des ganzheitlich pädagogischen Ansatzes des Elementarbereichs sowie die rechtlich begründete Wahrung der Eigenständigkeit der beteiligten Organisationen, insbesondere der Tageseinrichtungen aufzuzeigen und zu belegen. Um eine Balance zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschule zu erreichen, sollten die Elementarpädagogen darüber hinaus in eigenen Schulungen bzw. Arbeitskreisen, sowohl in ihrem professionellen Selbstverständnis gestärkt als auch in ihren Gesprächs- und Kooperationskompetenzen handlungspraktisch geschult werden. Die noch unerfahrenen Elementarpädagogen sollten von den Erfahreneren darin eingeführt werden, wie sie sich auf einen Fachdialog mit der Schule vorbereiten und – unter Wahrung organisationaler Eigenständigkeit des Kindergartens – diesen kompetent führen können.

Im Sinne eines Hierarchieabbaus zwischen dem Kooperationssteam und den Eltern sollte in einer ersten Anlaufphase eine Anerkennung elterlicher Entscheidungsprozesse – respektive datenschutzrechtlicher Fragen - erreicht und darauf aufbauend eine Orientierungsänderung bewirkt werden, die dazu führt, dass die Erziehungsberechtigten als gleichwertige Bildungs- und Erziehungspartner angesehen werden. Die Unterscheidung in zwei aufeinanderfolgende Phasen verweist darauf, dass die Umsetzung der programmatisch-rechtlichen Maxime von allen Dorf- und Stadtgruppen eine grundlegende Orientierungsänderung verlangt und daher einer intensiven, längerfristigen Unterstützung bedarf, um nachhaltig wirksam werden zu

können. Vordringlich geht es zum einen darum, Wissen über die zentrale Schlüsselposition der Eltern und das Familiensystem, das den weitaus größten Einfluss auf die Gesamtentwicklung der Kinder im Rahmen von Erziehung und Bildung ausübt, zu vermitteln. Zum anderen geht es darum, die rechtliche Verankerung als Personensorgeberechtigte sowie die pädagogischen und wissenschaftlichen Erkenntnisse darüber transparent zu machen, da umfassende Erfolge nur im Rahmen einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit zu erzielen sind. Professionelle Empathie- und Beratungskompetenzen sollten vorrangig im Hinblick auf das Spannungsfeld des Schuleingangsverfahrens im Zusammenhang mit Problemkindern geschult werden. Es kann gerade dann für die Familie – etwa wenn sie mit der Angst vor der Diagnose-Förderschule konfrontiert ist – entscheidend sein, fachlich kompetente Berater zur Seite zu haben, die ihre Professionalität auch dann nicht einbüßen, wenn Erziehungsberechtigte anderslautende Entscheidungen treffen. Überhaupt sollten die Elementar- und Primarpädagogen die Eltern bereits im Vorfeld in Form präventiver Gespräche über ihre Rechte, die der Schule und des Kindergartens, informieren sowie mit den Eltern über die Entwicklungsprozesse der einzuschulenden Kinder im wechselseitigen Austausch stehen.

Damit die Kooperationsqualität anwachsen und sich weiter ausdifferenzieren kann, sind diese nicht nur von den Praktikern einzufordern, sondern auch von den Vertretern der Kreisverwaltungsebene während der Schulungen in expliziter und konkreter Weise zu leisten (Emmerl 2008, S. 342ff.). An die Programmveranstalter wird hiermit die Erwartung gestellt, Schulung als qualitatives Kooperationsinstrument zu konzipieren und erfahrbar werden zu lassen. Der überregionale Kommunikationsraum lässt sich für eine Breitenwirkung nutzbar machen, da sich darin insgesamt weit über die Hälfte der Kooperationsgruppen, in Vertretung der Elementar- und Primarpädagogen, versammeln. Auf diese Weise wird auch der gemeinschaftsstiftende Kooperationsgedanke eines Schulamtsdirektors (“wir sitzen alle in einem Boot”) für die Akteurgruppen der Praxis glaubhaft, da sie den Vertretern der übergeordneten Behörden eine gewisse Vorbildfunktion zuschreiben.

