



Zwischen Programmzielen und gewachsenen Handlungspraktiken

→ *Erzieherinnen und Grundschullehrkräfte im
Kooperationsprozess*

Dorothea Emmerl

Zwischen Programmzielen und gewachsenen Handlungspraktiken. Erzieherinnen und Grundschullehrkräfte im Kooperationsprozess

Gegenstand der qualitativen Evaluationsstudie ist ein Weiterbildungsprogramm von Kreisverwaltungsbehörden, nämlich eines staatlichen Schul- und Kreisjugendamtes in Bayern, das auf Stadt- und Landkreisebene durchgeführt wird. Im Rahmen des Projekts wird ein jährlicher Fortbildungstag veranstaltet, der für Grundschullehrkräfte und Erzieherinnen von Tageseinrichtungen des dörflichen und städtischen Milieus konzipiert worden ist.

Inhaltlich knüpft das Programm an die Verordnungen des Bayerischen Gesetzes zum Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEuUG), des Bayerischen Kindergartengesetzes (BayKigaG) und der bayerischen Kultus- und Sozialministerien an, die Grundschulen, Förderschulen und Kindergärten bereits seit 1998 verpflichten, "im Wege einer engen Zusammenarbeit den Übergang der Kinder in die Schule zu erleichtern", und darüber hinaus seit 2002 "zu einer kontinuierlichen" Kooperation auffordern, wobei Unterstützung und Förderung von "individuellen Entwicklungs- und Lernprozessen der Kinder" im Zentrum stehen. Die Zieldimensionen dieser Rahmenbestimmungen sind darauf gerichtet, mithilfe gemeinsamer Schulungen die Kooperation zwischen den Elementar- und Primareinrichtungen einerseits zu intensivieren und andererseits stadt- bzw. landkreisweit zu standardisieren, damit alle Kinder gleichermaßen davon profitieren und die örtlichen Organisationen eine regionale Kooperationskultur entwickeln, die qualitativ überprüfbar ist. Die geteilte Wertgrundlage der Veranstalter, dass Kindergarten und Grundschule einen gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsauftrag am Kind 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. Eine zusätzliche Herausforderung für die Zusammenarbeit stellt die jeweilige Einbindung von Kindergärten und Grundschulen in unterschiedliche behördliche Strukturen der Kultus- oder Familienministerien dar, die unterschiedlichen 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 konfrontiert, da diese den Lehrkräften gegenüber weisungsbefugt sind, während sich die Rechte des Jugendamtes darauf beschränken, Empfehlungen an die Erzieherinnen weiterzuleiten.

Nachfolgend werden einzelne methodische Gesichtspunkte und wesentliche Ziele der Untersuchung kurz dargelegt, wobei für einen differenzierteren Einblick in die Methodologie der dokumentarischen Evaluationsforschung auf die Beiträge von Ralf Bohnsack und Iris Nentwig-Gesemann in diesem Band

verwiesen wird.

Die Studie hat unter Bezugnahme auf Robert. E. 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. Es handelt sich um eine Prozessevaluation, deren zentrales Interesse darauf gerichtet ist die verlaufenden Kooperationsprozesse – d.h. die Handlungspraktiken, Orientierungen und Erfahrungsräume der regionalen Dorf- und Stadtgruppen – zu rekonstruieren und darüber hinaus aufzuzeigen, inwieweit sich diese über die Gesamtrahmung des Bildungsprojekts im Zeitraum von 1 ¼ bzw. 1 ½ Jahren – also jeweils vor den beiden Schulungen in den Jahren 2003 und 2004 bzw. nachher – entwickelt haben bzw. vergleichbar geblieben sind. Im Sinne generalisierungsfähiger Ergebnisse war es unabdingbar, ein möglichst umfangreiches Spektrum von Einflussfaktoren zu untersuchen, die von den 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, ermittelt 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 verschiedenen Gruppierungen erhalten. Im moderierten Kommunikationsprozess zwischen den Projektbeteiligten und der Evaluatorin wurden insbesondere die fallübergreifenden Forschungsergebnisse diskutiert, insbesondere die, in denen sich deutliche Divergenzen zwischen den Programmzielen und der lokalen Handlungspraxis spiegeln. Die daran anschließenden Praxisempfehlungen, welche auf der Basis von Konsensvereinbarungen ausgearbeitet wurden, dienten dann dazu, die Schulungs- und Praxisqualität anzuheben.

Von insgesamt sechs Dorf- und fünf Stadtgruppen, die jeweils an zwei Gruppendiskussionen – während der ersten Erhebungsphase 12/02 bis 03/03 und dem zweiten Analysezeitraum 04/04 bis 09/04 – teilgenommen haben, wurden sechs kontrastierende Kooperationsgruppen ausgewählt, von denen jeweils drei Teams dem dörflichen und drei dem städtischen Milieu angehören. Die Akteurgruppen unterscheiden sich auch insofern, als innerhalb des Stadt- und Dorfraums jeweils zwei gewachsene und ein beginnendes Team untersucht worden sind. Im Rahmen der vorliegenden Darstellung wird auf insgesamt drei verschiedene Dorfgruppen näher eingegangen – die Gruppe “Dorfnachbarn”, “Ober-/Unterdorf” sowie “Kirchdorf” –, wobei die Befunde den Ergebnissen der Stadtgruppen kontrastierend gegenübergestellt werden.

1. Zentrale Ergebnisse des Kooperationsprozesses zwischen Lehrkräften und Erzieherinnen

Stellvertretend für die untersuchten Dorf- und Stadtgruppen wird der Kooperationsprozess anhand der Gruppe “Dorfnachbarn” illustriert. Mittels ausgewählter Textpassagen wird dabei exemplarisch nachgezeichnet, wie sich dieser im Hinblick auf unterschiedliche thematische Bereiche entfaltet, und es wird herausgearbeitet, inwiefern die Orientierungen bzw. Handlungspraktiken der Fachkräfte während des Verlaufzeitraums beider Erhebungsphasen vergleichbar geblieben sind oder sich verändert haben.

