



Bachelorarbeit

Sara Fischer

**Professionelle Netzwerkbildung im
Übergang von der Kita in die
Grundschule**

**BA Studiengang
Kindheitspädagogik**

Sommersemester 2021

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	5
Einleitung	6
1. Transition	8
1.1 Der Übergang von der Kita in die Grundschule.....	9
1.2 Theoretische Grundlagen des Übergangs von der Kita in die Grundschule	10
1.3 Der Übergang in die Grundschule als Transition.....	13
1.4 Die Bedeutung des sozialen Systems für die Transition in die Grundschule	15
2. Bildung und Bewegung im Übergang von der Kita in die Grundschule ...	17
2.1 Das Recht von Kindern auf Bildung	17
2.2 Die Bedeutung von Bildung für den Übergang in die Grundschule	19
2.3 Kommunale Bildungslandschaften	22
2.4 Die Bedeutung von Bewegung für kindliche Bildungsprozesse.....	23
2.5 Bewegung als Medium der Übergangsbewältigung	26
3. Netzwerke	27
3.1 Netzwerkbegriff	27
3.2 Netzwerk und Kooperation	28
3.3 Netzwerktypen	29
3.4 Professionelle Netzwerkbildung	30
3.4.1 Aufbau von Netzwerkstrukturen	31
3.4.2 Netzwerkzyklus.....	34
3.5 Gelingensfaktoren professioneller Netzwerke	38
4. Professionelle Netzwerkbildung im Übergang von der Kita in die Grundschule	39
4.1 Professionelle Netzwerke im Übergang von der Kita in die Grundschule .	39
4.2 Bildungslandschaften als Handlungsfeld professioneller Netzwerke	41
4.3 Professionelle Netzwerkbildung im Übergang von der Kita in die Grundschule	43
5. Professionelle Netzwerkbildung am Beispiel eines „Bewegungsfreundlichen Bildungsdreiecks“	45
5.1 Netzwerkbeschreibung des „Bewegungsfreundlichen Bildungsdreiecks“ .	45
5.2 Netzwerkbildung des „Bewegungsfreundlichen Bildungsdreiecks“	47
5.2.1 Beschluss/Entscheidung.....	47
5.2.2 Initiierungs- und Gründungsphase	47
5.2.3 Konsolidierungsphase	51
5.2.4 Umsetzungsphase.....	51
5.2.5 Abschlussphase	53

6. Professionelle Netzwerkbildung in Theorie und Praxis am Beispiel eines „Bewegungsfreundlichen Bildungsdreiecks“	55
6.1 Vergleichsanalyse der Theorie und Praxis professioneller Netzwerkbildung	55
6.2 Interpretation und Auswertung der Praxis professioneller Netzwerkbildung	56
6.2.1 Vorbereitungsphase.....	57
6.2.2 Initiierungsphase	59
6.2.3 Gründungsphase.....	61
6.3 Abgleich der Theorie und Praxis professioneller Netzwerkbildung im Übergang von der Kita in die Grundschule.....	62
6.4 Diskussion der Ergebnisse	63
7. Fazit	66
8. Literaturverzeichnis.....	69
Rechtsverzeichnis.....	76
Abbildungsverzeichnis.....	77

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
DOSB	Deutscher Olympischer Sportbund
KiBiz	Kinderbildungsgesetz
KSB	KreisSportBund
LSB	Landessportbund
MFKFFI	Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen
Schule	Grundschule
SchulG	Schulgesetz
SSV	StadtSportVerband
Tab.	Tabelle
UN-BRK	UN-Behindertenrechtskonvention
UN-KRK	UN-Kinderrechtskonvention

Einleitung

Um in unserer heutigen Gesellschaft orientierungs- und handlungsfähig zu sein, bedarf es umfangreicher Kompetenzen, die in hohem Maße von vorangegangenen Bildungsprozessen abhängig sind. Der Zugang zu Bildung und zu unserem Bildungssystem stehen jedoch nicht allen Mitgliedern unserer Gesellschaft uneingeschränkt offen. Soziale Ungleichheiten werden dabei insbesondere bei Bildungsübergängen relevant, da sich diese auf die Bewältigung der Anforderungen und Veränderungen, die mit der Transition verbunden sind, auswirken. „Mit der wachsenden und sich pluralisierenden öffentlichen Verantwortung für das Aufwachsen stellt sich verschärft die Frage nach der organisatorischen Rahmung von Bildungsprozessen. Dabei lässt sich eine neue Notwendigkeit der Kooperation erkennen.“ (Rauschenbach 2015, S.76). Der Übergang in die Grundschule mit seiner interprofessionellen und interdisziplinären Ausrichtung, stellt dabei ein Anwendungsfeld von Kooperationen, sowie professionellen Netzwerken dar. Die rechtlichen Vorgaben der Übergangsgestaltung und bildungspolitischen Forderungen der Kooperation zwischen abgebenden und aufnehmenden Institutionen, sowie einer stärkeren sozialräumlichen Vernetzung der an der Bildung und Betreuung von Kindern beteiligten Akteure unterstreichen die Bedeutung professioneller Netzwerke im Übergang von der Kita in die Grundschule.

Die vorliegende Arbeit befasst sich demnach mit der professionellen Netzwerkbildung im Übergang von der Kita in die Grundschule. Das Netzwerkkonzept hat in den letzten Jahren, insbesondere im Sozial- und Bildungswesen, zunehmend an Bedeutung gewonnen. Im Zentrum steht dabei die Kompensation sozialer Disparitäten im Kontext der allgemeinen Daseinsvorsorge. Aufgrund der immer größer werdenden Relevanz professioneller Netzwerke im sozialen und schulischen Handlungsfeld gilt es zu prüfen, welche Erfordernisse sich an die professionelle Netzwerkbildung stellen. Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht dabei die Frage nach den Erfordernissen an eine professionelle Netzwerkbildung im Übergang von der Kita in die Grundschule. Um diese Frage zu beantworten ist eine vertiefende Auseinandersetzung mit der Transition in das formale Bildungssystem, sowie mit dem Aufbau professioneller Netzwerke erforderlich. Die Spezifika die sich aus der theoretischen Betrachtung ergeben sind für die

professionelle Netzwerkbildung im Kontext der Übergangsgestaltung relevant. Um das Ziel zentrale Erfordernisse an die professionelle Netzwerkbildung im Übergang von der Kita in die Grundschule zu formulieren, wird ein Fallbeispiel aus der Praxis herangezogen und mit den theoretischen Grundlagen in Zusammenhang gesetzt. Zu diesem Zweck wird zunächst eine Literaturanalyse vorgenommen. Darauf folgt die Betrachtung eines Beispiels aus der Praxis. Die erworbenen Informationen werden abschließend in einer Vergleichsanalyse gegenübergestellt und ausgewertet.

Im ersten Kapitel werden die rechtlichen und fachtheoretischen Hintergründe des Übergangs in das formale Bildungssystem betrachtet. Diese legen die Rahmenbedingungen der Übergangsgestaltung fest, die bei der professionellen Netzwerkbildung zu berücksichtigen sind. Im zweiten Kapitel werden weitere Faktoren für die Bewältigung des Übergangs skizziert, die es in der Transition zu berücksichtigen gilt. Daran anknüpfend wird die Bedeutung von Bewegung als Träger von Bildungs- und Entwicklungsprozessen für die Bewältigung des Überganges herausgestellt. Im dritten Kapitel werden die Grundlagen von Netzwerken beleuchtet und der Ablauf der professionellen Netzwerkbildung dargestellt. Im Anschluss an die theoretische Einordnung der Transition und Netzwerke, werden die daraus resultierenden Informationen im vierten Kapitel zusammengeführt und die professionelle Netzwerkbildung im Übergang von der Kita in die Grundschule betrachtet. In Anlehnung an die theoretischen Grundlagen professioneller Netzwerke wird im fünften Kapitel ein anonymisiertes Praxisbeispiel dargestellt und fachwissenschaftlich eingeordnet. Daran anschließend wird ein Abgleich der Theorie zur professionellen Netzwerkbildung mit dem Praxisbeispiel vorgenommen. Die Ergebnisse der Vergleichsanalyse werden interpretiert und ausgewertet, sowie abschließend in den Kontext der professionellen Netzwerkbildung im Übergang von der Kita in die Grundschule gesetzt. Aus den Ergebnissen werden die zentralen Erkenntnisse für die professionelle Netzwerkbildung gezogen. Im Fazit werden die wesentlichen Ergebnisse zusammengefasst und die Schlussfolgerungen für die professionelle Netzwerkbildung im Übergang von der Kita in die Grundschule formuliert.

