

Organisationsentwicklung und multiprofessionelle Teamarbeit im Kinderbildungshaus – eine systemische Perspektive

Thorsten Bührmann, Petra Büker

Zusammenfassung

Deutschlandweit sind in den letzten Jahren Bildungshäuser entstanden, die sich eine intensivierte Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule zum Ziel gesetzt haben. Dabei konnte die multiprofessionelle Teamarbeit von Erzieher/innen, Grundschullehrkräften und Schulsozialarbeit als hoch relevante Gelingensbedingung für die Realisierung von Anschlussfähigkeit identifiziert werden. Vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Begleitung des Paderborner Modellprojektes „Kinderbildungshaus“ wird in diesem Artikel eine systemtheoretische Analyse der organisationalen Entwicklungsprozesse vorgenommen. Abschließend wird diskutiert, welchen Beitrag dieser Erklärungsansatz zur (noch weitestgehend ausstehenden) theoretischen Fundierung von Bildungshäusern leisten kann.

Schlagworte: Bildungshaus, Kindertageseinrichtung, Grundschule, Systemtheorie, Organisationsentwicklung

Organizational development and multi-professional teamwork at the “Kinderbildungshaus” education center for children from a systemic perspective

Abstract

In recent years, numerous educational centers, aimed at coordinating cooperation between pre- and primary school, have appeared all across Germany. Multi-professional teamwork between preschool and primary school teachers as well as school social workers has been key to achieve compatibility between both educational systems. This article will provide a theoretical framework based on scientific monitoring and evaluation of the pilot project “Paderborner Kinderbildungshaus” to analyze the organizational development process. Finally, conclusions will be drawn on how this theoretical framework contributes to the overall research on children’s educational centers.

Keywords: Education center for children, preschool, primary school, system theory, organizational development

1 Einleitung und Fragestellung

Einbettung des Beitrags in die allgemeine Bildungshaus-Diskussion

Die Optimierung von Übergängen im Bildungssystem bildet eines der zentralen Themen des in Deutschland geführten ‚Nach-PISA-Diskurses‘ um die Steigerung von Bildungsqualität und -erfolg. Insbesondere den ersten Übergängen von der Familie in die Kindertageseinrichtung (Kita) und von dort in die Grundschule wurde und wird seitens der Bildungspolitik, der Forschung sowie der Praxis verstärkte Aufmerksamkeit zu teil. Kita und Grundschule agierten traditionsgemäß als getrennte Systeme, die höchstens punktuell in der Übergangsphase der künftigen Schulkinder miteinander in Berührung kamen. In Anbetracht der hohen Relevanz eines gelingenden Übergangs setzt die neue Diskussion auf „Anschlussfähigkeit“ von Bildungsprozessen in Kita und Grundschule im Sinne einer verstärkten und intensiven Zusammenarbeit. Parallel zur Einführung der neuen Bildungs- und Orientierungspläne für den Kita-Bereich und zur Implementierung kompetenzorientierter Curricula für den Primarbereich entstanden seit Anfang der 2000er Jahre sowohl bundesländerübergreifende Verbundprojekte (TransKiGs, PONTE, BiKS u.a.) als auch groß angelegte landesweite Initiativen (Niedersächsisches „Brückenjahr“, KIDZ in Bayern, Projekt „Bildungshaus 3-10“ in Baden Württemberg u.a.), die unter verschiedenen Schwerpunkten eine Annäherung von Kita und Grundschule intendierten und neue Formen der Kooperation entwickelten, erprobten und evaluierten (vgl. Hanke/Eckerth 2015). Einige Bundesländer schufen mit so genannten „Bildungsplänen der zweiten Generation“ (Fthenakis 2011; Röhner 2014) elementar- und primarbereichsübergreifende Rahmungen zur Entwicklung eines abgestimmten Bildungsverständnisses und gemeinsamer Bildungsaktivitäten für Kinder von drei bis zehn Jahren. Diese bilden die Grundlage für die Bildungshaus-Idee, welche sich seit rund zehn Jahren als besonders intensive und stärker formalisierte Kooperation zumeist in Form von Modellprojekten entwickelt hat. Bildungshäuser stellen die Verzahnung von Kita und Grundschule auf der Ebene der pädagogischen Arbeit mit Kindern unterschiedlichen Alters und in diesem Zusammenhang die Vernetzung verschiedener Träger und Berufsgruppen in den Mittelpunkt. Dabei setzen sie im Vergleich zu anderen Verbundprojekten stark auf Regelmäßigkeit, Verbindlichkeit und Nachhaltigkeit der Zusammenarbeit. Der Begriff „Bildungshaus“ ist bis heute weder eindeutig definiert noch durch evidenzbasierte Qualitätskriterien geschützt. Auch wenn die praktischen Umsetzungsformen im Detail sehr unterschiedlich sind, verfolgen Bildungshäuser in der Regel die doppelte Zielsetzung der Optimierung der Anschlussfähigkeit der Institutionen Kita und Grundschule, sowie die Stärkung der Anschlussfähigkeit der Systeme an das Kind (vgl. Büker/Arndt 2013). Die an der Anzahl der Standorte gemessen größte Entwicklung hat seit 2005/06 in Baden-Württemberg stattgefunden: Als Landesmodell des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport wurden im Projekt „Bildungshaus 3-10“ mittlerweile 32 Bildungshäuser mit insgesamt knapp 200 beteiligten Einrichtungen geschaffen und wissenschaftlich durch das ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen der Universität Ulm begleitet. In anderen Bundesländern sind Bestrebungen um eine Etablierung von Bildungshäusern demgegenüber eher regional verortet, so auch das in diesem Beitrag näher betrachtete Paderborner Modellprojekt. Anders als etwa in den Schweizer „Grund- und Basisstufen“, bei denen die Grundschule ihre Zuständigkeit auf jüngere Kinder erweitert, indem diese bereits im Alter von 4 bzw. 5 Jahren in die erweiterte Schuleingangsstufe eintreten, handelt es sich bei den bundesdeut-

schen Bildungshäusern um *besondere Konstruktionen*, bei denen in der Regel die beiden Systeme Kita und Grundschule erhalten bleiben und netzwerkartig miteinander kooperieren. Der Begriff „Bildungshaus“ ist daher in vielen Fällen metaphorischer Art, kennzeichnet also kein „Haus“ im Sinne einer gemeinsamen Institution, in welcher zwei traditionelle Institutionen komplett miteinander verschmolzen wären. Stattdessen sind viele Bildungshäuser so konzeptualisiert, dass sie die Eigenständigkeit der Systeme wahren, aber eine neue, gemeinsame Schnittmenge in Form einer regelmäßigen, inhaltlich abgestimmten Zusammenarbeit gestalten.

Wissenschaftliche Begleitforschung zum Paderborner Modellprojekt „Kinderbildungshaus“

So bestand auch in dem hier betrachteten Paderborner Modellprojekt „Kinderbildungshaus“ sehr früh Konsens darüber, den Übergang konsequent als pädagogisch-didaktisch gestaltbaren Übergangsraum zu konzeptualisieren (vgl. *Büker/Kordulla/Pollmann* 2011), in dessen Mittelpunkt das Kind und seine Bildungsprozesse stehen und der ein auf seine Bedürfnisse und Interessen abgestimmtes Hin- und Herwechseln zwischen kindergarten- und schultypischen Zugangs- und Ausdrucksformen im Kontext anregender Lernsettings ermöglicht. Damit bietet das Kinderbildungshaus mehr als eine linear angelegte „Bildungsbrücke“ für punktuelle Ereignisse wie Schnupperbesuche oder Aufnahmegespräche. Vielmehr lassen sich Übergänge in Anlehnung an das ökosystemische Transitionsmodell von *Griebel/Niesel* (2011) als komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse verstehen, die in einem sozialen Austausch verlaufen und verdichtete, beschleunigte Phasen des Lebenslaufs darstellen.

