

### **Paderborner Qualitätsstern (PQ3) zur Einschätzung der Kooperation im Übergang Kita - Grundschule: ein Selbstevaluationsinstrument für multiprofessionelle und institutionsübergreifende Zusammenarbeit**

Höke, Julia; Büker, Petra; Ogradowski, Jana

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

**Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:**

Verlag Barbara Budrich

#### **Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:**

Höke, J., Büker, P., & Ogradowski, J. (2021). Paderborner Qualitätsstern (PQ3) zur Einschätzung der Kooperation im Übergang Kita - Grundschule: ein Selbstevaluationsinstrument für multiprofessionelle und institutionsübergreifende Zusammenarbeit. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 16(3), 363-368. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v16i3.08>

#### **Nutzungsbedingungen:**

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

#### **Terms of use:**

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

# Paderborner Qualitätsstern (PQ<sup>3</sup>) zur Einschätzung der Kooperation im Übergang Kita – Grundschule

Ein Selbstevaluationsinstrument für multiprofessionelle und institutionsübergreifende Zusammenarbeit

*Julia Höke, Petra Büker, Jana Ogradowski*

## 1 Entstehungskontext und Ziel des Selbstevaluationsinstruments

Der in diesem Beitrag vorgestellte Paderborner Qualitätsstern (PQ<sup>3</sup>) ist ein wissenschaftlich fundiertes Selbstevaluationsinstrument, dessen Ziel es ist, in Kitas und Grundschulen systematische Reflexionen über die Gestaltung der Kooperationsaktivitäten im Übergang anzuregen und auf Basis einer kriterienbasierten Ist-Stand-Analyse gemeinsam optimierte Schritte der Zusammenarbeit zu planen und zu realisieren. Das Instrument dient somit der Qualitätsentwicklung und -sicherung der Kooperation. Es beruht auf der Idee des lebenslangen Lernens pädagogischer Fach- und Lehrkräfte und auf der Annahme von Kita und Schule als lernende Organisationen. Dies ist vor dem Hintergrund der immer heterogener werdenden Teams und sich ständig ändernden Arbeitskonstellationen innerhalb von Kitas und Schulen (Nentwig-Gesemann & Cloos, 2021) wie auch der Fragilität von einrichtungsübergreifenden Netzwerken multiprofessioneller Akteur:innen (Bührmann et al., 2017) von hoher Bedeutung.

Erfolge der Zusammenarbeit können in sich zusammenbrechen, wenn Promotoren das Team verlassen, Leitungskräfte das Thema für nicht so wichtig halten oder andere begünstigende Rahmenbedingungen entfallen (Höke, 2013). Gleichzeitig zeigen sowohl nationale (z.B. Faust et al., 2011) als auch internationale (z.B. Huser et al., 2016) Studien zur Übergangsgestaltung von Kita und Grundschule, dass erst durch eine hohe Qualität multiprofessioneller Kooperation eine positive Wirkung auf das individuelle Übergangserleben wie auch auf schulische Entwicklungsverläufe von Kindern erreicht wird, wobei vulnerable Kinder besonders profitieren (Arndt & Kipp, 2016). ‚Reflexion im Dialog‘ als immer wieder neues Aushandeln von Sichtweisen und Handlungsoptionen gilt als Kennzeichen von Professionalität (Büker & Höke, 2020; Nentwig-Gesemann & Cloos, 2021). Gleichzeitig verweisen Studien auf Praxen der Abgrenzung und Empfindungen von Aufgabendiffusität (Gerstenberg & Cloos, 2021) einerseits und auf nicht unproblematische Nivellierungstendenzen (Bührmann et al., 2017) andererseits.