1.1 Das Milieu dörflicher Nachbarschaft, ein Kommunikations- und Kooperationsraum

Gleich zu Beginn des Diskurses führt das Team der “Dorfnachbarn” den Erfahrungsraum dörflicher Nachbarschaft propositional als sozialräumliche Kategorie ein und vermittelt damit die zentrale Bedeutung, die es dem Milieuraum im Rahmen der Zusammenarbeit zuschreibt.

1. Gruppendiskussion der “Dorfnachbarn” vor den Bildungsprogrammen am 15.01.03

- Sa i mach hintn des Fenster @auf und dann schrei i grad raus@, also des is praktisch
Ka die Pause draußn am Zaun do san viele Kontakte weil Pause nebanand is (.) ja des is einfach praktisch
Sa aber es hat a an Nachteil und zwar hörn mir des manchmal recht uma wenn ihr im Garten seid=s
Sb ja aber es is a sehr positiv das eigentlich alle Kinder aus einem Kindergarten kommen

Für die gesamte Zeitspanne der Zusammenarbeit ist festzustellen, dass der primäre Orientierungsrahmen der “Dorfnachbarn” die Bindung an die Dorfgemeinschaft - in die der kollektive Beziehungsraum der Nachbarschaft eingelagert ist -, durchgängig seine Priorität behalten hat. Aufgrund der Verflechtung des nachbarschaftlichen und dörflichen Sozialraums hat sich die innerdörfliche Gemeinschaftsorientierung intensiviert, die sich einerseits durch eine - zumindest partielle - Negierung von Organisationsgrenzen und andererseits durch eine ausgeprägte Abgrenzung nach Außen, d.h. gegenüber denjenigen, die nicht zur Dorfgemeinschaft gehören, bemerkbar macht. Der gemeinsame Rahmen bezüglich des dörflichen Milieus differenziert sich als hierarchisches Gefälle zwischen Schule und Kindergarten, wobei die Schule als privilegierte Organisation das Recht für sich beansprucht, Organisationsgrenzen zu überschreiten, während der Kindergarten dazu tendiert, seinen organisatorischen Handlungsspielraum einzugrenzen und sich den Anforderungen der Schule anzupassen. Diese übergeordnete Orientierungsfigur konstituiert die Kooperation, die sich auf der

Grundlage langjährig tradierter Verbindungen auf direkte Art und Weise in spontanen, persönlichen Beziehungsmomenten als Verständigung innerhalb eines konjunktiven Erfahrungsraums quasi naturwüchsig prozessualisiert hat. Das Milieu dörflicher Nachbarschaft ermöglicht als ständig verfügbarer Kommunikationsraum einen uneingeschränkten Austausch, innerhalb dessen sich private mit fachlichen und formalen Gesprächsanteilen ständig mischen.

Fallübergreifend ist sämtlichen Dorfgruppen – gleichgültig, ob sie strukturell in innerdörfliche oder dörflich getrennten Milieus eingebunden sind oder nicht - gemeinsam, dass ihr übergeordneter Verständigungsmodus beziehungsorientiert gerahmt ist und sie der Vergemeinschaftung einen hohen Stellenwert beimessen. In ihrem primären Orientierungsrahmen sind alle Teams am Milieu und damit an der Einbindung in die Dorfgemeinschaft ausgerichtet, daher werden Organisationen nur als nachrangig beachtet. Im Gegensatz dazu ist die Kommunikation der Stadtgruppen inhaltlich gerahmt, anders als die Dörflichen Gruppen orientieren sie sich primär an Formalstrukturen und damit an festumrissenen Organisationen bzw. am Sprengel, während der Milieuraum sekundäre Bedeutung hat. 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.

Aus der vergleichenden Gegenüberstellung beider Erhebungsphasen ist abzuleiten, dass das Projekt auf die generelle Kommunikationskultur der gewachsenen Dorf- und Stadtgruppen keinen Einfluss nehmen konnte, diese hat sich aufgrund jahrelang tradierter Zusammenarbeit quasi naturwüchsig entfaltet und entzieht sich äußeren Maßnahmen. Innerhalb der beiden beginnenden Dorf- und Stadtteams haben sich indes bedeutende Entwicklungen vollzogen. Rückblickend zeigt sich, dass diese Gruppen jahrelang den milieubedingten bzw. organisationalen Erfahrungsraum fehlinterpretierten. Die realitätsferne Grundorientierung der sozialräumlich getrennten Dorfgruppe “Ober-/Unterdorf” an innerdörflichen Kooperationsprinzipien sowie die starre Verhaftung der städtischen Gruppe “Neustadt” an einer organisationsinternen Ausrichtung, die mit einer wechselseitig stringenten Abgrenzung gegenüber den jeweiligen anderen Organisationen einherging, hat in den vergangenen Jahren die Entwicklung einer Zusammenarbeit verhindert, da die Grundvoraussetzungen für eine Kooperation – eine organisationsübergreifende Orientierung und eine realitätsadäquate Einschätzung sozialräumlicher Kooperationsmöglichkeiten – nicht erfüllt waren. Eine notwendige Perspektivenänderung konnte von beiden Teams über die Jahre hinweg nicht eigenständig geleistet werden. Erst mithilfe des Gesamtprojekts wurde ein Verständigungsprozess eingeleitet: Indem die Teams während der Schulungen und Gruppendiskussionen vor allem aber durch die Bereitstellung überregionaler Kooperations- und Kommunikationsräume verschiedene prototypische Austauschverfahren durchlaufen haben konnten sie 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 tradiertter Perspektiven, wodurch die Akteurgruppen zu einer realistischen Einschätzung ihres Handlungsspielraums gelangen und damit den Grundstein für eine gemeinsame Kommunikationskultur legen konnten.

1.2 Die Entwicklung eines Kooperationsprojektes: St. Martinsumzug

Wie am gemeinschaftlich gerahmten Projekt des "Martinsumzugs" exemplarisch erkennbar wird, vollzieht sich kooperierendes Handeln idealtypisch in Form einer demokratisch-prozesshaften Interaktionsdynamik, wobei sich anhand der aufeinander folgenden Phasen eine Bewegungsgesetzlichkeit rekonstruieren lässt (Bohnsack 2003: 1ff).