Dies ist nicht allein aus pädagogischer, sondern auch aus (system-)theoretischer Perspektive ein äußerst anspruchsvoller Prozess, der deutlich mehr umfasst als eine „Zusammenarbeit auf Augenhöhe“, wie *Koslowski* (2015) ein zentrales Ergebnis der Begleitforschung der Bildungshäuser 3-10 in Baden-Württemberg zusammenfasst. Die wissenschaftliche Begleitung des ersten nordrhein-westfälischen Bildungshauses in Paderborn (Modellzeitraum 2010-2013), bestehend aus einer Grundschule und zwei Kitas, ermöglichte es, einen sehr detaillierten Einblick in den Entwicklungsprozess zu erhalten, sowohl auf der pädagogischen als auch auf der institutionellen Ebene. Auf der *pädagogischen Handlungsebene* ging es um die Untersuchung der Möglichkeiten und Gelingensbedingungen des gemeinsamen altersgemischten Lernens von Kita- und Grundschulkindern in Lernwerkstätten als Herzstück einer innovativen Pädagogik und Didaktik für den Übergangsraum. Darüber hinaus erfolgte die Erfassung des Entwicklungsprozesses hin zu einer gemeinsamen Dokumentation der kindlichen Bildungsprozesse. Auf der *institutionellen Ebene* interessierte die Erfassung und Erklärung der Organisations- und Personalentwicklungsprozesse, indem die Schaffung eines in die bestehenden Einrichtungen integrierten sozialen Systems „Kinderbildungshaus“ sowie die Arbeit in multiprofessionellen Teams in den Blick genommen wurden. Beide Ebenen wurden im Rahmen des Forschungsprozesses wechselseitig aufeinander bezogen.

Um diese Entwicklungen möglichst gegenstands- und alltagsnah erhellen zu können, erfolgte eine prozessbegleitende und miteinander verzahnte Erfassung von Tiefenstrukturen auf beiden o.g. Ebenen in Form einer qualitativ ausgerichteten, perspektiven- und methodentriangulierten Begleitforschung (zur forschungsmethodologischen Einordnung siehe *Bührmann/Büker* 2015). Hierzu wurden relevante Akteure im Modellprojekt (Erzieherinnen, Lehrkräfte und die Schulsozialarbeiterin, Leitungskräfte der Einrichtungen, Kin-

der und Eltern sowie Stakeholder auf der kommunalen/administrativen Ebene) innerhalb der dreijährigen Projektlaufzeit an insgesamt acht Messzeitpunkten befragt und beobachtet. Zum Einsatz kamen qualitative Leitfadeninterviews und Gruppendiskussionen, teilstandardisierte Fragebögen sowie Videobeobachtungen der Arbeit in den Lernwerkstätten. Zu jedem Messzeitpunkt erfolgte im Sinne des Survey-Feedbacks eine Rückspiegelung der Daten, die mittels der evaluativ-qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014) ausgewertet wurden. Diese Rückmeldungen erfolgten im Rahmen der „Kinderbildungshauskonferenzen“ und wurden hier unmittelbar diskutiert: Im Sinne der Handlungsforschung (in Anlehnung an *Prengel/Heinzel/Carle* 2004) wurde auf diese Weise ein kontinuierlicher Ergebnis- und Entwicklungstransfer in die Praxis gewährleistet. Zugleich konnten so die Funktionalität und Reliabilität der theoriegeleitet erhobenen und interpretierten Befunde zur Analyse und Bewältigung praktischer Anforderungssituationen in ihrer gesamten Komplexität überprüft werden.

Die wissenschaftliche Begleitung der als offenes Entwicklungsprojekt angelegten Kinderbildungshausentwicklung gestaltete sich somit als interaktiver, spiralförmig angelegter Prozess von Datenerhebung und -auswertung, Rückmeldung der Ergebnisse, Initiierung von Interventionsprozessen, erneuter Datenerhebung und -auswertung etc. Aus wissenschaftlicher Perspektive – und Gegenstand dieses Beitrages – ist insbesondere die Entwicklung und Überprüfung eines theoretischen Rahmens von Interesse gewesen, der geeignet ist, die sehr unterschiedlichen Bildungshausentwicklungen zu beschreiben und in differenzierter Weise analysieren zu können. Als fruchtbare und auch von den Praxisakteuren akzeptierte Deutungsfolie für die erlebten komplexen und vielschichtigen Entwicklungsprozesse im Kinderbildungshaus erwies sich in diesem Fall der systemtheoretische Zugang. So konnten insbesondere in den Rückmeldeveranstaltungen für die Projektakteure die jeweils zurückliegenden Entwicklungen und Herausforderungen sowie auch die erreichten Erfolge auf einer reflexiven Ebene in systematisierter Weise *sichtbar* und damit *gestaltbar* werden.

Der vorliegende Diskussionsbeitrag möchte vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen in der Begleitforschung des Paderborner Modellprojekts aufzeigen, wie die Entwicklungsprozesse hin zu einem neuen Konstrukt „Bildungshaus“ *aus systemischer Perspektive* betrachtet und verstanden werden können. Konkretisiert wird dies anhand der institutionalisierten Teambildung und der darin verwirklichten intensiven Kooperation der Akteure aus den unterschiedlichen Einrichtungen in Form eines „multiprofessionellen Teams“, welches als Planer und Realisierer der Innovation den zentralen Bestandteil des (Organisations-)Entwicklungsprozesses darstellte und als Repräsentant des neuen interinstitutionellen sozialen Systems „Kinderbildungshaus“ fungierte. Es geht dabei in diesem Beitrag nicht um die vollständige Darstellung der empirischen Ergebnisse (vgl. hierzu *Büker/Bührmann/Kordulla/Boehmer* 2013), sondern vielmehr um die exemplarische Veranschaulichung der systemischen Deutungsfolie. Vor diesem Hintergrund soll ein grundlegender Beitrag zur Theoriediskussion um Bildungshäuser geleistet werden, welche noch weitestgehend aussteht.

Dazu wird im Folgenden zunächst die Bildungshausentwicklung als systemischer Organisationsentwicklungsprozess beschrieben (Kap. 2), für den als vergleichende Bezugsrahmen sowohl die allgemeine Organisations- als auch die Schulentwicklungsforschung genutzt werden. In Kap. 3 erfolgt als Konsequenz dieser Betrachtung zunächst eine allgemeine Charakterisierung der Systemlogiken von Grundschule, Kita und der sozialpädagogischen Systeme der Schulsozialarbeit, um davon ausgehend die spezifischen Heraus-

forderungen bei der Entwicklung eines multiprofessionell zusammengesetzten Projektteams aus systemtheoretischer Perspektive kennzeichnen zu können. Dies geschieht anhand ausgewählter empirischer Befunde aus verschiedenen Befragungen der Teammitglieder des Paderborner Kinderbildungshauses (Kap. 4). Abschließend wird die systemtheoretische Perspektive selbst hinsichtlich ihrer Theoriebildungspotenziale im Kontext der Bildungshausentwicklung diskutiert (Kap. 5)

2 Die Entwicklung des Kinderbildungshauses als systemischer Organisationsentwicklungsprozess

Organisationsentwicklung beschreibt allgemein einen „längerfristig angelegten organisationsumfassenden Entwicklungs- und Veränderungsprozess von Organisationen und der in ihr tätigen Menschen. Der Prozess beruht auf Lernen aller Betroffenen durch direkte Mitwirkung und praktische Erfahrung.“ (Becker/Langosch 1995, S. 5) Unterscheiden lässt sich das strukturelle von dem personalen Konzept: Struktural geprägte Ansätze gehen von der Grundannahme aus, dass sich Organisationen dann verändern, wenn sich die Struktur in ihnen verändert. Bezogen auf Schulentwicklung findet sich dies beispielsweise in dem Bemühen wieder, durch die Makrosteuerung auf politischer und administrativer Ebene in den einzelnen Schulen Entwicklungen zu bewirken. Ebenso unterliegen strukturelle Ansätze i. d. R. einer linear geprägten Vorstellung über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge, so beispielsweise der Vorstellung, dass die Einführung von Einzelmaßnahmen wie etwa der Schulprogrammentwicklung zu unmittelbaren und zielgerichteten Veränderungen in allen Einrichtungen führt. Personale Ansätze sind hingegen durch die Grundannahme gekennzeichnet, dass sich Organisationen in erster Linie dadurch verändern, wenn sich das *Denken* der Menschen in der Organisation ändert. Bezogen auf Schulentwicklung lässt sich dieses Verständnis insbesondere in dem durch die Implementations- und Einzelschulorientierung angestoßenen Paradigmenwechsel Ende der 1980er wiederfinden. Hier werden weniger das Gesamtsystem, sondern vielmehr die Einzelschule und die dort tätigen Personen als „Gestaltungseinheit“ und „Motor“ von Reformmaßnahmen angesehen (Rolf 2013, S. 298).