„Eine zentrale Bedingung dafür, dass alle Beteiligten wissen, welche Art von Multiprofessionalität sie in einem Team hervorbringen (wollen) und wie sie das tun (können), wären expliziten und impliziten Formen der Reflexion und des Diskurses über Herausforderungen: ein nachdenkend-reflexives, aber auch ein praktisches Umgehen mit Dilemmata, Diskrepanzen und Irritationen, eine experimentelle Suche nach Kompromissen und gemeinsamen Lösungen.“ (Nentwig-Gesemann & Cloos, 2021, S. 2)

Der PQ<sup>3</sup> zielt auf eine professionalisierende Wirkung institutionenübergreifender Teamarbeit, indem eine solche Explizierung des Diskurses in Form einer regelmäßigen, gemeinsamen, quasi internen Evaluation des Standes der gegenwärtigen Kooperation im Übergang ermöglicht wird. Das Instrument basiert auf zentralen Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitforschung von drei Modellprojekten, an denen die Autor:innen beteiligt waren: *Bildungshaus 3-10* (Arndt & Kipp, 2016; Höke, 2013), *Kinderbildungshaus Paderborn* (Bührmann & Büker, 2018) und *buddy-Übergang* (Büker, 2019). Aus den hier gewonnenen Befunden zur multiprofessionellen Teamarbeit wurden systematisch Qualitätskriterien für eine partnerschaftliche und fachlich professionelle Kooperation im (kinderstärkenden) Übergang gewonnen und durch Interviews mit Expert:innen aus Kitas und Schulen mit hohem Kooperationsniveau verifiziert. Nachfolgend wurden klare Bewertungskriterien als Items definiert. Die Festlegung der Mindest-, Regel- und Maximalstandards bzw. einer Idealnorm erfolgte in Orientierung an ko-konstruktivistischen (Gräsel et al., 2006), struktur- und prozesstheoretischen (Vogt et al., 2016) sowie systemtheoretischen (Bührmann & Büker, 2018) Ansätzen der multiprofessionellen Teamkooperation in pädagogischen Settings. Darüber hinaus war das national (Griebel & Niesel, 2011) und international (Perry & Dockett, 2018) anerkannte ökosystemische Transitionsmodell leitend, welches häufig curricularen Vorgaben zur Kooperation zu Grunde gelegt wird. Der Gefahr einer normativen Setzung wird im PQ<sup>3</sup> dahingehend versucht entgegenzuwirken, als dass die Evaluierenden im Sinne eines partizipativen Ansatzes auch eigene Ziele des Kooperationsnetzwerkes festlegen und zum Gegenstand der Evaluation machen. An vielen Stellen des Instruments wird darauf hingewiesen, dass es letztlich keine vorgefertigte Ideallösung gibt, sondern jedes Netzwerk unter seinen spezifischen Kontextbedingungen eigene Wege der Zusammenarbeit finden muss.

## 2 Methodische Anlage des PQ<sup>3</sup>

Forschungsmethodologisch lässt sich das Instrument als prozessorientierte, d.h. formative Selbstevaluation (Bortz & Döring, 2015) kennzeichnen. Die an den Kooperationsmaßnahmen beteiligten Praktiker:innen sind gleichzeitig Evaluierende und selbst Hauptnutzer:innen der Evaluationsergebnisse. Neben der Erkenntnisfunktion (Wie sind wir vorgegangen? Wo stehen wir im Prozess der Kooperation?) und der Legitimationsfunktion (Sind wir noch auf dem Weg zu unserem selbst gesteckten Ziel?) besitzt die Selbstevaluation eine Optimierungsfunktion (Was wollen wir künftig verbessern?), eine Entscheidungsfunktion (Was müssen wir verändern? Welche nächsten Schritte werden wir gehen?) und eine Lern- und Dialogfunktion. Letztere ist das charakteristische Merkmal des PQ<sup>3</sup>, da durch die multiprofessionelle Arbeit mit den Items und Skalen des Instruments eine distanzierte Metaperspektive auf die Zusammenarbeit eingenommen wird. Auch wenn die Wirksamkeit der Kooperationsaktivitäten für die Kinder bewertet werden soll, handelt es sich beim PQ<sup>3</sup> demnach nicht um reine Effizienzmessung (output, outcome, impact), sondern um eine Maßnahme zur Qualitätssicherung des Prozesses.