1. Gruppendiskussion der "Dorfnachbarn" vor den Bildungsprogrammen am 15.01.03

- Ka anfangs hat si die Schui a a paar Mal beteiligt am Martinsumzug mit am ganz einfachn Schattenspiel ja: (.) des war halt schö:n ((Seufzer))
- Sa ja, der Zug dann des mit Eltern, ge und alles dann ganz schö:n
- Ka i woass ned warum=s der Rektor in die letzten Jahre immer absagt hat (.) i hab ihm angeboten das die Schui mitgehn kann dass mitsingen oder sich beteiligt (.) vielleicht a Klass was vorspielt
- Sb vom Mitgeh hat er nix gsagt nur das ma was aufführn soll und des is für die erste Klass da noch z=vui
- Ka also ihr könnt=s einfach so mitgeh oder ihr führt=s irgendwas Kleines von der Schui auf (.) a a Lied
- Sa mitkomma dama gern dass d=Schul irgendwas macht da müassat ma direkt bei Diejenigen fragen also die Schulspielgruppe wär a Ansprechpartner ob die jetzt des Spiel einlernt oder des is kei Ding net
- Ka wunderbar i schreib=s ma glei auf

Kennzeichnend für den Beginn eines Projekts ist die Orientierungsphase, innerhalb der Beteiligte, wie hier etwa die Erzieherin, ihre projektbezogenen Werthaltungen vermitteln. Erst auf der Grundlage einer gemeinsamen Projektorientierung ist die Voraussetzung für eine etwaige Neuinszenierung des Martinsrituals gegeben. Innerhalb der Reflexionsphase gilt es zu eruieren, aufgrund welcher Faktoren das Projekt bisher gescheitert ist: Konkret enthüllt sich, dass der Schulleiter mithilfe machtstrukturierter Kommunikation das Brauchtum über mehrere Jahre verhindert hat (Bohnsack 2003: 228ff), indem er alle Äußerungen systematisch auf seinen Code hin interpretierte. Die Machtkonstruktion erweist sich dabei als Gegenspieler der Handlungspraxis, da sie diese unterbindet.

Allerdings ist das Machtmittel des Rektors nicht dauerhaft erfolgreich, da die Gruppe mithilfe des überregionalen Kommunikationsraums, den das Gruppendiskussionsverfahren eröffnet, ihre Werthaltungen kommunizieren und der Brauch so erneut aufleben kann. Insgesamt ist festzustellen, dass das Team lediglich eine rudimentär ausgeprägte Beziehungskultur unterhält, da bisher weder eine generelle Informationskultur entwickelt worden ist, weshalb Informationslücken über organisationsinterne Strukturen die gegenseitige Verständigung erschweren, noch eine inhaltliche Kooperationskultur existiert, was sich daran zeigt, dass die Gruppe bislang keinen geschützten Kooperationsraum installiert hat, in dem sie ihre Orientierungen über zukünftige und zurückliegende Projekte austauschen kann. Die dritte Phase der Übereinkunft ist dadurch gekennzeichnet, dass sich die Fachkräfte nochmals mit Hilfe verbaler Mitteilung ihrer gemeinsamen Orientierungsgrundlage und aktiven Mitarbeit vergewissern, wodurch alle Beteiligten Handlungssicherheit im Hinblick auf künftige gemeinsame Aktionen erlangen. Dem Gruppendiskussionsverfahren kommt hier eine gewichtige Bedeutung zu: Über die Bereitstellung eines neutralen geschützten Kommunikationsraums und die übergeordnete thematische kooperative Rahmung sowie den kollektiven Klärungsbedarf der Gruppe eines jahrelang tabuisierten Themas hat sich während des Kooperationsverlaufs die Prozesshaftigkeit als grundlegendes Strukturmerkmal von Zusammenarbeit nahezu zwangsläufig in Gang gesetzt. Wie sich einviertel Jahre später zeigt, haben diese prototypischen Erfahrungen prozessual-inhaltlicher Kooperation das Team erst dazu befähigt, die weiteren konkreten Phasen gruppenintern zu bewerkstelligen, ohne auf die überregionalen Ressourcen des Erhebungsverfahrens angewiesen zu sein.

2. Gruppendiskussion der “Dorfnachbarn” nach zwei Bildungsprogrammen am 18.03.04

- Sa mit Sankt Martin da ha=ma Lieder ausgetauscht damit d=Schuikinder a a paar mitsinga kennan
- Ka da hat ja die Schulspielgruppe was vorgspielt (.) vorher ha=ma halt so grob greedt was ma uns vorstelln da ha=ma dann des Gänsegeschnatter ausgewählt und ha=ma uns öfter troffn a und Gänse geschnattert
- Al @ ((gemeinsame Vorführung des Gänsegeschnatters)) @
@ (3) @
- Kb und des Besondere is die kennan si halt alle des is der Nachbar oder der Bruder des is halt war sche:
- Sb des war sche: ja:

Während der Planungsphase thematisieren die Erzieherinnen und Lehrkräfte mögliche Realisierungsmodelle, die sie dann im Verlauf der Vorbereitungsphase konkretisieren und gemeinschaftlich ausarbeiten, wie sich das anhand der Metapher des “Gänsegeschnatters” zeigt, womit

die Akteure gruppenintern schon vor der eigentlichen Implementierung gemeinschaftliche Höhepunkte erfahren. Der Kooperationsprozess zeichnet sich insgesamt durch eine demokratische Zusammenarbeit aus, welcher zudem von Synergieeffekten profitiert. Die Umsetzungsphase, also die Durchführung des Projekts, stellt den eigentlichen Gipfelpunkt dar, der die geteilten Erwartungshaltungen – das Zelebrieren von Vergemeinschaftung innerhalb des Dorfmilieus – erfüllt. Idealerweise folgt abschließend noch eine reflektierende Betrachtung. Im hier vorgestellten Fall entstand durch die Absicht, die Kooperation jährlich zu wiederholen eine positive Rahmung.