Die Zusammenfassungen von empirisch basierten Gelingensbedingungen der Schulentwicklung, die sich in der Fachliteratur finden lassen (vgl. z.B. die Übersicht bei Lindemann 2013, S. 63ff.), deuten darauf hin, dass Veränderungen in Organisationen nur dann gelingen, wenn sie auf mehreren Ebenen zugleich ablaufen: Um erfolgreiche – und insbesondere auch von den Lehrkräften als sinnvoll wahrgenommene (vgl. Lindemann 2013; Söll 2002) – Schulentwicklung zu realisieren, muss der Veränderungsprozess *zugleich* Strukturen und die in der Organisation tätigen Menschen berücksichtigen. Weiterhin sind Schulen – wie auch Kitas – nicht technisch steuerbar, sondern die Veränderung entwickelt eine Eigendynamik. Systemische Ansätze der Organisationsentwicklung bieten die Möglichkeit, dieser Komplexität und Selbstorganisation der Prozesse gerecht zu werden und dieselben auf theoretischer Ebene zu systematisieren und zu erklären.

Dabei ergeben sich, je nachdem ob auf die Allgemeine Systemtheorie (mit dem ursprünglichen Fokus auf technische Systeme), die evolutionistische Systemtheorie (mit dem ursprünglichen Fokus auf biologische Systeme), die soziologische Systemtheorie (mit dem Fokus auf soziale Strukturen, Prozesse und Ordnungen) oder die Personale Sys-

temtheorie (mit dem Fokus auf Personensysteme) zurückgegriffen wird, unterschiedliche Schwerpunkte der Betrachtung. Im Weiteren wird ein systemisches Verständnis zugrunde gelegt, welches sich primär an Personensystemen (und damit einem handlungstheoretischen Ansatz) orientiert und diese als zentralen Bezugspunkt zur Beschreibung sozialer Strukturen nutzt, indem handelnde Personen ebenso wie die Kommunikation als Elemente bzw. Teile des Systems angesehen werden. Es handelt sich hierbei um eine durch *Luchte* (2007) vorgenommene Erweiterung der Personalen Systemtheorie in der Tradition von *Bateson* (1981) und *König/Volmer* (2005), in der drei Faktoren unterschieden werden:

- (1) das *Personensystem*, d.h. die denkenden und handelnden Personen, die den Verlauf eines Organisationsentwicklungsprozesses maßgeblich beeinflussen, ihre subjektiven Deutungen und ihre Handlungen;
- (2) das *Kommunikationssystem*, d.h. die sich in einem sozialen System entwickelnden Kommunikationsprozesse, die geltenden sozialen Regeln, das Klima und die Systemkultur, sowie zirkuläre Interaktionsmuster (Regelkreise). Diese sozialen Strukturen sind das Ergebnis eines Aushandlungs- und gemeinsamen Entwicklungsprozesses der Personen und weisen eine Historie auf, die häufig nur aus der Eigenlogik der Systeme heraus zu verstehen ist;
- (3) die *Systemumwelt*, d.h. diejenigen Umfeldfaktoren, die den Entwicklungsprozess unmittelbar beeinflussen, wobei die materielle (Materialien, räumliche Gegebenheiten etc.) von der sozialen Umwelt (sog. Systemgrenze) zu unterscheiden ist. Soziale Systeme sind grundsätzlich durch eine funktionale Differenzierung geprägt (Bestimmung als System und Abgrenzung zur Umwelt), wobei jedes System bzw. die in ihm handelnden Personen *Leitunterscheidungen* treffen, an denen sich die Kommunikation und die Wirklichkeitskonstruktionen orientieren (sog. Leitdifferenzen). Systemumwelt und -grenze, dies stellt eine besondere Betrachtungsweise der Personalen Systemtheorie dar, gewinnen ihre Bedeutung immer erst durch die Deutung der Systemelemente durch die handelnden Personen.

Die zentrale These lautet, dass sich der Verlauf und der Erfolg des Entwicklungsprozesses „Kinderbildungshaus“ aus dem Zusammenwirken des Personensystems, des Kommunikationssystems und der Systemumwelt erklären lassen. Es wird dabei deutlich, dass sich Kinderbildungshäuser durch eine besondere Komplexität auszeichnen, die sie von klassischen Schulentwicklungsprozessen deutlich unterscheiden: Es geht nicht um die Veränderung an einer einzelnen Schule oder einer einzelnen Kindertageseinrichtung, also innerhalb eines „geschlossenen“ Systems, welches durch eine klar definierbare Systemumwelt bzw. Systemgrenze gekennzeichnet ist, sondern um ein Entwicklungsprojekt am Übergang, an dem unterschiedliche Einrichtungen aus unterschiedlichen Systemen und Systemlogiken in einen gemeinsamen Entwicklungsprozess einsteigen. Diese werden von uns im Folgenden als *Primärsysteme* bezeichnet, da aus ihnen die o.g. Leitdifferenzen hervorgehen, welche prägend für die Deutungs- und Handlungsmuster der im Kinderbildungshausprojekt involvierten Akteure sind.

In diesem Entwicklungsprozess kommt der Implementierung eines multiprofessionellen Projektteams als integriertes soziales System „zwischen den Primärsystemen“ eine besondere Bedeutung zu. Dieses setzte sich im Paderborner Projekt zum einen aus Akteuren der beteiligten Einrichtungen (Kita, Grundschule) zusammen sowie zusätzlich einer Schulsozialarbeiterin, die einem dritten Primärsystem zuzuordnen ist. Multiprofessionalität bedeutet im beschreibenden Sinne die Zusammenarbeit von Vertreterinnen und Vertre-

tern verschiedener Berufsgruppen. Dem Projekt lag allerdings zudem ein normatives Verständnis von multiprofessioneller Teamarbeit zugrunde. Im Sinne von *Huber/Hader-Popp* (2008) wurde das zentrale Ziel darin gesehen, dass sich verschiedene Qualifikationen und Spezialwissen aus unterschiedlichen Berufsgruppen bei der Realisierung eines handlungsleitenden Ziels bündeln und deren systematische Kooperation neues, geteiltes und für die Ausübung der Profession nützliches Wissen hervorbringt. In diesem Sinne wird häufig auch von „professionellen Lerngemeinschaften“ (im Sinne eines Entwicklungsziels) gesprochen (*Buhren/Rolff* 2013, S. 512ff.). In dieser „Arbeitsbeziehung auf Zeit“ treffen die unterschiedlichen Personen- und Kommunikationssysteme aufeinander, es müssen die Systemgrenzen des eigenen Primärsystems und die damit verbundenen Leitdifferenzen in Bezug auf einen innovativen Sachgegenstand (hier: Kinderbildungshaus) in den subjektiven Deutungsmustern „überwunden“ und neu definiert werden. Im Mittelpunkt steht dabei die Fokussierung auf bzw. die Suche nach dem *Gemeinsamen*, um so schließlich die Systemgrenzen durchlässiger zu gestalten, wenn nicht im Rahmen des Übergangsraums sogar gänzlich aufzulösen, ohne jedoch die „Daseinsberechtigung“ der Primärsysteme zu gefährden. Um diese besondere Anforderung im Entwicklungsprozess von Bildungshäusern und damit verbundene Handlungsweisen der Akteure adäquat erklären zu können, scheint uns eine genauere Analyse der jeweiligen Primärsysteme unabdingbar.

3 Die Primärsysteme Kita, Schule und Schulsozialarbeit, ihre Selbstverständnisse und Kernaufträge

Zur Systematisierung der im Kontext „Kinderbildungshaus“ relevanten Aspekte der Primärsysteme wird auf die im vorangegangenen Kapitel vorgenommene Unterteilung in die strukturelle und personale Ebene zurückgegriffen. Die Ausgestaltung der Systemgrenzen auf diesen beiden Ebenen wird in der Darstellung jeweils integriert, da genau dies das besondere Kennzeichen von Kinderbildungshäusern darstellt.