Zur Steigerung grundlegender Kooperationskompetenz und damit -qualität sollten zum einen die generellen Qualitätskriterien von Kooperation und zum anderen die Phasen demokratischer Aushandlungsprozesse in verbaler und schriftlicher Form vermittelt und darüber hinaus innerhalb örtlicher Arbeitsgruppen erfahrbar gemacht werden, weil sie als prototypische Erfahrungsgrundlage die Kooperationsqualität befördern (Emmerl 2008, S. 299ff.). Da die Direktoren nur vereinzelt an den Schulungen teilnehmen, aber die Anschreiben des

Schulamtes durchaus registrieren, sollten die Grundlagen zur Kooperation postalisch an alle Grundschulen und Kindertageseinrichtungen versandt werden.

3.6.3 Konsequenzen für den künftigen Forschungsbedarf

Es wäre sachdienlich, die bisherige Rekonstruktion berufstypischer Ansätze zum Alltagshandeln von Elementar- und Primarpädagogen zu einer Berufstypik weiter zu entwickeln. Wie sich zeigt, teilen die Kooperationssteams einen übergeordneten Orientierungsrahmen, an dem sie sich gemeinschaftlich ausrichten. Allerdings weisen sowohl die Ergebnisse als auch die unterschiedlichen Zugehörigkeiten der Elementar- und Primarpädagogen zu inkongruenten organisationalen Bildungsmilieus bzw. Organisationskulturen (die wiederum verschiedenartig strukturierten, hierarchischen Organisationssystemen angehören) darauf hin, dass wir in diesem Bereich auf „divergierende Logiken der Praxis“ (Vogd 2006, S. 31) stoßen, die nicht nur explizit interessenabhängig sind und sich demzufolge nicht allein über einen verbalen Prozess der Verständigung regulieren lassen. Die Studie zeigt vielmehr, dass Elementar- und Primarpädagogen neben gemeinsamen auch inkongruenten konjunktiven Erfahrungsräumen angehören und sich hinsichtlich ihrer divergierenden Leitorientierung in bestimmten Bildungsbereichen „schlichtweg nicht verstehen können“ (Vogd 2006, S. 31). Die Forschungsergebnisse verweisen weiterhin - vor dem Hintergrund einer intensiveren Zusammenarbeit der Kooperationsgruppen - auf eine Konsolidierung des Statusgefälles zwischen Elementar- und Primarpädagogen einerseits und Eltern andererseits. Um der Frage nachzugehen, wie diese Hierarchiestrukturen aufgeweicht und schließlich im Sinne ministerieller Zieldimensionen in eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft münden könnten, wäre eine zweite Untersuchung sinnvoll. In den jeweiligen beforschten Standorten könnten somit die expliziten und impliziten Orientierungen, bzw. Erwartungshaltungen aus der Perspektive der Eltern zum kooperativen Austausch mit den Pädagogen und einem begleitenden Übergang rekonstruiert werden. Anschließend wäre es möglich, auf der Grundlage einer Relationierung der Wissensbestände beider Studien, Handlungsansätze zur Weiterbildung der Elementar- und Primarpädagogen zu entwickeln und in die Praxis einfließen zu lassen.

Eine Folgeuntersuchung mit den bisher beteiligten Kooperationssteams der beiden Erhebungsphasen könnte sowohl den weiteren erforderlichen Handlungsbedarf erschließen,

als auch ermitteln in welchem Umfang die Praxisempfehlungen der Studie bereits implementiert worden sind.

Literatur

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst und des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familien, Frauen und Gesundheit (Hrsg) (1998): Gemeinsame Bekanntmachung vom 29.06.1998. Nr. IV/2-S7400/11-4/74166.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst und des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familien, Frauen und Gesundheit (Hrsg.) (2002).

Gemeinsame Verwaltungsvorschrift (2002) des Kultusministeriums und des Sozialministeriums über die Kooperation zwischen Tageseinrichtungen für Kinder- und Grundschulen (VwV Kooperation Kindertageseinrichtungen – Grundschulen). Az. 41-6413.10/118/1 vom 14.02.2002, am 01.08.2002 in Kraft getreten.

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung; Familien und Frauen, Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hrsg) (2006): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2001): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen: Verlag Leske und Budrich.

Bohnsack, Ralf (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 5. überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen: Verlag Leske und Budrich.