Im Vergleich mit den anderen Teams verläuft die Zusammenarbeit in 75 % der untersuchten Dorf- und Stadtgruppen – in unterschiedlichem Maße – hierarchisch ab und erweist sich als gravierender Hemmfaktor von Kooperationsqualität, da diese Art der Kommunikation auch den prozesshaften Charakter kooperativen Handelns unterbindet. Zwar konnten die einzelnen Teams innerhalb zeitlich konturierter Fenster zumindest positive Ersterfahrungen kurzzeitiger demokratischer Prozesse machen, allerdings war es ihnen bisher nicht möglich, diese innerhalb ihrer Praxis nachhaltig zu verankern. Insgesamt zeigt sich aber, dass sich das Handlungsrepertoire der Beteiligengruppen durch prototypische Erfahrungen neuer Kooperationsformen erweitert hat.

Fallübergreifende Gemeinsamkeiten der Dorfgruppen zeigen sich insofern, als alle 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 gerahmter Projekte, während das persönliche Bezugsfeld sekundär bedeutsam ist.

1.3 Der Sozialdatenschutz im Spannungsfeld des offiziellen und inoffiziellen Austauschs

1.3.1 Der offizielle Kommunikationsprozess

Vor dem Hintergrund spontan informeller Kommunikationspraktiken im Milieu dörflicher Nachbarschaft, in dem sich fachliche und private Informationen mischen, erfahren primär die Fachkräfte der Schule die amtlichen Vorgaben zum kindbezogenen Dialog als Einschränkung ihrer tradierten Verständigungspraxis. Damit spaltet sich der Austausch in einen Gesprächsteil, der rechtmäßig ohne Einverständnis der Eltern durchgeführt werden kann, und in einen kindzentrierten Bereich, welcher der vorherigen Einwilligung der Eltern bedarf.

1. Gruppendiskussion der “Dorfnachbarn” vor den Bildungsprogrammen am 15.01.03

Sa und da sa=ma jetzt bei dem Punkt dass mir ja dann des wieder ned wissn die Kinder wo keman was sie praktisch do festgsteit ham “des Kind kann des net des hot Probleme do

und do" ha=ma mir nix erfahrn

Ka weil ja der Austausch jetzt ned so erlaubt is ja eigentlich

Sa des is des (.) des is a Problem

Ka die Vorgabn san so a Wischiwaschi (.) aber die jetzige Regelung gegen den Elternwillen darf der Kindergarten nichts Negatives weitergem weil das Schulkind soll ja nicht schon abgestempelt werden

Sb ja des muass obklärt wern dass des da genau gsogt werd in wie weit ihr des sogn derfts

Ka wenn i woäß i derf des is des koa Problem

Die handlungsleitenden Orientierungen der Erzieherinnen und Lehrkräfte weisen insgesamt starke Differenzen auf: So sind die Erzieherinnen stärker an datenschutzrechtlichen Verordnungen ausgerichtet, indem sie die angehenden Schulkinder vor einer Etikettierung der Lehrkräfte schützen möchten, wohingegen das Interesse der Lehrkräfte primär darauf abzielt, über Problemkinder unter dem Blickwinkel defizitärer Zuschreibung informiert zu werden.

Die Erzieherinnen kompensieren ihre fehlenden Rechtskenntnisse dergestalt, dass sie den administrativen Instanzen vorwerfen, die Gesetze würden keine präzisen Vorgaben enthalten, die problemlos in die Praxis enacted werden könnten. Andererseits sind jedoch die rechtlichen Rahmungen für die eigene Handlungssicherheit durchaus relevant, da sie den offiziellen Austausch absichern. Insgesamt gesehen nehmen rechtliche Vorgaben eher einen nachrangigen Stellenwert ein. Resümierend lässt sich ableiten, dass die Fachkräfte versuchen, einen Konsens zu finden, also ein kollektives Interesse daran haben, den kindzentrierten Austausch umzusetzen, da sie dem primären Orientierungsrahmen – der verbindenden Idee der Dorfgemeinschaft – höchste Priorität beimessen.

2. Gruppendiskussion der "Dorfnachbarn" nach zwei Bildungsprogrammen am 18.03.04

Kb es is zwar a bissl spät aber i hob mit=m Herr Maier mit der Einwilligungserklärung scho gredt wie ma=s macha könnt (.) ja erst hab i halt soviel mit dene Leitungssachn zum doa ghabt

Sa genau, des is guat dass des jetzt gmacht wird ja

Kb mir im Kindergarten findn des net schlecht wenn des Elternschreibn erst nach dem Schuitest hergem wird

und dass der Lehrer a net voreingenommen is und so

Sa i wui=s vorher gar net wissn nur wenn=s Probleme gibt das i im Kindergarten nachfragn konn

Zum Zeitpunkt des zweiten Diskurses verfügt das Team über klare Kenntnisse einer datenschutzrechtlichen Verfahrensweise. Innerhalb des Orientierungsrahmens zeichnen sich zwischen

den Fachkräften erneut sichtbare Gegensätze ab: Die Lehrkräfte fügen sich nur widerwillig in den rechtlichen Rahmen und suchen diesen formell zu unterlaufen, während die Erzieherinnen davon ausgehen, dass sich die Lehrkräfte zunächst ein eigenes Bild vom Kind machen sollen, bevor sie Auskünfte im Kindergarten einholen. Letztlich lösen sich die Diskrepanzen der unterschiedlichen Perspektiven aber insofern auf, als die Gruppe im primären Rahmen des dörflichen Zusammenhalts einen umfassenden Austausch doch für möglich hält.

Die Begründung dafür, dass der offizielle Austausch im zweiten Jahr nach der Schulung noch nicht realisiert war, obwohl eine geteilte Bereitschaft dazu besteht, dokumentiert, dass die Einholung der Zustimmung bei den Eltern eine formal-schriftliche Vorgehensweise erfordert, die in klarem Widerspruch zur oral geprägten Verständigung des dörflichen Milieus steht. Dieser Gegensatz verschärft sich über den ständig verfügbaren Nachbarschaftsraum, über den primär eine spontan-informelle Kommunikationskultur entwickelt wurde. Das Team versucht diese Barriere zu überwinden, indem sich beide Organisationen vergemeinschaften, wodurch sie sich befähigt fühlen, einen aktiven Handlungsprozess einzuleiten.