Auf *struktureller Ebene* verdeutlicht ein Blick in die aktuellen, Kita und Grundschule überspannenden Bildungspläne einiger Bundesländer, dass Erziehung, Bildung und Betreuung mittlerweile als Kernaufgaben beider Institutionen formuliert werden (vgl. *Büker* 2015; *Röhner* 2014). Dabei hat im Elementarbereich seit Einführung von Bildungs- und Orientierungsplänen sowie infolge der Diskussion um Qualität in Kitas eine Verschiebung von der Betreuungs- zur Bildungsinstitution stattgefunden und die Aufgabe der Grundschule wurde mit breiter Einführung eines Offenen Ganztags in Richtung einer Betreuungseinrichtung erweitert. Beiden gemeinsam ist die Orientierung am sehr jungen Kind, welches im Mittelpunkt aller pädagogischen Bemühungen steht. Dieses soll umfassend gefördert, in seiner Persönlichkeits- und Selbstständigkeitsentwicklung begleitet und zu einer mündigen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben befähigt werden (vgl. *Hense/Buschmeier* 2002). Trotz dieser inhaltlichen Annäherung der Leitvorstellungen und Bildungsaufträge bleiben Kita und Grundschule zwei unterschiedliche Organisationen mit je eigener Entwicklungsgeschichte, mit differenten Organisationsstrukturen und einem jeweils spezifischen gesellschaftlichen Auftrag: Die Kita ist in Deutschland als familienergänzende Einrichtung der Sozialpolitik zugeordnet. Zu ihren Kennzeichen gehört eine ausgesprochene Trägervielfalt (Kommunen, Kirchen, Wohlfahrtsverbände, Vereine, Betriebe und Elterninitiativen), die zu sehr spezifischen konzeptionellen Profilen der einzel-

nen Einrichtungen führt. Zwar sind alle Kitas angehalten, sich an den landesspezifisch geltenden Bildungsvereinbarungen und den darin formulierten Standards zu orientieren, allerdings gibt es große Handlungs- und Gestaltungsspielräume in der Umsetzung derselben. Darüber hinaus stellt die Kita nach wie vor ein freiwilliges Angebot an die Eltern dar.

Die Grundschule ist demgegenüber die erste verpflichtende Bildungseinrichtung in der Biographie des Kindes. Der staatlichen Schulaufsicht unterstellt, hat sie einen umfassenden und inhaltlich klar beschriebenen Bildungsauftrag. Ihre inhaltliche Arbeit wird in starkem Maße durch obligatorische Lehrpläne bestimmt, welche in Fächerlogik konkrete Kompetenzerwartungen für die Schuleingangsstufe sowie für die Klassen 3 und 4 definieren und Wege vorzeichnen, wie Kinder an die Formen systematischen Lernens herangeführt werden sollen. Demgegenüber verstehen sich Kitas – bei aller Unterschiedlichkeit elementarpädagogischer Konzepte – in aller Regel als *Angebotsinstitutionen*, die eine Vielzahl an Lern- und Entdeckungsmöglichkeiten für die Kinder in den verschiedenen Bildungsbereichen wie Ästhetik und Bewegung, Soziales Lernen, Sprache, Natur und Technik usw. bereithalten.

Ein weiterer maßgeblicher Unterschied ergibt sich aus der gesellschaftlich auferlegten Selektions-, Allokations- und Legitimationsfunktion der Grundschule (vgl. *Tillmann* 2000, S. 127). So haben die „erste Schule für alle Kinder“ und die in ihr wirkenden Lehrkräfte die Aufgabe, die Ergebnisse kindlicher Lernprozesse in Form von Leistungsfeststellungen und -beurteilungen als Grundlage für eine Schullaufbahnempfehlung zu nutzen. Diese hat erwiesenermaßen weit reichende Folgen für die weitere Bildungsbiographie und damit für die gesellschaftlichen Teilhabechancen der Kinder (vgl. *Anders/McElvany/Baumert* 2010), was u.a. zu gesellschaftlichem Respekt und Anerkennung der Grundschullehrkraft als einflussreicher Profession beiträgt. Aktuell gibt es pädagogische Bemühungen, die Grundschule und insbesondere die Schuleingangsstufe bzgl. Selektionsentscheidungen zu entlasten (*Höke* 2013, S. 46), z.B. durch die Flexibilisierung des Schulanfangs, die Abschaffung von Noten für die Schuleingangsstufe, im Kontext der Gründung von Gesamtschulen und im Zusammenhang der Entwicklung inklusiver Schulkonzepte. Dennoch bleiben die Herstellung eines Zusammenhanges von systematischem, formalen Lernen, Leisten und Leistungsbeurteilung und die damit verbundene Sozialisation der Kinder als Schülerinnen und Schüler zentrale Professionsmerkmale des Lehrerberufs.

Dem jeweiligen Selbstverständnis der Einrichtungen folgend haben die Primärsysteme Kindergarten und Grundschule zudem unterschiedliche Formen der Alltagsgestaltung (Arbeits-, Raum- und Zeitstrukturen) hervorgebracht: Insbesondere sind Grundschullehrkräfte häufig als Einzelpersonen zuständig für eine Klasse, während Erzieherinnen und Erzieher im Gruppendienst in Teamstrukturen arbeiten.

All dies prägt das Selbstverständnis der in den jeweiligen Systemen handelnden Akteure (*personale Ebene*): In der Logik der traditionellen Kindergartenpädagogik kommt der pädagogischen Fachkraft in erster Linie die Aufgabe der indirekten Erziehung zu, indem sie als „Regisseurin einer anregenden Umwelt“ (*Liegle* 2013, S. 59) auf die Wirksamkeit jener Bildungsprozesse setzt, die aus den vielfältigen Formen der Selbsttätigkeit der Kinder (insbesondere im lustgeleiteten freien Spiel, beim Malen, Tanzen, hypothesentestenden Probieren etc.) hervorgehen. Dieses Professionsverständnis impliziert ein grundlegendes Vertrauen in die Entwicklungsfähigkeit und -bereitschaft des Kindes, ganz im *Fröbel'schen* Sinne des Wachsenlassens der jungen Pflanze in einer entwicklungsan-

regenden Umgebung des „Kindergartens“. Mit Einzug des Paradigmas des gemäßigten Konstruktivismus in die Frühpädagogik und – parallel dazu – mit Einführung eines kompetenzorientierten Verständnisses von Bildungsprozessen in der Kita, haben sich gesellschaftliche Ansprüche und Erwartungen an die pädagogischen Fachkräfte jedoch verändert. Dem Ansatz des aktiv lernenden, „kompetenten Kindes“ folgend (vgl. *Büker* 2015), ist von einem individuellen Konstruktionsprozess von Wissen und Erkenntnis auszugehen (in sog. „Selbstbildungsprozessen“ des Kindes), welcher sich in sozialen Kontexten vollzieht. Peers, Familie, Fach- und Lehrkräfte, Medien usw. werden hier zu sog. „Ko-Konstrukteuren“, welche Bedeutung mit dem Kind gemeinsam konstruieren und aushandeln. Das im Sozialkonstruktivismus aufgegriffene Konzept *Wygotskis* ging dabei in besonderer Weise in die Elementar- und Grundschulpädagogik ein: Kerngedanke ist der Aufbau höherer Entwicklungsniveaus durch soziale Interaktion mit einem Erwachsenen oder anderen Kindern. Diese habe sich an der „Zone der nächsten Entwicklung“ zu orientieren, so dass das Kind durch Bemühung seiner Sozialisationspartner ein Niveau erlangen kann, das es zu einem bestimmten Zeitpunkt allein nicht erreichen könnte (vgl. *Laewen* 2002, S. 212). Pädagogischen Fachkräften stellt sich heute die Frage nach Art und Grad instruktioneller, kompetenzzieldienlicher Unterstützung der Kinder und damit (wie schon einmal in den 1970er Jahren im Rahmen der durch die Lerntheorien beflügelten Vorschulreform) nach Überschneidungen und Abgrenzungen zur Profession der Grundschullehrerin bzw. des Grundschullehrers. Die damit verbundene Unsicherheit spielt eine nicht unerhebliche Rolle bei der multiprofessionellen Teamarbeit in Bildungshäusern.