1. Transition

Der Begriff Transition stammt aus dem lateinischen und bedeutet Übergang, Durchgang. Zahlreiche Übergänge finden im Lebenslauf eines Menschen statt: durch die Geburt eines Geschwisterkindes, den Eintritt in das formale Bildungssystem oder in die Erwerbstätigkeit, durch Eheschließung, die Geburt des ersten Kindes oder den Austritt aus der Erwerbstätigkeit. Trotz der Unterschiedlichkeit der Übergänge und der Bereiche, in denen sie eintreten, stellen Übergänge aus anthropologischer Perspektive einen „merklichen Prozess des Wechsels“ dar (Rath 2011, S.12; Hervorhebung der Verf.in). Dieser Prozess ist zugleich die Bedingung für den Wechsel. Denn „ohne Übergänge gäbe es keinen Wechsel, keine Wandlungen, keine Entwicklung. Erst durch und nach dem Übergang wird Wandel erfassbar und wahrnehmbar.“ (ebd.). Diese Wandlungsphasen gliedern in der Rückschau den Lebenslauf, die (Bildungs-)Biografie, und können als Signaturen der Biografie bezeichnet werden. Mit Übergängen gehen zudem vielfältige Anforderungen und Veränderungen einher, die es zu bewältigen gilt. Stellt sich die Bewältigung als erfolgreich heraus, kann dies die (Weiter-)Entwicklung positiv beeinflussen, während eine unzureichende Bewältigung eine Verschlechterung der Lebenssituation bewirken kann. Unabhängig vom Ausgang der Übergangsbewältigung verändert sich das Subjekt durch den erlebten Wechsel. Dabei wendet es zur Bewältigung unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten an. Jeder Übergang „wird anders angegangen und von einem ‚neuen Menschen‘ gemeistert, oder eben auch nicht gemeistert.“ (ebd., S.13). Besonders Kinder benötigen in diesen Anpassungs- und Wandlungsprozessen Unterstützung. Sie in ihren Kompetenzen zu stärken und für vielfältige Übergangsprozesse vorzubereiten obliegt den am Bildungs- und Entwicklungsprozess beteiligten Erwachsenen. Die Kindheit hält einige wichtige Lebensereignisse und Übergänge bereit, die im Folgenden mit dem Fokus auf dem Übergang von der Kita in die Grundschule, betrachtet werden.

1.1 Der Übergang von der Kita in die Grundschule

Der Eintritt in das formale Bildungssystem stellt ein einschneidendes Erlebnis für das Kind und seine Familie dar. Dieser kann als normativer Übergang bezeichnet werden, da dieser gesellschaftlich vorgegeben und mit gesellschaftlichen Erwartungen verknüpft ist, sowie durch die Schulpflicht rechtlich verankert ist. Auch wenn der Zeitpunkt der Einschulung und das Alter des Kindes aufgrund des föderalistischen Bildungssystems leicht variieren, so steht dieses Ereignis weit im Voraus fest. Der Eintritt in die Schule lässt sich nach Tillmann als zeitlich festgelegte und erwartbare Statuspassage einordnen. Dabei finden auf der einen Seite kollektive Prozesse statt, bei denen bestimmte Grundorientierungen der neuen Institution Schule verinnerlicht werden und die eine Anpassungsleistung im Rahmen einer Vergesellschaftung darstellen, wie auf der anderen Seite individuelle Prozesse, die die individuelle Verarbeitung des Übergangsprozesses und seiner Anforderungen betreffen (vgl. Tillmann 2013, S.25 f.). Individuell eingefärbt wird der Eintritt in das formelle Bildungssystem zudem durch die Übergangereignisse und Lebensumstände der Kinder und Familien. Durch Erzählungen und Informationen von älteren Kindern, Freunden oder Verwandten, über die Schulsuche, dem Sozialraum und der Schuleingangsuntersuchung über die Auswahl einer Schultasche und dem Kauf benötigter Materialien, lässt sich der Übergang in die Grundschule als langfristiger und persönlicher Prozess bezeichnen. Dieser dauert individuell lang und ist auch nach der Einschulung noch nicht endgültig abgeschlossen, da erst durch das Sammeln von Erfahrungen im System Schule dieser Prozess beendet werden kann (vgl. Griebel und Niesel 2020, S.118).

Für die Mehrheit der Kinder erfolgt der Übergang in die Grundschule aus einer vorschulischen Einrichtung. Aktuell werden bundesweit 92,5% der 3-6-jährigen Kinder institutionell betreut, in Nordrhein-Westfalen beläuft sich die Betreuungsquote auf 91,1% (vgl. IT. NRW 2020). Eine Auseinandersetzung mit dem institutionellen Übergang und dessen Gestaltung findet zumeist in den Kollegien der Einrichtungen in Form von (pädagogischen) Konzepten und dem Austausch mit Kooperationsbeteiligten statt. Der Dialog von abgebender und annehmender Stelle ist dabei maßgeblich durch die Gesetze auf Bundes- und Landesebene geprägt. So besteht auf Bundesebene die gesetzliche Verpflichtung zur Kooperation und Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Schulen, zur Sicherstellung eines

guten Überganges in die Schule und die dortige Betreuungssituation. Darüber hinaus werden andere kinder- und familienbezogene Institutionen und Initiativen im Gemeinwesen, sowie die Erziehungsberechtigten und Tagespflegepersonen zur Kooperation miteinbezogen (vgl. §22a SGB VIII). Aufgrund des föderalistischen Bildungssystems variieren die Gesetze auf Landesebene. Im Mittelpunkt dieser Ausführungen steht das Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) mit seinen gesetzlichen Rahmenbedingungen. Dort greift auf der Landesebene der §14b des Kinderbildungsgesetzes (KiBiz), welcher die „Wahrnehmung einer gemeinsamen Verantwortung für die beständige Förderung des Kindes und seinen Übergang in die Grundschule“ behandelt (§14b Abs. 1 KiBiz). Auch im Schulgesetz des Landes NRW (SchulG) wird die Zusammenarbeit der Schule mit Einrichtungen ihres Umfeldes zur Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule behandelt (vgl. §5 Abs.1 SchulG). Neben den gesetzlichen Verpflichtungen existieren Empfehlungen des Ministeriums für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (MFKFFI) in Form der Bildungsgrundsätze, welche Grundlagen und Orientierung für pädagogisches Handeln im Elementar- und Primarbereich bieten. Dort wird für „eine gemeinsame Vorbereitung der abgebenden und der aufnehmenden Institutionen inklusive Kindertagespflege, die sich an den individuellen Belangen des Kindes orientiert und die Eltern mit einbezieht [plädiert]“ (MFKFFI 2018, S.54, Anm. der Verf.in). Aus den rechtlichen Rahmenbedingungen lässt sich die Relevanz des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich erschließen, welcher nun aus fachwissenschaftlicher Perspektive genauer betrachtet wird.