Über eine Online-Evaluation sowie einen Online-Blog besteht die Möglichkeit, zum Instrument, dessen Usability sowie der Validität der Items und Bewertungsmaßstäbe für die eigenen Reflexionsprozesse aus Nutzer:innensicht Feedback zu geben. In der Konsequenz liegt der in enger Zusammenarbeit mit dem Paderborner kommunalen Bildungsbü-

ro Kind & Ko entwickelte PQ nunmehr in dritter Auflage vor. Das Instrument selbst ist daher stets als „work in progress“ zu verstehen.

### 3 Einblick in den PQ<sup>3</sup>

Für den oben beschriebenen Reflexionsprozess bietet der PQ<sup>3</sup> systematisch Qualitätskriterien an, die für die Einschätzung der Kooperation im Übergang auf drei Ebenen verortet werden. So wird unterschieden zwischen drei Kooperationsbereichen: *A Pädagogische Aktivitäten mit den Kindern*, *B Strukturen in den einzelnen Institutionen* und *C Arbeit im Kooperationsverbund*. Jeder Kooperationsbereich enthält Skalen, für die in einem Diskussionsprozess zwischen Fach- und Lehrkräften aller beteiligten Institutionen gemeinsam entschieden wird, inwieweit diese auf die derzeitige Kooperationsgestaltung zutreffen. Auf einer Skala von 1 – 5 wird der aktuelle Entwicklungsstand eingeschätzt.

Die Qualitätsstufen bauen inhaltlich aufeinander auf und steigern sich in ihrem Anspruch. Beginnend bei Stufe 1 erfolgt demnach ein Klärungsprozess, welche Stufe bereits als erreicht erachtet wird, bis die Teilnehmenden auf der Qualitätsstufe angelangt sind, bei der die Beschreibungselemente der nächsten Stufe nicht mehr als gegeben eingeschätzt werden. Die jeweils erreichte Stufe bestimmt den Wert, der in die Auswertung einfließt. Im Folgenden wird ein Einblick in die drei Kooperationsbereiche gegeben.

#### Kooperationsbereich A: Pädagogische Aktivitäten mit den Kindern

Eine intensive Kooperation zeichnet sich dadurch aus, dass der Übergang zwischen Kita und Grundschule nicht als linearer Vorgang gesehen wird, sondern ein gemeinsames Handlungsfeld entsteht, das pädagogisch und didaktisch von beiden Institutionen gestaltet wird und Kinder unterschiedlichen Alters einbezieht.

Der Kooperationsbereich besteht insgesamt aus sechs Merkmalen, die den zeitlichen Umfang der Aktivitäten mit den Kindern, die Zielsetzungen und die Reflexion der Durchführung erfassen.

#### Kooperationsbereich B: Strukturen in den einzelnen Institutionen

Ebenso zeichnet sich eine intensive Kooperation durch eine angemessene Anzahl an Fach- und Lehrkräften aus, die in strukturierter, professioneller Weise die Kooperationsaktivitäten umsetzen und weiterentwickeln. Es stellt sich die Frage, wie und gemäß welcher Logik Aufgaben zwischen den beteiligten Fach- und Lehrkräften verteilt werden, welche Ressourcen in den beteiligten Einrichtungen für die Gestaltung des Übergangs zur Verfügung stehen und welchen Stellenwert die Kooperation im Vergleich zu anderen Aufgaben hat. Die Qualität der Zusammenarbeit auf der Beziehungsebene zwischen pädagogischen Fach- und Lehrkräften wird nachfolgend in einer beispielhaften Skala (Abb. 1) thematisiert:

### Abb. 1: Qualität der Zusammenarbeit auf Ebene der Fach- und Lehrkräfte

Die Zusammenarbeit in der Kooperation ...