Während sich Kita und Grundschule als Primärsysteme sowie deren Schnittfelder noch recht eindeutig benennen lassen, so fällt dies bezogen auf die Schulsozialarbeit als dritte Akteurin in dem hier betrachteten Bildungshaus deutlich schwerer. Ein Hauptgrund hierfür liegt in der relativ jungen Geschichte dieses Handlungsfeldes und der Tatsache, dass die Entwicklung und Profilierung dieses Berufsbildes – als Teilgebiet der Sozialen Arbeit – erst in den letzten Jahren sowohl im wissenschaftlichen als auch im praxisbezogenen Diskurs eigenständige Konturen angenommen hat (vgl. *Pötter/Segel* 2009; *Spies/Pötter* 2013). Auf strukturaler Ebene differiert die Trägerschaft der Schulsozialarbeit sowohl nach Bundesländern als auch nach Schulformen. So kann diese in einem Fall der Jugendhilfe (nach SGB VIII) zugeordnet sein, woraus sich eine freie oder örtlich öffentliche Trägerschaft ergibt, in anderen Fällen folgt die Trägerstruktur der Schulorganisation, so dass beispielsweise Gemeinden oder Landkreise als Träger der Schulsozialarbeit auftreten (vgl. *Krüger* 2009). Schulsozialarbeit wird aktuell verstanden „als interinstitutionelle Vermittlungsinstanz im Bildungs- und Hilfesystem [...], die als anwaltschaftliche ‚Sozialisationsbrücke‘ zur Verbesserung der Lern- und Lebensraumbedingungen von Kindern und Jugendlichen in Kontexten des Bildungssystems [...] agiert.“ (*Spies/Pötter* 2013, S. 92) Sie ist damit zuständig für die Unterstützung von Kindern in Problemlagen. Die (inhaltliche) Schnittmenge zur Kita und Grundschule ergibt sich über den grundlegenden Anspruch der Kinder- und Jugendhilfe, das Kind umfassend zu fördern und bei der Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu unterstützen (§1 Abs. 1 SGB VIII). Allerdings entspricht die methodische Umsetzung ihrer Funktionsanbindung an die Soziale Arbeit, was insbesondere in den Arbeitsfeldern des Sozialen Lernens (Sozialpädagogische Gruppenarbeit, Konfliktbewältigung etc.) und der individuellen Orientierung und Hilfe (Sozialpädagogische Beratung, Berufsorientierung etc.) deutlich wird. Sie verfolgt dabei das Ziel, (Selbst-)Bildung durch nicht-formelle und informelle Angebote anzuregen. Entsprechend werden Angebote der Schulsozialar-

beit vielfach als von der formellen (schulischen) Struktur bewusst abgegrenzt gestaltete Lernräume innerhalb des Systems Schule konzipiert, mit der erklärten Absicht, Bewertungen sowie damit einhergehende Selektion in Form von Notengebungen zu vermeiden (vgl. *Kooperationsverbund Schulsozialarbeit* 2014, S. 4). Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter können dabei nur in seltenen Fällen auf Teamstrukturen im beruflichen Alltag zurückgreifen, sie sind zumeist als befristet angestellte „Einzelkämpfer“ an einer oder mehreren Schulen im Einsatz und stehen nicht selten unter erhöhtem Druck, ihre Professionalität und den „Wert“ ihrer Arbeit gegenüber Lehrkräften, Eltern und den Kindern bzw. Jugendlichen zu beweisen.

Diese Hintergründe stellen eine wichtige Deutungsfolie zur Erklärung von Handlungen der einzelnen Projektakteure im Kinderbildungshaus dar. Allerdings sollte dies nicht in verkürzter Weise verstanden werden, den einzelnen Akteur lediglich als Vertreter eines kollektiven Professionsverständnisses zu sehen. Die personale Ebene in dem hier gewählten systemischen Zugang, die im Personensystem zum Ausdruck kommt, betont, dass diese Prägungen immer erst durch die *subjektiven Deutungen* und Zuordnungen der einzelnen Personen wirksam werden bzw. durch die Akteure eine spezifische Bedeutung erhalten. Diese können, je nach individuellem Erfahrungshintergrund, sehr unterschiedlich ausfallen. Im Folgenden wird daher ein empirischer Blick auf die subjektive Ausgestaltung dieser Prägungen im Modellprojekt vorgenommen.

4 Schritte auf dem Weg zum multiprofessionellen Team: Empirische Befunde

Wie genau kann es gelingen, die im vorangegangenen Kapitel skizzierten Leitdifferenzen der drei Berufsgruppen in produktiver Weise in die Arbeit eines Bildungshaus-Teams einzubringen? Wie in Kap. 1 bereits angesprochen, gingen die Projektakteure im Paderborner Modellprojekt von Beginn an davon aus, die neue „Schnittmenge“ zwischen Kita und Grundschule, die sie selbst als neuen „Dritten Raum“ bezeichneten (vgl. *Büker/Kordulla/Pollmann* 2011), als *gemeinsamen pädagogischen Gestaltungsraum* zu begreifen. Dazu bedurfte es ganz grundlegend der Verständigung über ein gemeinsames Kindbild sowie eines gemeinsamen Bildungsverständnisses als überspannenden Rahmen für eine neue Pädagogik und Didaktik. Dies wurde bereits in der ersten schriftlichen Befragung zur Erhebung der Ausgangslage zu Beginn des Modellzeitraumes sowohl auf der Ebene der Schul- und Kitaleitung (n=4) als auch von den Erzieher/innen, Lehrkräften und der Schulsozialarbeiterin (n=13) als vorrangiges Projektziel bezeichnet, verknüpft mit dem Wunsch, diesen Entwicklungsprozess „auf Augenhöhe“ zu realisieren. Damit wurde von Anfang an die höchste Niveaustufe der Kooperation zwischen *allen* beteiligten Professionen angestrebt: Ziel ist – weit über gelegentlichen Austausch von Informationen oder Arbeitsteilung im Team hinaus – die gemeinsame Ko-Konstruktion von Wissen im Duktus einer professionellen Lerngemeinschaft (zu den Niveaustufen der Kooperation vgl. *Gräsel/Fußangel/Pröbstel* 2006 sowie *Hanke/Backhaus/Bogatz* 2013). Im Kern ging es den Projektakteuren um die gemeinsame Entwicklung von *Orientierungsqualität*. Dieser aus der Diskussion um Kindergartenqualität stammende Begriff umfasst die Einstellungen, Werte und Normen in grundlegenden Erziehungs- und Bildungsfragen, die das pädagogische Personal teilt (vgl. *Tietze/Schuster/Grenner/Roßbach* 2005, S. 6). Zur Realisierung

dieses Ziels wurden zu Beginn der Modellphase Fortbildungsveranstaltungen in Form eines pädagogischen Tages zur Visionsarbeit („Das Kinderbildungshaus im Jahr 2020“) sowie in Form einer Gruppendiskussion realisiert, welche im Sinne eines in den Alltag eingelassenen Forschens zugleich der Datenerhebung sowie der Team- und Organisationsentwicklung dienten. Getrennt nach Leitungskräften (n=4) und Projektteammitgliedern aus Kita und Grundschule (n= 8) wurden den Befragten zunächst fünf Begriffe vorgelegt, die sie selbst in der vorausgegangenen Befragung als besonders klärungsbedürftig für die Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses gekennzeichnet hatten: „Bildung“, „Lernen“, „Spielen“, „Leistung“ und „Schulfähigkeit“. Darüber hinaus bestand die Möglichkeit, weitere relevante Begriffe in die Diskussion einzubringen. Die Befragten wurden zunächst gebeten, die Bedeutung dieser Begriffe für die tägliche Arbeit in ihren Primärsystemen zu beschreiben und zu begründen. Im nächsten Schritt sollten sie überlegen, ob und in welcher Weise die genannten Begriffe in die „gemeinsame Schnittmenge“ passen: Wo sehen Sie Gemeinsamkeiten zwischen Kita und Schule? Wie sähe ein gemeinsamer Nenner aus? Wo sehen Sie Unterschiede? Wo sehen Sie den größten Klärungsbedarf?

Im Folgenden werden ausgewählte Befunde der inhaltsanalytisch ausgewerteten Gruppendiskussionen um die Entwicklung von Orientierungsqualität vorgestellt.

Die diskursive Auseinandersetzung mit fundamentalen pädagogischen Kernthemen aus den jeweiligen Primärsystemen brachte deutliche system- und traditionsbedingte Unterschiede in den Sichtweisen und Handlungsroutinen der beteiligten Projektakteure zu Tage. Insbesondere prallten Bedeutungszuschreibungen von „Spielen“ und „Leisten“ aufeinander.