1.2 Theoretische Grundlagen des Übergangs von der Kita in die Grundschule

Die Diskussionen und fachwissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit dem Übergang in das formale Bildungssystem flammten über die Jahrhunderte immer wieder auf. Seit der Gründung außerfamiliärer vorschulischer Bildungseinrichtungen im 18. Jahrhundert besteht ein abgegrenztes Verhältnis zwischen Kita und Schule, welches eine Auseinandersetzung mit dem jeweils anderen System notwendig macht. Die differenten Bildungsaufträge grenzen seit jeher die Institutionen voneinander ab. „Während der Schule als Bildungsinstitution ein selbstverständlicher Bildungsauftrag gesellschaftlich zugewiesen ist,

charakterisieren die Entwicklungen des Kindergartens zwei gegensätzliche Funktionszuschreibungen: Einerseits wurde der Kindergarten als Nothilfeeinrichtung für Familien und andererseits als Bildungseinrichtung verstanden.“ (Cloos, Oehlmann, Sitter 2013, S.548). Dabei lassen sich in der Betrachtung des Übergangs verschiedene Perspektiven ausmachen wie die organisations-, qualitäts- und professionsbezogenen Perspektiven, welche die Kooperation von Kindertagesstätten und Schule in den Blick nehmen. „Das Portfolio der Maßnahmen umfasst u.a. die Festigung von Kooperationsstrukturen über die Etablierung von Kooperationsverträgen und -kalendern und die Organisation gemeinsamer oder aufeinander abgestimmter Übergangsangebote für Kinder und ihre Eltern.“ (ebd., S.554 f.). Neben den vielfältigen Formen der Kooperation unterscheiden sich auch die Inhalte und Ziele der Kooperationen: Von der Heranführung an schulische Lernformen bis zur Vermittlung schulnaher Kompetenzen. Dabei begegnen beide Institutionen verschiedenen Herausforderungen. "Nicht nur unterschiedliche Zeitstrukturen, Leitungskulturen und Trägerstrukturen erschweren die Kooperation, sondern insbesondere auch ein mangelnder Grad der Information über die jeweils andere Einrichtung und die damit verbundenen Vorurteile, die jeweils unterschiedlichen professionellen Sprachcodes und das in der Kooperation immer wieder virulent werdende Statusgefälle zwischen zwei unterschiedlichen Berufsgruppen." (ebd., S. 555 f.). Weiterhin fließen kind- bzw. kindheitsbezogene Perspektiven in die frühpädagogische Diskussion bezüglich des Übergangs mit ein. Diese rücken das Kind mit seinen Kompetenzen in den Mittelpunkt und betrachten dessen Bewältigung des Transitionsprozesses als individuelle Leistung. Der Fokus liegt dabei auf den Kompetenzen und kognitiven Fähigkeiten des Kindes, sowie dessen Schulfähigkeit. Möglichkeiten der Diagnostik und vorschulischen Förderung geraten in den Blick. Kontextfaktoren wie sozio-ökonomische und organisationsbezogene Bedingungsfaktoren werden jedoch nicht mit einbezogen. Konträr dazu stehen die ökosystemische und ko-konstruktive Perspektive, die neben dem Kind weitere Akteure mit einbeziehen. „Dementsprechend plädieren sie für die Berücksichtigung aller Akteure bei der Gestaltung von Übergangsmaßnahmen – vom Kindergartenkind, über seine Familie und dem Gemeinwesen bis zu den beteiligten Institutionen Kindergarten, Schule und den weiteren sozialen sowie bildungs- und gesundheitsbezogenen Dienstleistungen.“ (ebd., S.557)

Eine ergänzende Theorie aus der ökosystemischen und ko-konstruktiven Perspektive stellt der Transitionsansatz dar, welcher nicht nur das Kind, sondern weitere Akteure in den Übergang miteinbezieht. Wilfred Griebel und Renate Niesel, die das IFP-Transitionsmodell im gleichnamigen Staatsinstitut für Frühpädagogik in München (IFP) entwickelten betrachten den Übergang als ko-konstruktiven Prozess. Das Kind, seine Eltern, sowie Fach- und Lehrkräfte und weitere Mitarbeitende aus beteiligten Institutionen, helfenden Diensten oder Netzwerken wirken auf den Übergang ein und beeinflussen dessen Bewältigung. „Lern- und Entwicklungsprozesse werden in der Interaktion des Individuums mit der sozialen Umgebung als soziale Konstruktionen verstanden.“ (Griebel 2008, zitiert nach Griebel und Niesel 2020, S.37). In diesem Kontext vollzieht sich der Übergang zum Schulkind und zu Eltern eines Schulkindes im und durch das soziale System. Die Zuordnung zu der ökosystemischen Perspektive lässt sich vor allem auf die theoretischen Grundlagen des Modells und den ökopsychologischen Ansatz von Uri Bronfenbrenner zurückführen. Bronfenbrenner versteht die Ökologie der menschlichen Entwicklung als wechselseitige Anpassung von Individuum und Umwelt. Dabei umfasst die Umwelt nicht nur das unmittelbare Lebensumfeld des Individuums, sondern erstreckt sich über die Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosysteme, die es umgeben. Das Mikrosystem stellt die Familie im Kern dar, das Mesosystem den engen Austausch mit Verwandten, Freunden und Peers des Kindes, das Exosystem stellt Lebensbereiche dar, die nur einzelne Familienmitglieder einnehmen wie z.B. den Arbeitsplatz, das Makrosystem ist gekennzeichnet durch die politischen Rahmenbedingungen wie z.B. Familienpolitik, Gesetzgebung, gesellschaftliche Normen oder Kultur. Die Kita stellt für das Kind ein weiteres Mikrosystem dar, aus dem der Übergang in ein neues System erfolgt. Der Übergang kann als ökologisch bezeichnet werden, wenn das Kind seine Umwelt durch einen Rollenwechsel, einen Wechsel in einen anderen Lebensbereich oder beides verändert (vgl. Bronfenbrenner 1993, S.37 ff.). Beim Übergang in das formale Bildungssystem erwirbt das Kind die neue Rolle des Schulkindes und wechselt in das Mikrosystem Schule. Neben dieser ökopsychologischen Perspektive fließen weitere psychologische Transitionstheorien in das Modell von Griebel und Niesel mit ein. Dazu gehören u.a. das Familien-Transitionsmodell von Cowan und das Stressmodell von Lazarus.

Es zeigt sich, dass die verschiedenen Perspektiven auf den Übergang zu einem Strang zusammengeflochten werden können. Der Transitionsansatz, der auf anthropologischen, soziologischen, pädagogischen und psychologischen Theorien basiert und sich als interdisziplinär bezeichnen lässt, fasst den Übergang ganzheitlich und berücksichtigt das Gesamtsystem. Im Folgenden soll nun in vertiefender Weise auf den Übergang als Transition eingegangen werden.

1.3 Der Übergang in die Grundschule als Transition

Der Fokus in dem Transitionsmodell von Griebel und Niesel liegt auf der Bewältigung von Veränderungen und (Entwicklungs-)Anforderungen im Rahmen von Übergängen in und zwischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen. Dabei betrachten sie den Übergang als biographisches Ereignis in der Identitätsentwicklung für das Kind und seine Eltern, welche als Akteure, die den Übergang aktiv bewältigen bezeichnet werden können. Den Eltern kommt dabei eine Doppelrolle zu, da sie den Übergang zudem auch moderierend für ihr Kind begleiten. Den Fach- und Lehrkräften kommt die Rolle der Moderierenden zu, da sie den Übergang nicht selbst bewältigen, sondern ihn als besonderen Abschnitt ihrer beruflichen Routine erleben (vgl. Griebel & Niesel 2020, S.117). Die Veränderungen, denen die Kinder und Eltern im Transitionsprozess begegnen, finden auf individueller, interaktiver und kontextueller Ebene statt. Dazu gehören nach Griebel und Niesel für beide Akteure auf individueller Ebene die Veränderung der Identität und der Erwerb eines neuen Selbstbildes, die Bewältigung starker Emotionen und das Entwickeln eines Gefühls von Zugehörigkeit zu der neuen (Schul-)Gemeinschaft. Auf interaktiver Ebene müssen Veränderungen in den Beziehungen bewältigt werden, der Verlust bestehender Beziehungen und der Aufbau neuer Beziehungen gehören dazu. In Bezug auf die kontextuelle Ebene müssen verschiedene Lebensbereiche miteinander überein gebracht werden wie bspw. die Anforderungen von Schule und Familie (vgl. ebd., S.119 f.). Diese Darstellung der Anforderungen für Kinder und Eltern als Akteure ist hier allgemein gehalten, sie haben darüber hinaus spezifische Aufgaben zu bewältigen. Die Veränderungen beim Übergang die sich für das Kind ergeben, werden präzise in einem Schaubild von Krus dargestellt.