Bohnsack, Ralf (2004): Gruppendiskussionsverfahren. In: Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung – Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg 2004b, Seite 369-384.

Bohnsack, Ralf (2006): Qualitative Evaluation und Handlungspraxis. Grundlagen dokumentarischer Evaluationsforschung. In: Flick, Uwe (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung. Reinbek bei Hamburg: Verlag Rowohlt Sachbuch, S. 135-155.

Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (2005a): Peer-Mediation in der Schule. Eine qualitative Evaluationsstudie zu einem Mediationsprojekt am Beispiel einer Berliner Oberschule. In: DKJS Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hg.): Jung. Talentiert. Chancenreich? Beschäftigungsfähigkeit von Jugendlichen fördern. Opladen 2005, Seite 143-175.

Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (2006): Dokumentarische Evaluationsforschung und Gruppendiskussionsverfahren. Am Beispiel einer Evaluationsstudie zur Peer-Mediation an Schulen. In: Bohnsack, Ralf/Schäffer, Burkhard/Przyborski, Aglaia (Hrsg): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Praxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 267-283.

Bohnsack, Ralf/Loos, Peter/Schäffer, Burkhard/Städtler, Klaus/Wild, Bodo (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe – Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen. Opladen.

Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGEval-Standards) (2002): Standards für Evaluation. Köln. Zimmermann-Medien.

Emmerl, Dorothea (2008): Kooperation zwischen Tageseinrichtungen und Grundschulen im Wandel. Qualitative Evaluationsstudie eines Bildungsprogramms für Elementar- und Primarpädagogen. Hamburg. Verlag Dr. Kovac.

Lüders, Christian (2004): Evaluation als praktische Hermeneutik oder: Der weite und steinige Weg von einer Theorie der Praxis zur Praxis der Evaluation. Rezensionssatz zu: Thomas A, Schwandt. Evaluation Practise Reconsidered. In: Forum Qualitative Sozialforschung (On-Lind-Journal), Vol.5, No 1, 2004

Mangold, Werner (1996): Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahren. Frankfurt am Main 1960

Mannheim, Karl (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Mannheim, Karl (Hg.): Wissenssoziologie. (Original: 1921-1922 in: Jahrbuch für Kunstgeschichte XV, 4 Neuwied 1964a, Seite 91-154

Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main (Original 1922-1925, unveröffentlichte Manuskripte) 1980

Mensching, Anja (2006b): Zwischen Überforderung und Banalisierung – zu den Schwierigkeiten der Vermittlungsarbeit im Rahmen qualitativer Evaluationsforschung. In: Flick, Uwe (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte-Methoden-Umsetzungen. Rowohlt Verlag. Reinbek bei Hamburg 2006, Seite 339-362

Nohl, Arnd-Michael (2001): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Methode. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen 2001, Seite 253-275

Nentwig-Gesemann, Iris (2006): Dokumentarische Evaluationsforschung am Beispiel einer Studie zu Peer-Mediation in Schulen. In: Flick, Uwe (Hrsg): Qualitative Evaluationsforschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 159-182.

Reichert-Garschhammer, Eva (2001): Qualitätsmanagement im Praxisfeld Kindertageseinrichtung. Blickpunkt: Sozialdatenschutz. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg): 1. Auflage. Kronach. Carl Link Verlag.

Schwandt, Thomas A. (1997): Evaluation as Practical Hermeneutics. In: Evaluation, 3 (1)/1997, Seite 69-83

Schwandt, Thomas A. (2002): Evaluation Practise Reconsidered. Peter Lang, Neu York et al 2002

Stake, Robert E. (1978): The Case Study Method of Social Inquiry. In: Educational Researcher 7 (2)/1978, Seite 5-8

Stake, Robert E. (2000): Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation. In: Madaus, George F./Scriven, Michael/Stufflebeam, David L. (Ed.): Evaluation Models. Boston, Dordrecht, London: Kluwer-Nijhoff, S. 343-362.

Stake, Robert E. (2004): Standards-Based & Responsive Evaluation. Thousand Oakes, London, New Delhi: Sage.

Vogd, Werner (2006): Die Organisation Krankenhaus im Wandel. Eine dokumentarische Evaluation aus Sicht der ärztlichen Akteure. Hans Huber Verlag.