Während im Selbstverständnis der Kita das Spiel als Quelle für Bildungsprozesse und als Ausdruck von Lern- und Entwicklungsvorgängen einen hohen Eigenwert besitzt, wird es in der Schule eher kompensatorisch und im Sinne von Abwechslung verstanden: „Ich würde sagen, dass bei uns alles relevant ist bis auf das Spielen. Nicht dass es irrelevant ist, aber vom Stellenwert her mehr Mittel zum Zweck oder mal was Nettes zwischendurch, aber nicht der Hauptfaktor. Leider.“ (Projektteam-Mitglied Schule)

Die Verständnisse von „Leisten“, „Leistung“ und „Leistungsbewertung“ entpuppten sich im Modellprojekt als neuralgischer Punkt der Auseinandersetzung. Dieser wurde insbesondere bei der Entwicklung einer gemeinsamen Bildungsdokumentation zum zentralen Diskussionspunkt. Gehört das Thema „Leistungsbewertung“ eigentlich in die Schnittmenge des „Dritten Raumes“? „Es kommt drauf an, wie ich Leistung definiere. (...) Kindergarten ist Arbeit für die Kinder und so gesehen auch eine Leistung. Da erbringen die Kinder natürlich eine große Leistung. (...) Aber das wird nicht nach einem Schema bewertet.“ (Projektteam-Mitglied Kita) Eine Lehrkraft sieht es hingegen wie folgt: „Leistung ist auf jeden Fall vorhanden. Jeder leistet auf seinem Niveau etwas. Es ist jetzt nicht das Ziel, dass wir alle auf einen Stand bringen. (...) Ich glaube, innerhalb der Schnittmenge ist die Leistungsbewertung noch kein Thema.“

Im Rahmen des diskursiven Austausches im Team wurde nach konsensfähigen Möglichkeiten einer die Differenzen überwindenden, gemeinsamen Pädagogik und Didaktik für den Übergang gesucht: „Ich sehe das jetzt auch, dass wir uns klar werden müssen, welche Projekte laufen wirklich gemeinsam und wo docken wir an und wenn wir andocken, wie docken wir an.“ (Projektteam-Mitglied Schule) Weiterhin führt selbiges Teammitglied aus: In der gemeinsamen Schnittmenge brauchen wir „... auf jeden Fall nicht Spielen statt Leistung oder Spielen statt Lernen. Sondern als Mittel zum Zweck. Spiele-

risch Lernen bringt Leistung.“ (Projektteam-Mitglied Schule) Ein Konsens wurde auch bezüglich der umstrittenen Frage nach zielgleichem und zieldifferentem Arbeiten sowie der Frage nach Verbindlichkeit oder Freiwilligkeit der Lernangebote („Pflicht oder Kür“?) hergestellt. Während in den ersten Lernwerkstätten ähnliche Zielperspektiven für alle Kinder verfolgt wurden, entwickelte sich anschließend die Vorstellung von jeweils verschiedenen Zielhorizonten für Kita- und Grundschulkinder. Die mit den Bildungsangeboten verbundenen Kompetenzerwartungen wurden für die Grundschulkinder aus dem schuleigenen Arbeitsplan für den Sachunterricht entnommen, während für die Kita-Kinder die Aussagen in den Bildungsplänen orientierungsgebend wurden. Dabei zeigte sich allerdings der Effekt, dass insbesondere seitens der betreuenden Lehrkräfte Druck empfunden wurde, darauf zu achten, dass die Schulkinder möglichst alle Lernwerkstattangebote besuchten und „erfolgreich“ absolvierten: „[An die Erzieherinnen gerichtet] Ihr habt da mehr Spielräume. Wir haben da mehr so unsere Leistung im Hinterkopf und drängen dann darauf, dass es läuft. Da könnte Schule mehr Kita vertragen.“ (Projektteam-Mitglied aus der Schule).

Aus Sicht der systemischen Organisationsentwicklung wird hieran deutlich, wie schwer es ist, im Kontext von Bildungshäusern die Systemgrenzen nachhaltig zu überwinden: Die gewohnten Denk- und Handlungsmuster des eigenen Primärsystems bieten ein hohes Maß an Sicherheit und Struktur, so dass hierauf im Laufe des Entwicklungsprozesses immer wieder zurückgegriffen wird, wie insbesondere die Frage um die Bedeutung von Spielen, Lernen und Leisten in der gemeinsamen Lernwerkstattarbeit zeigt. So spiegeln sich in den je unterschiedlichen Konnotationen des Begriffs „Leistung“ die in Kap. 3 beschriebenen differenten gesellschaftlichen Aufträge, die als solche erst im gemeinsamen klärenden Dialog über den Umgang mit diesen Leitdifferenzen zwischen den Systemen (d.h. bei der Gestaltung gemeinsamer Lernsettings) bewusst reflektiert wurden: Wie sehen individuelle Verständnisse einzelner Teammitglieder, wie sehen traditionelle Selbstverständnisse von Kita und Schule aus? Sollen Bildungsangebote im Übergang mit einem traditionellen Schulleistungsbegriff verbunden werden oder sollen sie sich als „schulleistungsfreier“ Raum darstellen, in dem es primär darum geht, dass Kinder sich einer anregenden Herausforderung stellen und bewusst neue Erfahrungen sammeln? Was bleibt verschieden? Wo bewegen wir uns aufeinander zu? Wo können wir traditionelle Funktionszuschreibungen und bislang unhinterfragte Selbstverständlichkeiten weiter auslegen als bisher? Wo haben wir bislang nicht genutzte Handlungsspielräume, die uns Gelegenheit geben, etwas Neues, Gemeinsames zu schaffen? Haben Kita und Grundschule hier unterschiedlich oder gleich große Gestaltungsfreiräume? „Ich glaube, das ist weiterhin einfach das größte Problem, dass die Schulstrukturen sehr schwierig sind sich passend zu biegen, dass man da zusammenkommt. [An die Erzieherinnen gerichtet] Das erfordert von euch natürlich viel Anpassungsfähigkeit, wie ihr euch an unsere Stunden halten müsst, wenn man was zusammen machen will. Umgekehrt geht es halt sehr schlecht.“ Dieses Zitat einer Lehrkraft im Rahmen der Gruppendiskussion verdeutlicht wahrgenommene Hierarchiebeziehungen. Was bedeutet „Arbeit auf Augenhöhe“?

Im Modellprojekt hat es sich als hilfreich herausgestellt, diese Grundsatzdiskussionen bezogen auf konkrete, im Idealfall gemeinsam erlebte und gestaltete Alltagssituationen zu führen, oder auch über die Außenwirkungen bezogen auf die Systemumwelt zu motivieren: Welches Bild und welche Erwartungshaltungen sollen den Eltern vermittelt werden?

Es zeigte sich zudem, dass dieser Austausch- und Diskussionsprozess eine doppelte Funktion im Organisationsentwicklungsprozess eingenommen hat: Zum einen bildete er

einen zentralen Baustein zur Konstituierung des Personensystems des Kinderbildungshauses, da hierin die persönlichen Werte, Zielvorstellungen und Normen abgeglichen und in Einklang gebracht wurden. Zu bedenken ist, dass es in dieser Phase zu Konflikten bis hin zum Ausstieg einzelner Personen aus dem Projektteam kommen kann, wenn sich Diskrepanzen zu den eigenen Vorstellungen nicht überwinden lassen.

Zum anderen diente dieser Prozess zur Konstituierung eines eigenständigen Kommunikationssystems, indem zunehmend...

- eine „gemeinsame Sprache“ entwickelt wurde, die sich im Paderborner Modellprojekt durch neue Begrifflichkeiten wie „Lernbegleiter“ (als gemeinsame Professionsbezeichnung für die pädagogischen Akteure im Kinderbildungshaus), „Lernwerkstattarbeit“ (statt „Unterricht“ oder „Angebotszeit“), „Kinderbildungshausjahr“ (statt „Schuljahr“ oder „Kindergartenjahr“) und „Praxisentwicklung“ (statt „Unterrichtsentwicklung“) auszeichnete. Diese Neuschöpfungen gingen aus den o.g. Diskussionen über die Kernbegriffe hervor und verweisen auf ein gemeinsames neues Bildungsverständnis als Orientierungsrahmen;
- verbindliche Regeln und Vereinbarungen z.B. zur Gestaltung der „Lernwerkstattarbeit“, zur Umsetzung der Idee von „Lernbegleitung“ etc. abgestimmt und zunehmend zu Routinehandlungen wurden.

Eine besondere Herausforderung bei der Anlage des Bildungshauses als „neuer Dritter Raum“, welcher als zwischen den Primärsystemen integriertes soziales System implementiert werden soll, besteht darin, sich einerseits als eigenes System zu konstituieren, denn nur hierdurch gelingen die oben beschriebenen Veränderungsprozesse im Denken und Handeln und lassen sich erforderliche zeitliche, räumliche und finanzielle („Kinderbildungshausetat“) Ressourcen schaffen. Insbesondere die Etablierung regelmäßiger Zeitfenster, die ausschließlich für die Arbeit im Projektteam zur Verfügung standen, stellte eine grundlegende Rahmenbedingung dar, um – losgelöst vom unmittelbaren Druck pädagogischer Handlungssituationen – Freiraum für derartige grundlegende Austausch- und Diskussionsprozesse zu haben.