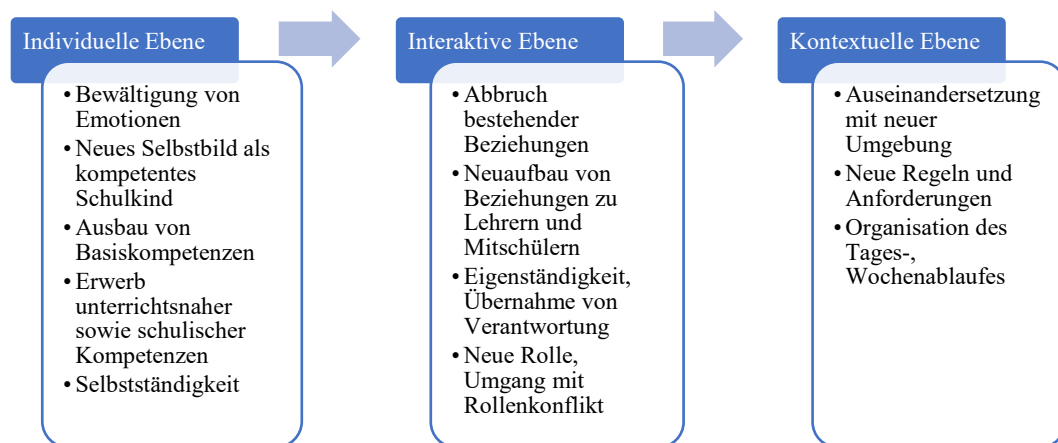


Abb. 1: Veränderungen beim Übergang von der Kita in die Schule (Krus 2017, S.279)

Die genannten Veränderungen werden als Entwicklungsaufgaben verstanden, die das Kind im Rahmen von erlebten Diskontinuitäten bewältigen muss. Letztere stehen in der Kritik zu Problemen in der Übergangsbewältigung beizutragen. In der Diskussion um (Dis-)Kontinuitäten in der Bildungslaufbahn von Kindern haben sich dabei zwei Positionen herausgestellt. Auf der einen Seite steht die Reduzierung von Diskontinuitäten und die Herstellung von Kontinuität, auf der anderen Seite werden die entwicklungsförderlichen Aspekte der Diskontinuität herausgestellt. „Letztlich verliert die Frage nach Kontinuität oder Diskontinuität an Bedeutung, wenn PädagogInnen der abgebenden und aufnehmenden Bildungseinrichtung ressourcenorientiert individuelle (Weiter-)Entwicklungen in den Blick nehmen.“ (Griebel und Niesel 2020, S.181). Die Kenntnis über frühere Transitionserfahrungen können der abgebenden und aufnehmenden Stelle dazu dienen, den Übergang zu gestalten und das Kind in der Bewältigung der Anforderungen zu unterstützen. Bei der Übergangsbewältigung wird zunächst auf vorhandene Handlungsmuster zurückgegriffen, die in der Vergangenheit entwickelt und angewandt wurden, sie werden für die neue Situation angepasst und verändert. „Sind diese Handlungsoptionen [jedoch] nicht verfügbar oder prägen nicht erfolgreich bewältigte Übergangserfahrungen die Auseinandersetzung, birgt dies erhebliche Stressmomente.“ (Krus 2017, S.279; Anm. der Verf.in). Auch die Auseinandersetzung mit den institutionellen, professionellen und bildungsprogrammatischen Unterschieden der Institutionen sind für die Gestaltung und Begleitung des Transitionsprozesses relevant. „Kontinuität zielt demzufolge

darauf ab, die Kinder bei der Bewältigung des Übergangs zwischen unterschiedlich verfassten sozialen Kontexten zu unterstützen. Dies kann am besten dadurch geschehen, dass zwischen beiden Einrichtungen wechselseitige Informationen und vielfältige Formen der Kooperation gepflegt werden [...]“ (Liegle 2011, S.160 f.). Dabei geht es vornehmlich um die anschlussfähige Gestaltung von Lernprozessen und nicht um die Vorwegnahme schulischer Inhalte. Kontinuität zwischen den Institutionen soll hergestellt werden, ohne Diskontinuitäten auszublenden oder diese zu vermeiden.

1.4 Die Bedeutung des sozialen Systems für die Transition in die Grundschule

In Auseinandersetzung mit der Anschlussfähigkeit von Kita und Grundschule geraten die Lernausgangslagen der Kinder in den Blick. Bereits zu Beginn der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entbrannten Diskussionen über die Schulreife, das Einschulungsalter von Kindern und den frühpädagogischen Übergang in die Schule. „So wurde in den 1950er und 1960er Jahren auf der Grundlage der Reifungstheorie nach *Kern*¹ davon ausgegangen, dass Schulreife als Resultat eines endogen gesteuerten Entwicklungsprozesses des Kindes anzusehen ist, auf den eine Förderung in Elternhaus, KiTa oder Schule keinen Einfluss nehmen kann.“ (Eckerth/ Hanke 2015, S.16). Die Kinder wurden Eignungstests unterzogen, die zeigen sollten, ob sie biologisch betrachtet *reif* für die Schule sind und wurden ggf. zurückgestellt. Später wurde das Konzept empirisch widerlegt und von dem Begriff der Schulfähigkeit abgelöst, welcher Umweltfaktoren berücksichtigt. Aus der Perspektive der Ko-Konstruktion wird Schulfähigkeit über Kommunikation und Beteiligung der Akteure hergestellt und kann als gemeinsame Aufgabe von Eltern, Kindertagesstätten und Schulen betrachtet werden. Dieser Aufgabe gerecht zu werden, das Kind in der Entwicklung seiner Schulfähigkeit zu unterstützen und den Übergangsprozess erfolgreich abzuschließen wird als Kompetenz des sozialen Systems und somit als Transitionskompetenz bezeichnet (vgl. Griebel und Niesel 2020, S. 37 f.). Die Kompetenzen die von Familien, Kitas und Schulen eingebracht werden, lassen sich in individuellen Kompetenzen und Kompetenzen des sozialen Systems unterteilen. In der Familie lassen sich beispielhaft die individuellen

¹ Artur Kern (1902-1988), war ein deutscher Pädagoge und Psychologe, welcher sich mit dem Konzept der Schulreife und der Gestaltung des Anfangsunterrichts auseinandersetzte.

Kompetenzen in Form schulischer Vorläuferkompetenzen des Kindes, wie für das System Familie die Anpassungsfähigkeit und Stressbewältigung der Familien im Zuge von Veränderungen, zählen. In Schule und Kita gliedern sich die individuellen Kompetenzen in persönliche und berufliche Kompetenzen. Die Kompetenzen der sozialen Systeme werden weiterhin in drei Bereiche aufgeteilt (vgl. ebd., S. 128 ff.):

1. Bildungsprogrammatische Ebene: Dazu gehört die Definition gemeinsamer, institutionsübergreifender Bildungsziele. Weiterhin die Passung bildungspolitischer Vorgaben mit der pädagogischen Konzeption der Kita wie auch ggf. der Ganztageeinrichtung der Schule, sowie des Lehrplans der Schulen und die Anschlussfähigkeit beider Institutionen auf methodisch-didaktischer Ebene.