Im Vergleich mit den anderen Dorfgruppen wird sichtbar, dass den überregionalen Kooperationsräumen eine zentrale Bedeutung zukommt, weil sich beispielsweise während des geschützten Rahmens der Gruppendiskussionen sämtliche Dorfgruppen – ob sie nun sozialräumlich inner- oder außerdörflich eingebunden sind oder sich bereits seit Jahren offiziell über Kinder austauschen – erstmals über rechtliche Datenschutzverordnungen oder über dahingehende Neuerungen verständigen, während das Thema bisher tabuisiert war. Nun aber beginnen alle Teams zu kooperieren, auf der Grundlage ihrer Orientierungen den offiziellen Datenschutzrichtlinien gerecht zu werden. Die Kooperationsräume, die im Rahmen der Schulungen während inputfreier Zeitzonen entstehen oder in Form von Arbeitsgemeinschaften geschaffen werden, ermöglichen den Teams, in einer Vielzahl von Gesprächen den datenschutzrechtlichen Orientierungsrahmen zu festigen.

1.3.2 Der inoffizielle Kommunikationsprozess orientiert sich an Problemkindern

Auch wenn der formal rechtliche Weg des kindbezogenen Austauschs nach den Schulungen noch nicht umgesetzt war, geht aus der folgenden Passage hervor, dass bereits vor dem Projekt informelle Verständigungswege Auskünfte über Problemkinder ermöglicht haben.

1. Gruppendiskussion der “Dorfnachbarn” vor dem Bildungsprogramm am 15.01.03

Sa die Ilse die hat des sehr guat gsogt bei am Kind am Elternabend des werd i ni:e vergessen da is irgendwie drum ganga ob des anfangen sollt? ”der is schulreif der is scho schulreif der kann scho geh”

Me @ (7)@
Sa @des war he:rrlich war des@ dann hob i gwusst was los is mit dem Kai des war guat damals @ (3)@
Ka vie::r komplette Ja::hre
Me @ (3)@
Sa @des werd i nie vergessen also des des war guat@

Es ist die Lehrkraft, die aktiv auf die Erzieherinnen zugeht: Ihr zentrales handlungsleitendes Interesse ist darauf gerichtet, nähere Angaben über Problemkinder einzuholen. Die Fachkräfte schützen sich durch eine codierte Form der Kommunikation, die von Außenstehenden nicht als Gesetzesverstoß deklariert werden kann und durch die eine Botschaft unverfänglich wirkt. Für das Team wird damit aber eine zentrale Aussage getroffen, die von der Lehrerin vor allem deshalb problemlos entschlüsselt werden kann, da die Fachkräfte einem gemeinsamen konjunktiven Erfahrungsraum angehören. Hier zeigt sich, dass den Lehrkräften stereotype Zuschreibungen genügen, um angehende Schulkinder einzuordnen. Das häufige gemeinsame Lachen, das diese Passage durchzieht, scheint den geteilten Orientierungsrahmen der Gruppe zu bestätigen und das Gemeinschaftsgefühl zu stärken, das eben gerade durch das kollektive Unterlaufen offizieller Vorgaben entsteht. Gegenüber der ersten Gruppendiskussion, die von datenschutzrechtlichen Unsicherheiten geprägt war, verfügt das Team aufgrund der Schulung zum Zeitpunkt des zweiten Diskurses über detaillierte Kenntnisse zum offiziellen Umgang mit Sozialdaten von Kindern.

2. Gruppendiskussion der "Dorfnachbarn" nach zwei Bildungsprogrammen am 18.03.04

Kb do ha=ma dann inoffizielle also Tipps gem oder Hinweise aber hoit koa direkte Unterschrift von die Eltern ghabt das ma=s weitergem derf (.) mia ha=ma hoit einfach drauf ogsprocha worn
Sa mia ham a riesen Problem ghabt und mia sa=ma durch Zufall nur draufkomma dass do im Kindergartn scho wos los war die Mutter hat mir das verschwiegen wenn i ein Wort erfahn hätt akzeptiert ma=s
Kb wie die des Attest verschwindn hat lassn ha=ma gsagt da gib i jetzt Tipps wenn was is bei am Kind
Sa des Problem war sich net zu versprecha sag i zur Mutter "so und so is gwesn" dann häng ma halt drin

Die Fachkräfte sind sich dessen bewusst, dass sie die administrativen Vorgaben umgehen, wenn sie sich inoffiziell über einzelne Kinder austauschen. Damit ist zugleich auch ihre Unbedarftheit bezüglich ihrer

gemeinsamen datenschutzrechtlichen Übertretung weggefallen, die vor der Schulung noch offensichtlich war. Die Beteiligten rahmen den inoffiziellen Dialog als persönlich-privates Feld und stellen sich damit nicht ihrer fachlichen Verantwortung, sondern verschieben diese kausal in die äußere Sphäre, in der sie jene verorten, die sie als nicht dazugehörig ansehen: So sieht das Team letztlich einen ursächlichen Zusammenhang für den Austausch im gesetzlichen Verstoß der Mutter begründet, die das "Attest" des Gesundheitsamtes hat verschwinden lassen. Da sie ihrer Handlungsweise eine böswillige Absicht unterstellen, hat die Mutter damit den Akzeptanzrahmen beider Bildungseinrichtungen überschritten, ihr wird eine Außenseiterposition – als nicht Dazugehörige – zugewiesen. In der Folge generalisieren die Fachkräfte diesen Einzelfall auf alle Problemkinder, was für die Erzieherinnen nun veränderte Handlungspraktiken rechtfertigt und die inoffizielle Weitergabe kindzentrierter Sozialdaten legitimiert, die jetzt im Gegensatz zum ersten Diskurs in expliziter, offener und differenzierter Form vermittelt werden. Indem die Frühpädagoginnen nun selbst ihre Informationen über etwaige Risikokinder aktiv vermitteln, relativieren sich die anfänglichen Ambivalenzen ihres diesbezüglichen Handelns. Somit ist inzwischen das handlungsleitende Interesse der gesamten Gruppe – nicht nur das der Lehrkräfte – auf stereotype Merkmale von Problemkindern zentriert. Erneut ist den Schulpädagoginnen ein schematisiertes Bild des Kindergartens ausreichend, weil sie nicht gezwungen sind, eigene Handlungspraktiken zu hinterfragen.