1	2	3	4	5
... wird von pädagogischen Fach- und Lehrkräften aller im Kooperationsverbund beteiligten Institutionen gestaltet.	... ist gekennzeichnet durch eine gleichmäßige Verteilung von Aufgaben und Arbeitsaufträgen auf alle Beteiligten im Kooperationsverbund.	... gestaltet sich über eine reine Arbeitsteilung hinaus so, dass zwischen pädagogischen Fach- und Lehrkräften eine Beziehungsqualität entsteht.	... gestaltet sich in institutionsübergreifenden Tandems und/oder Teams, die ihre Kooperationsaktivitäten gleichberechtigt „auf Augenhöhe“ planen und durchführen.	... ist gekennzeichnet durch gemeinsame Reflexion und gegenseitige Beratung über die Kooperationsaktivitäten hinaus, die das Voneinander-Lernen unterstützen.

### Kooperationsbereich C: Arbeit im Kooperationsverbund

Eine intensive Kooperation ist gekennzeichnet durch eine wertschätzende Zusammenarbeit der verschiedenen Professionen (pädagogische Fach- und Lehrkräfte, Schulsozialarbeit, ...), in die das unterschiedliche Fachwissen einfließt. Bedeutsam ist hier eine gemeinsame, von allen beteiligten Personen geteilte Vision, aus der sich konkrete Ziele und Aktivitäten (als „gemeinsamer Nenner“) ableiten lassen. Auf deren Basis erfolgt eine kontinuierliche, systematische Reflexion der gemeinsamen Arbeit. Eine professionelle Zusammenarbeit muss nachhaltig in den Konzeptionen der Einrichtungen verankert sein, um langfristig und personenunabhängig die aufgebauten Kooperationsstrukturen zu sichern. Darum sollte die Gestaltung der Kooperation nicht nur von gegenseitiger Sympathie abhängen, sondern von gegenseitiger fachlicher Wertschätzung getragen werden.

### Auswertung

Nach der Bearbeitung der einzelnen Skalen aus den drei Kooperationsbereichen werden Mittelwerte berechnet, die in ein sternförmiges Formular eingetragen werden. Durch das Schraffieren der entstandenen Flächen wird deutlich, in welchen Bereichen netzwerkbezogen bereits Prozesse initiiert wurden und wo gegebenenfalls noch Entwicklungsbedarf entsteht.

## 4 Fazit und Ausblick

Die Chance einer Selbstevaluation liegt darin, dass diese von den Praktiker:innen selbst organisiert wird und daher ein besonders enger Praxisbezug und eine hohe praktische Nützlichkeit der Ergebnisse zu erwarten sind. Dies bestätigen auch bisherige Ergebnisse aus einer formativen Online-Evaluation des PQ (n=24): So wurde durch die Arbeit mit

dem Instrument „wieder viel zum Leben erweckt“ (Schulleitungsmitglied 7). Weiter wird konstatiert, dass eine „engere und intensivere Arbeit auf Augenhöhe“ stattfände (pädagogische Fachkraft 1), allerdings „die Intensität der Kooperation ... von örtlichen und zeitlichen Ressourcen bedingt“ sei (Kitaleitung 13). Insgesamt trage der PQ<sup>3</sup> dazu bei, „die gemeinsame Arbeit zu reflektieren, zu dokumentieren, einen professionellen Stand zu erreichen und diesen dauerhaft zu halten“ (päd. FK 20). Des Weiteren konnten in der Entwicklungs- und Erprobungsphase gute Erfahrungen damit gewonnen werden, eine:n außenstehende:n Moderator:in einzusetzen, welche:r die Metaevaluation übernimmt, den Selbstevaluationsprozess selbst bewertet und den Teilnehmenden zurückspiegelt. Insgesamt zeigt sich, dass die regelmäßige Auseinandersetzung mit dem PQ<sup>3</sup> die eingangs geforderte ‚Reflexion im Dialog‘ befördern kann (Büker & Höke, 2020), um in multiprofessionellen Teams Auseinandersetzungen mit grundlegenden Fragen und die Entwicklung praktischer Lösungen (Nentwig-Gesemann & Cloos, 2021, S. 2) zu unterstützen. Interessierte sind eingeladen, das kostenlos zur Verfügung stehende Instrument zu nutzen und ihre Erfahrungen im Online-Forum zu teilen, wobei eine jüngst veröffentlichte englischsprachige Version auch einen internationalen Einsatz ermöglicht (siehe Link unter Höke et al., 2020).