2. Strukturelle Ebene der Kooperation: Die Kompetenzen reichen an dieser Stelle von der geregelten Zusammenarbeit der Institutionen bis zu institutionalisierten Kooperationsformen. Auch gemeinsame Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen mit Bezug zu der Thematik lassen sich dort einordnen.

3. Personelle Ebene der Kommunikation: Diese legt ihr Augenmerk auf die persönliche Kommunikation und Etablierung fester Kommunikations- und Kooperationsmodelle zur Erleichterung der Kommunikationswege von Fach- und Lehrkräften.

Jene Kompetenzen lassen sich ebenfalls in den Bildungsgrundsätzen des Landes NRW ausmachen, die dort als Strategien zur Zusammenarbeit von Fach- und Lehrkräften formuliert werden. Dazu gehören die inhaltliche Auseinandersetzung, gemeinsames Nachdenken über das pädagogische Handeln, das Erkennen von Gemeinsamkeiten in Bildungsprozessen und die Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses auf bildungsprogrammatischer Ebene. Weiterhin die langfristige Planung von Kooperationen, die Etablierung verlässlicher Strukturen und gemeinsame Fortbildungen auf struktureller Ebene. Sowie die Unterstützung durch externe Moderatorinnen und Moderatoren auf der personellen Ebene der Kommunikation (vgl. ebd., S.66 f.). Ergänzt wird die Zusammenarbeit durch das Setzen kommunaler Ziele und Schwerpunkte, die sich am Sozialraum orientieren.

2. Bildung und Bewegung im Übergang von der Kita in die Grundschule

Im Übergang in die Grundschule werden verschiedene Faktoren wirksam, wie Bildung, formelle und informelle Zugänge zu Alltagsbildung, Sprache, sowie diverse Differenzlinien² und die damit verbundenen Barrieren und Herausforderungen, die für die Transitionsgestaltung von erheblicher Relevanz sind. Einen wesentlichen Aspekt in diesem Zusammenhang stellt die inklusive Bildung dar. Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im Jahr 2009 und der mit dem Recht auf inklusive Bildung gem. §24 UN-BRK einhergehenden Verpflichtung der Vertragsstaaten ein „integratives Bildungssystem“ zur Verfügung zu stellen, wird die Frage aufgeworfen, wie die aktuellen Bedingungen einer inklusiven Betreuung und Beschulung, sowie Transition gestaltet sind. Einen weiteren zentralen Aspekt stellt Bewegung als Träger von Bildungsprozessen dar. Dessen Bedeutung für die Bewältigung des Überganges wird dabei im Folgenden herausgestellt.

2.1 Das Recht von Kindern auf Bildung

Kinder sind Träger eigener Rechte. Gemäß Artikel 28 der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) haben Kinder ein Recht auf Bildung. Ergänzt werden diese Rechte durch den Artikel 24 der UN-BRK. Darin erkennen die Vertragsstaaten „das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung [an]. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen.“ (Art. 24 Abs. 1 UN-BRK; Anm. der Verf.in). Mit der Gewährleistung eines integrativen Bildungssystems wird ein wesentlicher Kritikpunkt der deutschen Übersetzung der UN-BRK angesprochen. In der englischen Originalfassung wird von einem „inclusive education system“ gesprochen, welches im deutschen mit einem „integrativen Bildungssystem“ übersetzt wird. Mit den beiden Begriffen sind unterschiedliche Bedeutungen verbunden, die weitreichende

² Differenzen stellen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs sozial und kulturell konstruierte Unterschiede und Verschiedenartigkeiten dar, die mit unterschiedlichen Formen der Anerkennung und Missachtung einhergehen und mit struktureller (Macht-)Ungleichheit verbunden sind.

Konsequenzen mit sich bringen. Integration bezeichnet die Eingliederung von Menschen mit Behinderung in ein bestehendes System. Inklusion „beinhaltet den egalitären und freiheitlichen Zugang heterogener Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer. Inklusion verzichtet damit darauf, Bildungszugänge aufgrund vielfältiger Eigenschaften oder abweichender Zuschreibungen zu verwehren oder sie segregierend zu kanalisieren.“ (Prenzel 2016, S.9). Zudem werden die verschiedenen Heterogenitätsdimensionen wie Geschlecht, Migration, Klasse bzw. Armut im Inklusionsansatz angesprochen und miteinbezogen. Die Wirkmächtigkeit der Begriffe zeigt sich insbesondere an der Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, deren Großteil immer noch nicht inklusiv an einer allgemeinbildenden Schule erfolgt, sondern weiterhin an Förderschulen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S.100).

Das Schulgesetz des Landes NRW bestätigt die in der UN-Kinderrechts- und Behindertenrechtskonvention formulierten Rechte von Kindern und setzt diese in den Kontext schulischer Bildung. Gemäß §1 SchulG hat „jeder junge Mensch [...] ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung. [...] Der Zugang zur schulischen Bildung steht jeder Schülerin und jedem Schüler nach Lernbereitschaft und Leistungsfähigkeit offen.“ (§1 SchulG). Damit gibt die Schule ein Leistungsversprechen ab, dass mit genügend Leistung und Anstrengung eine erfolgreiche Schullaufbahn möglich ist und legt die Verantwortung für eine gelungene Bildung in die Hände der Kinder und ihrer Familien. Dass nicht alle Kinder und Familien gleichermaßen einen Zugang zum Bildungssystem haben wird dabei außen vorgelassen. Durch die Individualisierung der Verantwortung für Bildung werden zugleich strukturelle Ungleichheiten und Barrieren ausgeblendet. Weiterhin wird im Schulgesetz ergänzt, dass die Schule gem. §2 Abs. 5 SchulG die vorurteilsfreie Begegnung von Menschen mit und ohne Behinderung fördert und in der Regel eine inklusive Bildung umsetzt. Diesem Ziel steht die Realität entgegen, die durch eine Normierungs- und Homogenisierungspraxis gekennzeichnet ist, die den Institutionen inhärent ist und einen wesentlichen Faktor für die frühe Segregation von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf darstellt. Damit wird die Aufgabe der Früh- und Elementarpädagogik angesprochen, „der Schule jene Kinder zuzuführen, die als Normalschüler*Innen

funktionieren können.“ (Akbas/Mecheril/Spies 2017, S.198). Die Tests der Schuleingangsuntersuchungen verdeutlichen diesen Umstand, bei denen Konstruktionen von Normalität und Differenz hergestellt werden und die weitreichende Konsequenzen mit sich bringen, indem sie bildungsbiographische Möglichkeiten regulieren und mitbestimmen und häufig mit Rückstellung oder verspäteter Einschulung einhergehen. Das deutsche Bildungssystem trägt somit zur Verstetigung bestehender Ungleichheiten bei und reguliert in hohem Maße über die inhärenten Ordnungen³ Zugänge zu Bildung. Dabei sind diese klassifizierenden Diagnosen zugleich notwendig, um zusätzliche Unterstützungsangebote, wie beispielsweise Eingliederungshilfe, den Kindern zukommen lassen zu können die für eine gemeinsame Beschulung oder Betreuung bzw. Gestaltung des Übergangs notwendig sind. „Die unzureichende inklusiv-pädagogische (Personal-)Ausstattung der Bildungssysteme führt dazu, dass immer mehr Kinder als „behindert“ diagnostiziert werden, da Einrichtungen nur so notwendiges heil- und sonderpädagogisches Personal erhalten.“ (Lichtblau/Albers 2020, S.149). Für eine inklusive Gestaltung des Übergangs in die Grundschule bedarf es finanzielle, personelle, sowie zeitliche Ressourcen, um gerechtigkeitsorientierte Zugänge zur Bildung zu ermöglichen und eine Vernetzung der Mikrosysteme des Kindes vorzunehmen, bei der auch externe Unterstützungssysteme und Kooperationsbeteiligte miteinbezogen werden können.