Hiermit werden andererseits jedoch unweigerlich neue Grenzen gezogen: Die Arbeit im Kinderbildungsteam unterscheidet sich von der weiterhin stattfindenden Regelarbeit in den Primärsystemen, es gibt Kolleginnen und Kollegen, die am Projekt beteiligt sind, und solche, die z. T. weit außerhalb stehen. Es ist daher wichtig, sich über die Ausgestaltung dieser Grenzen (Grad der Offenheit/Geschlossenheit) Gedanken zu machen: Wie werden die Anschlüsse an die Primärsysteme sichergestellt? Wie werden der Informationsfluss und die Transparenz für „Außenstehende“ sichergestellt? Zudem ist zu bedenken, dass derartige „integrierte Systeme zwischen den Systemen“ immer auch, sofern sie erfolgreich sind, Auswirkungen auf die Systemumwelt haben: Sei es, dass Veränderungen in den Primärsystemen angestoßen werden, so wie es diese Lehrkraft beispielsweise formuliert: „Ich habe für mich das Gefühl, dass wir als Grundschule ganz viel vom Kindergarten lernen können und auch die Chance haben, durch diese Zusammenarbeit selber viel offener zu werden und damit genauso viel Leistung zu erreichen, wie in diesem klassischen Klischeedenken, was wir vielleicht haben. [...] Daran zu arbeiten, sich mehr zu öffnen und mehr für die Kinder da zu sein, das wäre für mich ganz persönlich ein Lernziel dabei.“ (Projektteammitglied aus der Schule) Oder sei es der in die Kommune wirkende Impuls zur Gründung weiterer Bildungshäuser, da viele Eltern von dem Konzept über-

zeugt sind und ihre Kinder bewusst bei den am Kinderbildungshaus beteiligten Institutionen anmelden.

5 Fazit und Diskussion

Wissenschaftliche Erkenntnisse, die, wie im beschriebenen Fall, auf der Basis von Begleitforschung gewonnen werden, geben grundsätzlich immer nur ein Bild der Wirklichkeit aus einer bestimmten Perspektive wieder. Dieses ist maßgeblich von dem zugrunde gelegten theoretischen Rahmen geprägt, der zur Konstruktion des Erhebungsdesigns sowie zur Deutung der Ergebnisse herangezogen wird. Die für das Modellprojekt Kinderbildungshaus eingenommene systemische Perspektive hat sich dabei hinsichtlich eines zentralen, mit dem Handlungsforschungsansatz verknüpften Anspruchs als funktional erwiesen. So konnte ein kontinuierlicher Ergebnis- und Entwicklungstransfer in die Praxis gewährleistet werden, indem komplexe Strukturen im Entwicklungsprozess in systematisch-überschaubarer und zugleich komplexitätserhaltender Weise interpretiert und den Projektakteuren zugänglich gemacht wurden. Wie für Handlungsforschungsprojekte üblich, erbrachte die wissenschaftliche Begleitforschung nicht allein eine Erhellung und transparente Erklärung des Innovationsprozesses; vielmehr wurde durch das interaktive, reflexionsanregende Design selbst Einfluss auf den Entwicklungsprozess genommen.

Die mit dem systemischen Ansatz verbundene Fokussierung auf die Systemgrenzen hat sich zum einen als besondere Stärke, zum anderen als Grenze für die Erhellung des Entwicklungsprozesses herausgestellt. Für ein Projekt, welches an Übergängen im Bildungssystem angesiedelt ist, stellte sich die Betrachtung der Systemgrenzen sowie die Abbildbarkeit unterschiedlicher „Systemtiefen“ insbesondere für die Gesamtschau auf das Projekt als ausgesprochen günstig heraus: So bietet der Ansatz die Möglichkeit, auf der Handlungsebene der Akteure im multiprofessionellen Team (Mikroebene), auf Ebene der institutionellen Einbindungen, Strukturen und Prägungen der einzelnen Einrichtungen (Mesoebene) sowie den dahinterstehenden Primärsystemen und den mit diesen verbundenen Strukturen auf der Makroebene sichtbar zu machen und ihrem komplexen Wirkungsgefüge theoretisch in plausibler Weise aufeinander zu beziehen. Konkret bedeutet dies, dass der gewählte Ansatz eine umfassende Darstellung des gesamten Systems und dessen „Zusammenspiel“ bieten kann: Von den zuständigen Ministerien über Verwaltung, Trägerschaft, Einrichtungen, Leitungs- und Fachkräfteebene, Berufsgruppen, Eltern bis hin zu den Einzelakteuren. Der Ansatz lässt zu, nach den Systemlogiken aller beteiligten Partner zu fragen und diese in ihren Besonderheiten sowie Unterschiedlichkeiten kommunizierbar zu machen. Neben diesem verstehenden „Blick aufs Ganze“ ist eine Auseinandersetzung mit den systemischen Besonderheiten und Grenzen von Kita und Grundschule auch deshalb unverzichtbar, weil auf dieser Basis Handlungslogiken in ihrer Systembedingtheit – und nicht als ausschließlich persönliche Differenzen von Beteiligten eines multiprofessionellen Teams – wahrgenommen werden können. Dies lässt Spannungen und Konflikte in einem anderen Kontext verstehbar werden, ebenso können hierarchische Strukturen, systembedingte Notwendigkeiten und Zwänge erklärt und somit akzeptiert- bzw. bearbeitbar gemacht werden, die ansonsten – als persönliche Unflexibilitäten oder Missverständnisse gedeutet – den Verständigungsprozess im multiprofessionellen Team erheblich stören

könnten. Dies wurde am Beispiel der Diskussion um Zielperspektiven der Lernwerkstattarbeit deutlich.

Die vielzitierte und allseits gewünschte „Kooperation auf Augenhöhe“ (Kosłowski 2015) gewinnt erst dann an Präzision, wenn über Macht- und Hierarchiebeziehungen zwischen Systemen, Personengruppen und Einzelpersonen offen und mit Blick auf Klärung gesprochen werden kann.

Es lässt sich damit die eingangs erwähnte Erkenntnis aus der Begleitforschung der Bildungshäuser 3-10 in Baden-Württemberg (Kosłowski 2015) theoretisch fundieren: Die Verantwortung für das Gelingen von Bildungshäusern liegt nicht alleine in der häufig verkürzten Forderung zur Bereitschaft des Fachpersonals, auf Augenhöhe zu kooperieren – und damit im Personensystem begründet. Es geht vielmehr darum, ein tragfähiges interinstitutionelles Kommunikationssystem zu implementieren sowie einen angemessenen Umgang mit Systemgrenzen zu entwickeln. Die konkrete Arbeit im multiprofessionellen Team ist einer der zentralsten Bausteine. Dieser wird positiv beeinflusst durch ein konstruktives Leitungshandeln (Höke 2013, S. 250) sowie „klar umrissene, verlässliche Formen von Rückendeckung und Ressourcenbereitstellung auf der Ebene der Träger“ (Kosłowski 2015, S. 9).

Neben den beschriebenen Potenzialen birgt die Fokussierung auf die Systeme, ihre Strukturen und damit auf die Unterschiedlichkeiten allerdings auch Risiken: Zum einen beschreibt und erklärt der systemische Ansatz Strukturen und weniger konkrete Inhalte. Thematische Rahmungen wie beispielsweise Diskurse um Bildungsqualität, Bildungshausqualität und „Bildungshausdidaktik“ (Drexl/Höke/Rehm/Schumann/Sturmhöfel 2012, S. 451) sind für die Praxis essentiell und bedürfen selbstverständlich ebenfalls einer theoretischen Fundierung. Bewährt hat sich im Paderborner Begleitforschungsprozess die parallele Untersuchung auf der pädagogischen Handlungsebene (mit inhaltlichen Schwerpunktsetzungen) sowie auf der institutionellen Ebene (mit systemischem Schwerpunkt). Beide Ebenen wurden regelmäßig und synergetisch aufeinander bezogen. Insbesondere die inhaltsbezogenen Untersuchungen (Beobachtungen der Interaktionen der Kinder, Befragungen von pädagogischen Fach- und Lehrkräften zu pädagogischen Themen im Kontext der Bildungshausentwicklung) erbrachte die besondere Bedeutung der (inhaltlichen und konsensfähigen) Gemeinsamkeiten. Eine Kita-Leiterin drückt dies in Bezug auf den zu gestaltenden „Dritten Raum“ in einer Gruppendiskussion so aus: „Ich sehe in dieser Schnittmenge den eigentlichen optimierenden Vorgang. Diese Gemeinsamkeiten denke ich liegen mehr in diesem Konzeptionellen, also wir haben das gleiche Kind und wir haben den gleichen Blick auf das Kind und wir haben diese gemeinsamen Lernziele, die wir uns erarbeitet haben, aber trotzdem eben noch diese Eigenständigkeit der beiden Institutionen, [...] aufgrund der unterschiedlichen Entwicklungsstände, aufgrund der unterschiedlichen Träger.“ Die Selbstdefinition des neuen, multiprofessionellen Teams der „Lernbegleiter“ über die Gemeinsamkeiten, die Betonung des erfolgten Annäherungsprozesses bildete einen wesentlichen Stabilisierungs- und Energetisierungsfaktor im Kinderbildungshaus. Dies kann bei der Fokussierung systembedingter Unterschiede aus dem Blick geraten. Der systemtheoretische Zugang als theoretischer Erklärungsansatz für Bildungshäuser muss daher neben den Systemgrenzen immer auch die Systemüberschneidungen in den Blick nehmen. Genau genommen geht es um das Zusammenspiel beider Perspektiven: Indem die institutionellen Handlungslogiken bewusst werden, kann eine Diskussion über die Bedeutung derselben in der institutionsübergreifenden Zusammenarbeit überhaupt erst möglich werden. Im bewussten Erleben neuer Gemeinsamkeiten im „Dritten