## Literatur

- Arndt, Petra & Kipp, Kerstin (2016). *Bildungshaus 3-10: Intensivkooperation und ihre Wirkung*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (2015). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5. erweit. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Bührmann, Thorsten & Büker, Petra (2018). Bildungshäuser als neue interinstitutionelle Bildungsräume für Kinder und pädagogische Fachkräfte. Ein systemtheoretisches Erklärungsmodell. In Edith Glaser, Hans-Christoph Koller, Werner Thole & Salome Krumme (Hrsg.), *Räume für Bildung – Räume der Bildung*. Kongressband zum 25. DGfE-Kongress (S. 512-519). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Bührmann, Thorsten, Büker, Petra & Höke, Julia (2017). „Wir sind jetzt alle Lernbegleiter“ – Nivellierungstendenzen in der multiprofessionellen Teamarbeit im Übergang Kita-Grundschule. In Susanne Miller, Birgit Holler-Nowitzki, Brigitte Kottmann, Svenja Leseman, Birte Letmathe-Henkel, Nikolas Meyer, René Schroeder & Katrin Velten (Hrsg.), *Profession und Disziplin - Grundschulpädagogik im Diskurs* (S. 212-217). Jahrbuch Grundschulforschung. Band 22. Wiesbaden: Springer VS.
- Büker, Petra & Höke, Julia (2020). *Bildungsdokumentation in KiTa und Grundschule stärkenorientiert gestalten*. KinderStärken Band 7. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Büker, Petra (2019). Partizipation von Kindergarten- und Grundschulkindern an Übergangsgestaltung, Übergangsforschung und am Transfer in optimierte Praxis: Erfahrungen aus der Kinderbefragungsstudie „buddy“. In Christian Donie, Frank Foerster, Marlene Obermayr, Anne Deckwerth, Gisela Kammermeyer, Gerlinde Lenske, Miriam Leuchter & Anja Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 340-343). Jahrbuch Grundschulforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Faust, Gabriele, Wehner, Franziska & Kratzmann, Jens (2011). Zum Stand der Kooperation von Kindergarten und Grundschule. Maßnahmen und Einstellungen der Beteiligten. *Journal for Educational Research Online*, 3 (2), 38-61.
- Gerstenberg, Frauke & Cloos, Peter (2021). Grenzarbeit in multiprofessionellen Teams und interorganisationaler Kooperation. *Frühe Bildung*, 10 (1), 16-22.
- Gräsel, Cornelia, Fußangel, Kathrin & Pröbstel, Christian (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205-219.

- Griebel, Wilfried & Niesel, Renate (2011). *Übergänge verstehen und begleiten*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Höke, Julia, Büker, Petra, Ogradowski, Jana & Vollmann, Britta (2020). *Paderborner Qualitätsstern zur Einschätzung der Kooperation im Übergang Kita – Grundschule*. Paderborn. Universität Paderborn. 3., überarb. Auflage. Verfügbar unter:  
<https://blogs.uni-paderborn.de/paderborner-qualitaetsstern/> [15. Juni 2021].
- Höke, Julia (2013). *Professionalisierung durch Kooperation*. Münster: Waxmann.
- Holly, Peter & Southworth, Geoff (2005). *The developing school*. London: The Falmer Press.
- Huser, Carmen, Dockett, Sue & Perry, Bob (2016). Transition to school: revisiting the bridge metaphor. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24 (3), 439-449.  
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1102414>
- Nentwig-Gesemann, Iris & Cloos, Peter (2021). Heterogenität in Teams. *Frühe Bildung*, 10 (1), 1-3.
- Perry, Bob & Dockett, Sue (2018). Using a bioecological framework to investigate an early childhood mathematics education intervention. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26 (4), 604-617. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1487161>
- Vogt, Franziska, Kunz Heim, Doris & Zumwald, Bea (2016). Kooperationsqualität: Struktur- und Prozessqualität, Wirkungen, Desiderate. In Annelies Kreis, Jeanette Wick & Carmen Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 15-32). Münster: Waxmann.