2.2 Die Bedeutung von Bildung für den Übergang in die Grundschule

Bildung gilt als einer der wesentlichen Faktoren für einen gelingenden Übergang. Dazu gehören auf Ebene des Kindes schulische Vorläuferkompetenzen wie etwa sprachliche Fähigkeiten und mathematische Grundkenntnisse. „Erfolgreiche schulische Bildung entsteht in vielen Punkten nur auf dem Fundament einer vorgelagerten gelungenen Alltagsbildung.“ (Rauschenbach 2015, S.55). Mit Alltagsbildung bezeichnet Rauschenbach sämtliche Lern- und Erfahrungsprozesse,

³ Alle pädagogischen Handlungsfelder inklusive der Schule sind durch symbolische Ordnungen (vor-)strukturiert und (re-)produzieren diese. Hergestellt werden die symbolischen Ordnungen durch Diskurse, in denen Wissen erzeugt wird und Wissende hervorgebracht werden. Diese Wissens- und Aussagesysteme sind keineswegs neutral, sie sind in hierarchisierende Differenzordnungen involviert und ereignen sich in spezifischen Macht- und Herrschaftsverhältnissen, die inkludierend oder exkludierend auf Individuen wirken.

die auf die Bildung von Kindern und Jugendlichen einwirken. Angesiedelt ist diese Form der Bildung in Familien, Peergroups, Sozialräumen, Vereinen und informellen Bildungsorten wie der Kita oder dem offenen Ganztage. Innerhalb dieser Settings werden Basisfähigkeiten und -fertigkeiten auf- und ausgebaut, die in einem direkten lebensweltlichen Bezug stehen. „Fehlt diese Basis, erkennbar etwa in einem *Sprachförderbedarf* erweist sich die Integration in den Prozess der formalen Bildung rasch als prekär.“ (ebd., S. 55; sic!). Durch die Pluralität der Lebensformen, Lebensführungen, sozio-ökonomischen Aufstellungen in den Familien und dem sozialen Status, sowie den strukturellen Barrieren und Disparitäten, finden Kinder unterschiedliche Zugänge und Herausforderungen vor, die sie in der (Alltags-)Bildung fördern oder behindern. Kinder aus sozio-ökonomisch schlechter gestellten bzw. armen und aus migrantisierten⁴ Familien finden beim Eintritt in das formale Bildungssystem spezifische Barrieren vor.

Kinder im SGB-II-Bezug, weisen bei der Einschulung häufiger Auffälligkeiten in den Bereichen Visuomotorik, Körperkoordination und Konzentrationsfähigkeit auf. Sie sprechen ein schlechteres Deutsch und können weniger gut Zählen als Kinder, die keine Leistung nach SGB-II beziehen (vgl. Groos, Jehles 2015, S.51). Armut wirkt demnach unmittelbar auf die Entwicklung und mittelbar auf die Bewältigung des Übergangs ein. Neben der individuellen Armutslage des Kindes und seiner Familie wirkt auch eine hohe Armutskonzentration in der Kita benachteiligend. „Die bessere Ressourcenausstattung von sozialen Brennpunktkitas wirkt sich positiv auf die Kompetenzen von Kindern aus [...], darüber hinaus ein früher Kitabesuch sowie sportliche Aktivitäten.“ (ebd., S.51 f.). Der Besuch einer Kindertagesstätte und deren Ausstattung können dazu beitragen, Bildungsbenachteiligungen zu minimieren und Kinder in ihren schulischen Vorläuferkompetenzen zu fördern. „Gerade für viele benachteiligte Kinder bietet das Bildungsangebot des Kindergartens die einzige Chance, elementare kulturtechnische Vorläuferfähigkeiten zu entwickeln, die sich privilegiertere Kinder schon informell im Elternhaus aneignen.“ (Prenzel 2016, S.21). Der fehlende Zugang zu informellen Bildungsangeboten zeigt sich ebenfalls im Bereich

⁴ Mit der Beschreibung und Bezeichnung von Personen(gruppen) als migrantisiert soll auf migrationsgesellschaftliche Zugehörigkeitsordnungen verwiesen werden, in denen auf machtvoller Weise zwischen Menschen unterschieden wird, die (nicht) dazugehören. Dabei wird von einer scheinbar homogenen deutschen Mehrheitsgesellschaft ausgegangen, von der die „Nicht-Deutschen“ eine Abweichung darstellen.

des Sportes. Kinder und Jugendliche aus Familien mit einem höheren sozioökonomischen Status sind häufiger sportlich aktiv, Mitglied in einem Sportverein und haben eine bessere aerobe Fitness als Kinder und Jugendliche aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status (vgl. Finger et al. 2018, S.28). Dabei zeigen Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung, dass das aktive Sporttreiben in einem Verein das Risiko für eine auffällige Visuomotorik senkt, die motorische Entwicklung, die Sprachbildung, mathematische Fähigkeiten und die Konzentrationsfähigkeit fördert und einen Beitrag zur Gesundheitsprävention leisten kann, die für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung förderlich sind (vgl. Groos, Jehles 2015, S.39 ff.). Die sozialen Disparitäten finden sich auch in den Sichtweisen und Erfahrungen der Eltern und Kinder wieder. Für Kinder deren Eltern einen hohen Bildungsabschluss haben verläuft der Übergang meist problemlos. Kinder sozio-ökonomisch schlechter gestellter Eltern erleben den Übergang meist nicht so gut (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2017, S.9). Somit hängt die Bewältigung und das Gelingen des Übergangs in hohem Maße von vorangegangenen lebensweltlichen Bildungsprozessen und Gelegenheitsstrukturen, sowie sozio-ökonomischen Ausgangslagen ab. „Es gilt die negative Spirale nicht bewältigter Transitionen zu durchbrechen, da gerade die Kinder, die Probleme beim Übergang in die Schule erleben, durch Sitzenbleiben oder Schulwechsel im Kontext der weiterführenden Schule weitere gravierende Übergänge in Form der ‚Abschulung‘ erfahren.“ (Krus 2017, S.278).

Für migrantisierte Kinder und ihre Familien ist der Übergang ebenfalls mit Risiken und spezifischen Barrieren verbunden, die sich auf verschiedene Mechanismen zurückführen lassen. Darunter die Bezeichnungspraxis, innerhalb derer migrantisierte Kinder und Familien statistisch als „Andere“ rekonstruiert und ihnen ein „Migrationshintergrund“ zugeschrieben wird. Der Begriff des ‚Migrationshintergrundes‘ ist in Kritik geraten, da dieser Othering-Effekte begünstigt, indem Wissen über die als ‚anders‘ und ‚nicht-zugehörig‘ identifizierten Personen(gruppen) hergestellt wird, das oftmals mit negativen Attributen und Vorurteilen verbunden ist. Dadurch wird (in)direkt Macht über Menschen ausgeübt und soziale und individuelle Wirklichkeit hergestellt (vgl. Akbas/Mecheril/Spies 2017, S.201). Zudem werden zugewanderte und geflüchtete Personen(gruppen) oftmals zu einer scheinbar homogenen Gruppe zusammengeschlossen, die die

sozialen, ökonomischen und sprachlichen Verhältnisse der Kinder und Familien nicht berücksichtigt. Anhand dieser (sprachlichen) Zugehörigkeitserfahrung erfahren sich migrantisierte Kinder schon früh als defizitäre ‚Andere‘, was sich im Kontext der Einschulung verstärkt und sich negativ auf ihr (schulisches) Selbstkonzept auswirken kann. Dieser Defizitblick findet sich auch in der Betrachtung von und der Arbeit mit migrantisierten Eltern, die eine wesentliche Rolle und Funktion im Übergang innehaben. So werden diese als herkunftsbedingt bildungsinkompetent gesehen, da einerseits der Schichtbezug fehlt und andererseits die Herkunft mit Defiziten verknüpft wird (vgl. Stosic 2017, S.243). Zuschreibungen und stereotype Annahmen über vorhandene kulturelle Differenzen und fehlende formale Bildung, sowie Sprachkenntnisse, verschärfen dieses Bild und stehen einer erfolgreichen Erziehungspartnerschaft im Kontext der Übergangsgestaltung im Wege.