Raum“ können Systemgrenzen als überwindbar (oder real gar nicht existent) erfahren werden. Daneben bleiben auch unüberwindbare Grenzen, Antinomien und Dilemmata, welche ggf. in Kombination mit einem professionstheoretischen Ansatz betrachtet werden müssten. Diese Herausforderungen und die damit verbundenen Gestaltungsaufgaben – darauf sei abschließend hingewiesen – beschränken sich dabei nicht auf die Entwicklung von Bildungshäusern, sondern betreffen gleichermaßen auch andere Settings, so aktuell die Umsetzung von Inklusion.

Schließlich bleibt festzustellen, dass die systemische Betrachtung im Allgemeinen noch zu wenig die *Kinder als Hauptakteure* erfasst, die – wie ebenfalls in der Begleitforschung des Paderborner Kinderbildungshauses gezeigt (vgl. *Kordulla/Büker 2015*) – kompetent Auskunft geben können über Herausforderungen, Chancen und Risiken der Gestaltung der Zusammenarbeit im Bildungshaus und die den Organisationsentwicklungsprozess auf eigene Weise mitsteuern.

Literatur

- Anders, Y./McElvany, N./Baumert, J. (2010):* Die Einschätzung lernrelevanter Schülermerkmale zum Zeitpunkt des Übergangs von der Grundschule auf die weiterführende Schule: Wie differenziert urteilen Lehrkräfte? In: *Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, N. (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten.* – Bonn/Berlin, S. 313-330.
- Bateson, G. (1981): Ökologie des Geistes.* – Frankfurt a.M.
- Becker, H./Langosch, I. (1995):* Produktivität und Menschlichkeit. 4. Auflage – Stuttgart.
- Bührmann, T./Büker, P. (2015):* Praxisforschung in Übergangsprojekten. In: *Katenbrink, N./Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.): Brücken bauen – Praxisforschung zu Übergängen im Bildungssystem.* – Münster (im Erscheinen).
- Büker, P. (2015):* Kinderstärken – Kinder stärken. Pädagogische, soziologische und psychologische Zugänge zu einer „starken Idee“. In: *Büker, P. (Hrsg.): Kinderstärken – Kinder stärken. Band 1.* – Stuttgart (im Erscheinen).
- Büker, P./Arndt, P. (2013):* Verzahnung von Elementar- und Primarbereich in Bildungshäusern. Symposium an der 1. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF). Christian-Albrecht-Universität Kiel.
- Büker, P./Bührmann, T./Kordulla, A. /Boehmer, K. (2013):* Wissenschaftliche Begleitung des Paderborner Modellprojektes "Kinderbildungshaus". Unveröffentlichter Abschlussbericht – Paderborn.
- Büker, P./Kordulla, A./Pollmann, A. (2011):* Eine neue Didaktik für den Übergang? Die Grundschulzeitschrift, 25, 250, S. 42-45.
- Buhren, C. G./Rolff, H.-G. (2013):* Personalmanagement. In: *Buchen, H./Rolff, H.-G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung.* 3. Auflage. – Weinheim/Basel, S. 450-544.
- Drexel, D./Höke, J./Rehm, A./Schumann, I./Sturmhöfel, N. (2012):* Kindergarten und Grundschule gemeinsam denken? Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 7, 4, S. 443-455.
- Fthenakis, W. E. (2011):* Das „kompetente Kind“. In: *Wittmann, S./Rauschenbach, T./Leu, H. R. (Hrsg.): Kinder in Deutschland.* – Weinheim/München, S. 198-211.
- Gräsel, C./Fußangel, K./Pröbstel, C. (2006):* Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? Zeitschrift für Pädagogik, 52, 2, S. 205-219.
- Griebel, W./Niesel, R. (2011):* Übergänge verstehen und begleiten. – Berlin.
- Hanke, P./Eckerth, M. (2015):* Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der KiTa in die Grundschule. – Stuttgart (in Druck).
- Hanke, P./Backhaus, J./Bogatz, A. (2013):* Den Übergang gemeinsam gestalten. – Münster u.a.
- Hense, M./Buschmeier, G. (2002):* Kindergarten und Grundschule Hand in Hand. – München.
- Höke, J. (2013):* Professionalisierung durch Kooperation. – Münster.
- Huber, S./Hader-Popp, S. (2008):* Professionelle Lerngemeinschaften im Bereich Schule. SchVw Spezial, 9, 3, S. 33-35.

- König, E./Volmer, G. (Hrsg.) (2005): Systemisch denken und handeln. – Weinheim.
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2014): Leitlinien für Schulsozialarbeit. – Berlin.
- Koslowski, C. (2015): KOOPERATION im „Bildungshaus 3–10“ ist MEHR als Zusammenarbeit „auf Augenhöhe“. Frühe Bildung, 4, 1, S. 3-11.
- Kordulla, A. /Büker, P. (2015): Perspektiven von Kindern auf die Gestaltung didaktischer Lernarrangements im Übergang Kindergarten-Grundschule. In: Müller, Ch. u.a. (Hrsg.): Perspektiven und Potentiale in der Schuleingangsstufe. – Münster, S.197-209.
- Krüger, R. (2009): Entwicklung und Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit. In: Henschel, A./Krüger, R./Schnitt, C./Stange, W. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. 2. Auflage – Wiesbaden, S. 152-164.
- Kuckartz, U. (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. – Weinheim/Basel.
- Laewen, H.-J.: (2002): Das konstruierende Kind und der Situationsansatz. In: Laewen, H.-J./Andres, B. (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. – Weinheim u.a., S. 208-243.
- Liegle, L. (2013): Frühpädagogik. Erziehung und Bildung kleiner Kinder. Ein dialogischer Ansatz. Stuttgart.
- Lindemann, H. (2013): Wie Schulentwicklung gelingt. – Weinheim/Basel.
- Luchte, K. (2007): Implementierung pädagogischer Konzepte in Organisationen im Spannungsfeld von Macht. In: Göhlich, M./König, E./Schwarzer, C. (Hrsg.): Beratung, Macht und organisationales Lernen. – Wiesbaden, S. 147-159.
- Pötter, N./Segel, G. (Hrsg.) (2009): Profession Schulsozialarbeit. – Wiesbaden.
- Prengel, A./Heinzel, F./Carle, U. (2004): Methoden der Handlungs-, Praxis- und Evaluationsforschung. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. – Wiesbaden, S. 181-197.
- Röhner, C. (2014): Bildungspläne im Elementarbereich. In: Braches-Chyrek, R./ Hopf, M./Röhner, C./Sünker, H. (Hrsg.): Handbuch frühe Kindheit. – Opladen u.a., S. 601-613.
- Rolff, H.-G. (2013): Schulentwicklung, Schulprogramm und Steuergruppe. In: Buchen, H./Rolff, H.-G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. 3. Auflage. – Weinheim/Basel, S. 296-364.
- Söll, F. (2002): Was denken Lehrer/innen über Schulentwicklung? – Weinheim/Basel.
- Spies, A./Pötter, N. (2013): Soziale Arbeit an Schulen. – Wiesbaden.
- Tietze, W./Schuster, K.-M./Grenner, K./Roßbach, H.-G. (2005): Kindergarten-Skala (KES-R). 3. Auflage. – Weinheim/Basel.
- Tillmann, J. (2000): Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. 10. Auflage. – Reinbek bei Hamburg.