Indem die Gruppe den eigenen Kooperationsraum abschirmt, versucht sie sich gegenüber den Eltern und der staatlichen Rechtsprechung zu schützen: Einerseits sind die Fachkräfte durch ihren gefestigten persönlichen Bezugsrahmen abgesichert, der auf einem wechselseitigen Vertrauensverhältnis basiert, und zum anderen wissen sie sich über den konjunktiven Erfahrungsraum sowie über die Umsetzung offizieller Datenschutzbestimmungen geschützt.

Über die thematisch gerahmte Schulung wird mittels inputfreier Zeitnischen und inhaltlich strukturierter Arbeitsgruppen unter anderem auch der inoffizielle Austausch gefördert. Diese Kooperationsräume nutzen alle Dorf- und Stadtteams je nach Bedarf zum Aufbau des Beziehungsfeldes und/oder für eine themenzentrierte Zusammenarbeit. Wie sich im Rahmen der einzelnen Erhebungsphasen zeigt, hat sich der inoffizielle Dialog der Dorfgruppen von 67% auf 100% und der der Stadtteams von 33% auf 67% ausgeweitet und sich somit zum nicht öffentlichen Kooperationsstandard entwickelt. Insgesamt ist der prozentuale Anstieg auf die Bildung von Kooperationsgruppen zurückzuführen. Indem die Gruppenmitglieder ein Vertrauensverhältnis aufgebaut und ihre jeweilige Orientierung aufeinander abgestimmt haben, haben sie im Zuge des Aufbaus der Kooperation die grundsätzlichen Voraussetzungen zur Implementierung inoffizieller Modi erfüllt.

Am Vergleich des offiziellen und inoffiziellen Austauschs entfaltet sich resümierend, dass die offiziellen datenschutzrechtlichen Bestimmungen in allen Dorf- und Stadtgruppen als Einengung der Handlungsmöglichkeiten und nicht als genuines Recht der Eltern erfahren werden. Die rechtlichen Standards der Schulung sind zwar insofern von den Gruppen angenommen worden, als sie eine

Handlungsänderung bewirkt haben und nun alle Teams die schriftliche Zustimmung der Eltern einfordern. Letztlich hat sich aber keine Orientierungsänderung vollzogen, da der inoffizielle Austausch trotzdem durchgeführt wird. Die Einhaltung rechtlicher Vorschriften dient lediglich dem Zweck, den inoffiziellen Austausch nach außen abzusichern. Insgesamt zeigt sich, dass die Eltern in sämtlichen Gruppen nach wie vor nicht als gleichwertige Bildungs- und Erziehungspartner anerkannt werden.

1.3 Die Schlüsselposition des Schulleiters

Die Schulleiter sind generell aufgrund ihrer exponierten beruflichen Stellung zwischen Kreisverwaltungs- und Praxisebene mit der Berechtigung ausgestattet, gegenüber den Lehrkräften als unmittelbar Weisungsbefugte zu amtieren. Wie der Rektor der Gruppe "Dorfnachbarn" dieses Vorrecht umsetzt, entfaltet sich nachfolgend. In Anwendung einer machtstrukturierten Kommunikation verfügt der Schulleiter über multiple Machtmittel, womit es ihm gelingt, seine Orientierungen umzusetzen und Projekte – zum Beispiel den Martinszug – jahrelang zu verhindern oder Kooperationsstandards – wie die Lehrerhospitation – anzuordnen, auch wenn sich seine Interessen entweder von den Programmzielen oder Ausrichtungen der Gruppe deutlich unterscheiden. Die primäre Orientierung des Schulleiters ist organisational gerahmt und bezieht sich darauf, die privilegierte Position der Institution Schule gegenüber dem Kindergarten zu sichern. Das zentrale handlungsleitende Ziel, Problemkinder bereits vor dem Schuleingangstest ausfindig zu machen, verfolgt der Rektor mithilfe inoffizieller Anfragen und der Einführung von Lehrerhospitationen.

1. Gruppendiskussion der "Dorfnachbarn" am 15.01.03 vor den Bildungsprogrammen

Ka da Schulleiter hat scho immer gfrogt "und gibt=s Problemkinder"?

Sa o lala so rum geh

Ka und dann hob i hoit so a bisserl so do kannt woas sei:: oder der is a bissl schwächer und so (.)
aiso so ganz grob und @(1)@ aber direkt so ganz genau:: hob i ma dann nix sogn traut wei::

Sa man woass ja ned, i woass scho i woass scho des is schwierig

Der Rektor fällt aus dem konjunktiven Erfahrungsraum heraus und verfügt nicht über die Fähigkeit der Lehrkräfte, die relevanten Informationen auf indirektem Wege zu erfragen. Aufgrund seiner Machtposition ist es zwar für ihn unproblematisch, Organisationsgrenzen zu überschreiten, allerdings wird er durch sein Verhalten sofort als Außenstehender und Vertreter des öffentlich kommunikativen Rahmens erkannt und seine Aktion von den Fachkräften als Eindringen in einen nicht öffentlichen Interaktionsraum empfunden. Das hat zur Folge, dass sich die Kindergartenleiterin vor diesem verbalen Übergriff zu schützen versucht, sich diesem jedoch nicht ganz entziehen kann. Die stereotypen Zuschreibungen, welche Kinder allgemein als "schwierig" gelten, sind für den Schulleiter offensichtlich

ausreichend, um die Schwächen der Problemkinder in die Eingangstests einzubeziehen. Indem der Schulleiter veranlasst, Lehrerhospitationen durchzuführen, zeigt sich, dass er zwar gegenüber den vorgesetzten Behörden die fixierten Programmziele einzuhalten scheint, aber im Umgang mit dem Team diese unterläuft.