Es zeigt sich, dass Bildung einen Beitrag dazu leisten kann schulische Vorläuferkompetenzen zu stärken und den Übergang in das formale Bildungssystem zu erleichtern, jedoch bedarf es weiterer Maßnahmen, um strukturelle Benachteiligungen und Ungleichheiten zu minimieren. Dabei gilt es einem Inklusionsverständnis zuzuarbeiten, welches die Diversität der Lebens- und Ausgangslagen der Kinder und Familien Rechnung trägt und ihre Individualität anerkennt. Dies ist notwendig, um dem gesetzlichen Auftrag, alle Kinder in ihrer Entwicklung und Bildung, unabhängig von etwaigen Differenzlinien zu fördern, nachzukommen und Diskriminierungsfreiheit umzusetzen.

2.3 Kommunale Bildungslandschaften

Im Rahmen der Bildungsdebatten und PISA-Studien ist das Thema Bildung in den letzten Jahren zunehmend auch in der Politik in den Vordergrund gerückt. Die Ansprüche an die Qualität des Bildungssystems sind gestiegen und immer mehr Kommunen engagieren sich für eine Bildungsreform. Durch Bekanntwerden des Zusammenhangs schulischen Erfolges und Herkunft, der in Deutschland überdurchschnittlich ausgeprägt ist, ist der Bedarf einer Auseinandersetzung im Kontext der Bildungsförderung gewachsen, um Benachteiligungen zu reduzieren und gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen. Um dies zu erreichen wird eine stärkere Vernetzung von Institutionen und Einrichtungen anvisiert, die an der

Bildung und Betreuung von Kindern beteiligt sind und die in Form von Bildungslandschaften umgesetzt werden können. „,[L]okale Bildungslandschaften‘ [sind] langfristige, professionell gestaltete, auf gemeinsames, planvolles Handeln abzielende, kommunalpolitisch gewollte Netzwerke zum Thema Bildung, die – ausgehend von der Perspektive des lernenden Subjekts – formale Bildungsorte und informelle Lebenswelten umfassen und sich auf einen definierten lokalen Raum beziehen.“ (Bleckmann und Durdel 2009, S.12; Anm. der Verf.in). Damit verbunden ist eine sozialräumliche Perspektive, die regionale Gegebenheiten und Schwerpunkte berücksichtigt. Der Deutsche Städtetag hat bereits 2007 in der Aachener Erklärung auf die Relevanz der Kommune für Bildungsprozesse hingewiesen. Auf diesem Verständnis beruhend formulierte der Deutsche Städtetag das Leitbild kommunaler Bildungslandschaften. Zu dessen Hauptmerkmalen gehören die Berücksichtigung individueller Potentiale, verbindlicher Strukturen in der Zusammenarbeit zuständiger Akteure, die Berücksichtigung von Eltern als zentrale Bildungspartner, der Einbezug kultureller Bildung, sowie die Gestaltung von Übergängen nach dem Prinzip „Anschlüsse statt Ausschlüsse“ (vgl. Deutscher Städtetag 2007, S.2). Der Übergang in die Schule stellt demnach ein Handlungsfeld kommunaler Bildungslandschaften dar, an dem neben der Kita und Schule, weitere Akteure beteiligt sind. In der nachfolgenden Münchener Erklärung greift der Deutsche Städtetag das Leitbild kommunaler Bildungslandschaften auf und fordert vor dem Hintergrund einer gemeinsamen Zusammenarbeit von Bund, Ländern und Kommunen eine Weiterentwicklung kommunaler Bildungslandschaften (vgl. Deutscher Städtetag 2012, S.2 ff.). Diese finden zunehmend Beachtung in der Praxis.

2.4 Die Bedeutung von Bewegung für kindliche Bildungsprozesse

Bewegung stellt ein Grundbedürfnis von Kindern dar und ist von zentraler Bedeutung für Entwicklungs- und Bildungsprozesse. Das Verbundforschungsprojekt „Bewegung in der frühen Kindheit“ hat vier Bedeutungsfelder von Bewegung ausgearbeitet, die von einer der Autorinnen und Autoren, Astrid Krus, angepasst und in Zusammenhang zur kindlichen Entwicklung gesetzt wurden. Im Folgenden wird die Bedeutung von Bewegung in den verschiedenen

Entwicklungsbereichen ausgearbeitet und in Zusammenhang zum Übergang in die Grundschule gesetzt.

Bewegung als Medium der motorischen Entwicklung und als Lerngegenstand setzt den Fokus auf den Erwerb motorischer Fähig- und Fertigkeiten und betrachtet die Bedingungen für eine gesunde Entwicklung. Bewegungsangebote fördern die Ausbildung motorischer Kompetenzen, die für die Bewältigung des Alltags und der Teilhabe am kulturellen System notwendig sind und wirken sich positiv auf die physische Gesundheit aus. Dadurch wird zugleich die Bereitschaft zur Teilnahme an sportlichen Aktivitäten gefördert (vgl. Krus 2018, S.53 ff).

Bewegung als Medium der psychisch-emotionalen Entwicklung weist auf die Relevanz von Bewegung für die Persönlichkeitsentwicklung, das Selbstkonzept, die physische und psychische Gesundheit, sowie die Regeneration hin. Durch Bewegungsangebote wird der Aufbau von Emotionswissen und das Einschätzungsvermögen der Emotionen Anderer unterstützt, die notwendig für ein soziales Miteinander und die Entwicklung sozialer Kompetenzen sind (vgl. ebd., S.56 f.). Bewegung wirkt sich weiterhin förderlich auf die Entwicklung des Selbstkonzeptes aus. „Es dient der Regulation der Handlungen und stellt sowohl die bewusste und unbewusste Repräsentation von Erfahrungen mit sich selbst in der Biographie eines Individuums dar, als auch eine zukunftsorientierte Erwartungshaltung.“ (Eggert/ Reichenbach/ Bode 2014, S.14 f.). Vorangegangene Transitionserfahrungen wirken auf das Selbstkonzept ein und beeinflussen die Bewältigung und Wahrnehmung weiterer Übergänge. Bewegungsangebote bieten die Chance positive (Bewegungs-)Erfahrungen zu erleben, die für den Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes notwendig sind und die dem Kind die Überzeugung vermitteln, Herausforderungen wie den Übergang in die Schule bewältigen zu können. Die Resilienz als psychische Widerstandskraft stellt ebenfalls eine Ressource dar, die in der Bewältigung von Anforderungen insbesondere im Übergang in die Schule relevant wird. Diese kann in und durch Bewegung aufgebaut werden. Kinder können beispielsweise durch Entspannungsmethoden in ihrer Stressbewältigung unterstützt werden.

Bewegung als Medium der sozialen Entwicklung stellt den Einfluss von Wahrnehmungs- und Bewegungsangeboten auf die soziale Entwicklung und die Ausbildung von Sozialkompetenz heraus. Kinder ab dem fünften Lebensjahr stehen in der Kontinuität begonnener sozialer Entwicklungsprozesse. Sie können durch

Bewegungsangebote in ihrer Sozialkompetenz gefördert und bei der Gestaltung sozialer Beziehungen unterstützt werden. Kommunikations- und Interaktionsanlässe zu schaffen, die ihnen ein spielerisches und bewegungsorientiertes Explorationsfeld bereitstellen bieten sich dafür an. „Dies gilt insbesondere für offene, konstruktive Spielangebote, die Gestaltungs- und Aushandlungsspielraum gewähren. Andererseits erfordern angeleitete Bewegungsaktivitäten Regelverständnis, das Einhalten derselben sowie die Bewältigung negativer Emotionen bei Misserfolg oder Nichtberücksichtigung der eigenen Interessen.“ (Krus 2018, S.60).