2. Gruppendiskussion der “Dorfnachbarn” am 18.03.04 nach zwei Bildungsprogrammen

Sa hama Einiges geplant habt=s ihr des scho kriagt? er hat gsagt ihr kriagt=s des Schreiben was geplant is

Kb nein des ham wir nicht

Sb wir ham gredt wie=s ablauft bis d=Schuikinda kemma da wärd=s ihr a eigladn dass ihr wisst=s was plant is was er no ois ham will und dann muass i zu euch rüber dreimal praktisch jeds Monat einmal

Kb aha (.) a ja:?

Der Rektor weitet seine Führungsposition gegenüber dem Kindergarten dadurch aus, dass er über Organisationsgrenzen hinweg seine Orientierungen durchsetzt, indem er erneut auf die machtstrukturierte Verständigung zurückgreift, schriftliche Standardvorgaben einer Fremdrahmung unterzieht und Teile daraus suspendiert: Nicht eine gemeinsame Planungssitzung mit den Erzieherinnen, sondern der zeitgleiche Ausschluss des Kindergartens von der Sitzung sowie das Attribut der Weisungsbefugnis ermöglichen es ihm, seine Orientierungen zielgerichtet zu verfolgen. Diese strategische Vorgehensweise ist insofern erfolgreich, als sich die Kindergartenleiterin den Anforderungen aufgrund ihres niedrigeren Status fügt und schließlich den inhaltlichen Ausführungen zustimmt. Durch den direkten Zugriff des Schulleiters von außen, d.h. ohne dass dieser einen Einblick in die konjunktiven Kommunikationsräume der Gruppe hat, werden die Kooperationsprozesse, die sich als naturwüchsiges internes Geschehen vollziehen, unterbunden und somit ihrer ursprünglich prozessualen Entfaltung beraubt.

Anhand der fallübergreifenden Kontrastierung der untersuchten Dorf- und Stadtgruppen wird die Schlüsselposition der Rektoren innerhalb der Zusammenarbeit in verdichteter Form erkennbar. So sind es in den beginnenden Kooperationsgruppen die Schulleiter, die diesem Arbeitsbereich entweder nur ein geringes Interesse entgegenbringen oder ihm gar keine Beachtung schenken: Diese Teams blieben jahrelang in koordinierenden Anfängen stecken und konnten erst mithilfe der Unterstützung überregionaler Programme eine kooperierende Zusammenarbeit entwickeln. Das Kooperationsgeschehen konnte sich in den beiden gewachsenen Gruppen am intensivsten entfalten, 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. Die zwei gewachsenen Teams, deren Rektoren als autoritäre Führungspersonen primär lenkende Einzelentscheidungen trafen, die Zusammenarbeit in vorgegebene Strukturen einzwängten und den prozessualen Kooperationscharakter nicht respektierten, wurden in ihrer Zusammenarbeit – je nachdem, inwieweit sich der Schulleiter aktiv eingemischt hat – nachhaltig behindert. In beiden Fällen wurden die Interessen der Kindergärten nicht vertreten.

Alles in allem konnte mithilfe des Projekts zwar die fehlende Unterstützung durch Schulleiter ausgeglichen werden und die demokratisch arbeitenden Teams ihre Kooperationsqualität verbessern, zugleich kam es aber auch zu einem Abbrechen von Kooperationsprozessen durch autoritär agierende Rektoren. Sowohl themen- als auch fallübergreifend lässt sich generalisierend feststellen, dass die Zielvorgaben von den einzelnen Beteiligengruppen nicht unmittelbar in die Praxis übernommen werden, sondern der Umsetzung ein interaktiver Prozess vorausgeht (Bohnsack 2003: 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.

2. Praxistransfer zentraler Untersuchungsergebnisse

2. Zielkonsens vordringlicher Schritte zur Kommunikations- und Kooperationsqualität

Die Ergebnisse basieren auf einer fallvergleichenden komparativen Analyse aller Dorf- und Stadtgruppen (Bohnsack 2001: 253ff). Die Befunde, die in diesem Kapitel versammelt sind, berühren ausschließlich zentrale Resultate, die freilich auch nicht vollständig aufgeführt werden, da die vergleichende Auswertung der Untersuchungsergebnisse zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht zur Gänze abgeschlossen ist.

Zusammenfassend 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 stehen dem qualitativen Anspruch von Kooperation das Hierarchiegefälle zwischen Lehrkräften und Erzieherinnen bzw. Schulleiter und Gruppe diametral gegenüber, weil auf diese Weise die prozessuale Entfaltung von Kommunikation unterbunden wird.

Die nachfolgenden Befunde und Empfehlungen basieren auf einem Konsens verschiedener Beteiligten - Stakeholdergruppen Kooperationsmultiplikatoren des Schul- und Jugendamtes, Vertretern der Praxisebene sowie der Stadt- und Kreisjugendämter – und beziehen sich auf zentrale Untersuchungsergebnisse, die vorrangig umgesetzt werden sollten.

- Als vordringlich sehen alle Beteiligten einen Abbau der Hierarchien zwischen Schule und Kindergarten an. Wie sich eindrücklich am empirischen Material zeigt, tendieren die Erzieherinnen nämlich generell dazu, sich den Orientierungen der Lehrkräfte anzupassen, so dass die generellen qualitativen Anforderungen gemeinschaftlich-demokratische, synergetisch wirksame Kooperationsprozesse nicht gewährleistet sind. Die Schulung sollte des Weiteren eine systematische Erweiterung fachlicher und rechtlicher Wissens- und Handlungskompetenzen vermitteln, 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, exemplarisch auch die empirischen Grundlagen des kindlichen Spiels sowie die rechtlich begründete Wahrung der Eigenständigkeit der beteiligten Organisationen, insbesondere der Tageseinrichtungen aufzuzeigen und zu belegen. Um eine Balance zwischen Kindergarten und Schule zu erreichen, sollten die Frühpädagoginnen 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 Erzieherinnen 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 Fachkräften und 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 darum, zum einen Wissenskompetenzen 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, aufzuzeigen sowie die rechtliche Verankerung als Personensorgeberechtigte und 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 handlungspraktisch geschult werden, da es gerade dann für die Familie – etwa wenn sie mit der Angst vor der Diagnose “Förderschule” konfrontiert sind – entscheidend sein kann, fachlich kompetente Berater zur Seite zu haben, die ihre Professionalität auch dann nicht einbüßen, wenn Eltern anderslautende

Entscheidungen treffen. Überhaupt sollten die Pädagogen die Erziehungsberechtigten 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 sich die Grundlagen der Kooperationskompetenz, also Qualitätsmerkmale von Kommunikation (Kapitel 2.2), nachhaltig etablieren, sind diese nicht nur von den Praktikern einzufordern, sondern konkret auch von den Vertretern der Kreisverwaltungsebene explizit während der Schulung zu leisten. Damit wird an die Programmveranstalter 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 Früh- und Schulpädagogen, versammeln. Auf diese Weise wird auch der gemeinschaftsstiftende Kooperationsgedanke des Schulamts ("wir sitzen alle in einem Boot") für die Akteurguppen der Praxis glaubhaft, da sie den Vertretern der übergeordneten Behörden eine gewisse Vorbildfunktion zuschreiben. Einige beachtenswerte Prinzipien sind dabei, autoritäre Handlungs- und Gesprächsabläufe, die das Hierarchiegefälle der Ebenen betonen, tunlichst zu vermeiden; statt dessen sollte die Schulung vom Gedanken demokratischer Verständigung geprägt sein. Das handlungspraktische standortgebundene Erfahrungswissen aller Gruppen sollte anerkannt, einbezogen und dem theoretischen Schulungswissen gleichwertig gegenübergestellt werden, außerdem ist von einer negativen bzw. positiven Bewertung einzelner Personen oder Teams Abstand zu nehmen: Die Fachkräfte erwarten sich eine gemeinschaftlich-demokratische Rahmung des Programms, ansonsten distanzieren sie sich davon und bewerten es explizit negativ ("nichts Neues hat nichts bracht").

- 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. Da die Rektoren nur vereinzelt an den Schulungen teilnehmen, aber die Anschreiben des Schulamtes durchaus registrieren, sollten die Kooperationsgrundlagen postalisch an alle Schulen und Kindergärten versandt werden.

- Bereits zu Beginn der Studie waren sich die professionell daran Beteiligten darüber einig, dass die Forschungsergebnisse an die jeweiligen Fachstellen der höheren Ebenen des Landesbezirks und der beiden Schul- und Familienministerien vermittelt werden sollten, um zum laufenden Qualitätsentwicklungsprozess des Elementar- und Schulbereichs beizutragen und den aufsteigenden Kommunikationsfluss zu stärken.

2.2 Qualitätskriterien kommunikativer Kooperationskompetenz

Den nachfolgenden Indikatoren liegen die rekonstruierten generalisierungsfähigen Ergebnisse zugrunde, anhand derer sich Kooperationsqualität messen lässt. Zentrale Einflussgrößen sind im einzelnen:

- ein hoher Beteiligungsgrad von Fachkräften kooperierender Organisationen, insbesondere auch der Personen die Leitungspositionen bekleiden;
- inwieweit beiderseits ein respektvoller Umgang mit Organisationsgrenzen erreicht wird, der eine bedarfsgerechte Öffnung zulässt;
- der Einbindungsgrad außerdörflicher bzw. schulsprengelübergreifender Organisationen;
- inwieweit Eltern als gleichwertige Bildungs- und Erziehungspartner anerkannt und in die Kooperation einbezogen werden;
- die Verhältnismäßigkeit zwischen der jeweiligen Profilierung und Achtung der kooperierenden Organisationen innerhalb ihres Sozialraums;
- die Kommunikationskompetenz als grundlegende Voraussetzung gelingender Kooperation, die sich unter anderem daran zeigt, inwieweit ein offener, kritischer bzw. reflektierender Fachdialog erreicht wird, verdeckte, machtstrukturierte Kommunikationsstrukturen überwunden werden können und die Kommunikations- und Kooperationsprozesse auf einer demokratisch-partnerschaftlichen Ebene geführt werden;
- ein hoher Intensitäts- und Aktualisierungsgrad der Zusammenarbeit, der sich idealer-weise von einer punktuellen zur regelmäßigen Kooperation entwickelt, so dass sich das Team prozesshaft mit gegenwärtigen Interessen und Zieldimensionen auseinandersetzt;
- der Grad gegenseitiger beruflicher Wertschätzung und Anerkennung; und schließlich
- ein relativ ausbalanciertes Verhältnis zwischen inhaltlich-thematischer und gemeinschaftlich-beziehungsorientierter Zusammenarbeit zum einen und milieubedingter und organisationaler Ausrichtung zum anderen.

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-S7400/11-4/74166.1

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst und des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familien, Frauen und Gesundheit (Hrsg.) (2002):
Gemeinsame Verwaltungsvorschrift 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/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 (2006): Qualitative Evaluation und Handlungspraxis. Grundlagen dokumentarischer Evaluationsforschung. In: Flick, Uwe (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen. Reinbek bei Hamburg: Verlag Rowohlt Sachbuch, S. 135-155.

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

Emmerl, Dorothea (2008): Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen im Wandel. In Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris, Haderlein; Ralf (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik. Freiburg: Verlag FEL, S. 37-64.

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.

Nentwig-Gesemann, Iris; Fritzsche, Bettina; Bohnsack, Ralf (2007): Konflikte friedlich lösen. Dokumentarische Evaluationsforschung am Beispiel von zwei Peer-Mediationen. In: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.): Evaluation konkret. Fremd- und Selbstevaluationsansätze anhand von Beispielen aus Jugendarbeit und Schule. Opladen, S.65-105.

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.

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.