Bewegung als Medium der kognitiven Entwicklung und der Sprache arbeitet die Bedeutung von Bewegung für den Spracherwerb, das Erlernen der Kulturtechnik des Schreibens heraus und weist auf den Zusammenhang von Bewegung und den exekutiven Funktionen hin (vgl. ebd., S.61 ff.). Durch Bewegung erwerben Kinder mathematische und sprachliche Grundkenntnisse, die den schulischen Vorläuferkompetenzen zugeordnet werden können und förderlich für die Bewältigung des Übergangs sind. Ergebnisse der BiKS-Längsschnittstudie 3-10 („Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter 2005-2013“) zeigen, dass gute Vorläuferfähigkeiten im Rechnen und Wortschatz präventiv im Hinblick auf die Bewältigung des Schuleintritts wirken (vgl. Mudiappa/Artelt 2014, S.208). Bewegung und motorische Kompetenzen stehen zudem in engem Zusammenhang mit den exekutiven Funktionen⁵. Eine fMRT-Studie hat gezeigt, dass sich die Leistungsfähigkeit 8- und 9-jähriger Kinder, die über einen Zeitraum von neun Monaten jede Woche 70 Minuten an einem Sportprogramm teilgenommen haben, im Vergleich zu einer Kontrollgruppe, verbesserte. Körperlich fitteren Kindern fiel es zudem bei der Bearbeitung kognitiv anspruchsvollerer Aufgaben leichter die Leistungsfähigkeit aufrecht zu erhalten und die notwendigen neuronalen Anpassungen vorzunehmen (vgl. Kubesch 2016, S.143 f.).

⁵ Der Begriff der exekutiven Funktionen stammt aus den Neurowissenschaften und bezeichnet jene geistigen Fähigkeiten, die das Denken, Handeln und Verhalten regulieren. Dazu gehören das Arbeitsgedächtnis, die Inhibition und die kognitive Flexibilität.

2.5 Bewegung als Medium der Übergangsbewältigung

In Abb.1 wurden spezifisch für das Kind Veränderungen und Anforderungen im Übergang dargestellt. Die folgende Tabelle zeigt, wie durch Bewegung die Kompetenzen und Ressourcen gefördert werden können, die für die Bewältigung des Übergangs in das formale Bildungssystem erforderlich sind. Dabei gilt es die individuellen (körperlichen) Ausgangsvoraussetzungen des Kindes, sowie dessen (Bewegungs-)Interessen zu berücksichtigen, sowie Partizipation zu ermöglichen.

Individuelle Ebene	Interaktionelle Ebene	Kontextuelle Ebene
<ul style="list-style-type: none"> • Bewegung und aktives Sporttreiben im Sportverein fördern die Entwicklung und damit Kompetenzen, die den schulischen Vorläuferkompetenzen zugeordnet werden können (vgl. Groos/Jehles 2015, S.39 ff.). • Förderung der Sach- und Methodenkompetenz durch Bewegung: Anhand von Bewegungsaktivitäten setzen sich Kinder aktiv und handelnd mit ihrer personalen und dinglichen Umwelt auseinander und sammeln Erfahrungen über diese (vgl. Zimmer 2020, S.52 f.). Durch sprachliche begleitete Bewegungshandlungen werden die sensomotorischen Erfahrungen „be-greifbar“ (vgl. Krus 2018, S.66). • Förderung mathematischer und sprachlicher Grundkenntnisse in Spiel- und Bewegungssituationen durch die pädagogische Fachkraft, die das Kind beobachtet, Impulse setzt und das Kind sprachlich begleitet (vgl. Gasteiger 2017, S.21 f.). • Förderung der exekutiven Funktionen in und durch Bewegung (vgl. Center on the Developing Child, Harvard University 2016, S.308 f.). • Förderung der Selbstkompetenz und eines positiven Selbstkonzeptes durch Bewegungsangebote, die sich an dem individuellen Entwicklungsstand orientieren und ein Erfolgserlebnis ermöglichen (vgl. Zimmer 2020, S.37). • Unterstützung des neuen Selbstbildes als kompetentes Schulkind durch 	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung der Sozialkompetenz durch pädagogisch begleitete Bewegungsangebote (vgl. Zimmer 2020, S.41). • Förderung im Beziehungsaufbau durch bewegungsorientierte Schulbesuche und kooperative Bewegungsangebote von Kita und Schule (vgl. Bahr 2019, S.18). • Auseinandersetzung mit verschiedenen Rollen u.a. der Rolle des Schulkindes im Rollenspiel (vgl. Franz 2016, S.40). 	<ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit der neuen Umgebung der Schule durch bewegungsorientierte Schulbesuche und kooperative Bewegungsangebote von Kita und Schule (vgl. Bahr 2019, S.18). • Förderung der Übergangsbewältigung und gemeinsamer Zusammenarbeit von Kita, Schule und Sportverein durch kooperative Bewegungsangebote (vgl. ebd., S.24). • Förderung des Regelverständnisses durch Regelspiele und angeleitete Bewegungsspiele (Franz 2016, S.45 f.).

Berücksichtigung psychomotorischer Prinzipien in der Schule: Kindgemäßheit, Selbsttätigkeit und Lebensnähe (vgl. Zimmer 2019, S.198 ff.).		
---	--	--

Tab. 1: Bewegung als Medium der Übergangsgestaltung (eigene Darstellung)

3. Netzwerke

Netzwerke begegnen uns in den unterschiedlichsten Bereichen: der Technik, der Natur, der Arbeit oder im Privatleben. Insgesamt lassen sich drei Arten von Netzwerken unterscheiden: „biologische Netzwerke (z.B. Zusammenspiel von Parasiten und Baumwachstum); technische Netzwerke (z.B. Telekommunikation, Internet, interaktive Schaltungen zwischen Maschinen); soziale Netzwerke (z.B. Familie, Freundeskreis, Nachbarschaft, Unternehmensnetzwerke)“ (Uebelhart 2015, S.336 f.). Im Folgenden soll der Fokus auf soziale Netzwerke gelegt werden. Wie diese definiert und vom Begriff der Kooperation abgegrenzt werden können, welche zentralen Netzwerktypen sich ausmachen lassen und welche Rolle professionell organisierte Netzwerke darin einnehmen, wie professionelle Netzwerke aufgebaut werden und welche Faktoren sich förderlich auf die Netzwerkarbeit auswirken, wird im Folgenden betrachtet.

3.1 Netzwerkbegriff

Wo Menschen sich begegnen, miteinander in Interaktion treten und Beziehungen aufbauen, vernetzen sie sich. Zur Beschreibung solcher Vernetzungen dominiert allgemein die Metapher des Netzes, in der Netzwerke als durch Linien (Beziehungen) verbundene Knoten (Akteure) beschrieben werden. Dieses Bild wurde von dem Sozialethnologen J. A. Barnes geprägt, der bei der Untersuchung von Sozialstrukturen auf einer norwegischen Insel informelle Sozialstrukturen entdeckte, die er als Netzwerk bezeichnete. „The image I have is a set of points some of which are joined by lines. The points of the image are people, or sometimes groups, and the lines indicate which people interact with each other. We can of course think of the whole of social life as a generating a network of this kind.“ (Barnes 1954, S.43 zitiert nach von Kardorff 2019, S.33). Die Organisationsform des Netzwerkes die er entdeckte unterschied sich von den herkömmlichen

Organisationsformen Markt, Unternehmen und Verwaltung, Sekten und vergleichbare Gemeinschaften, sowie Expertenkulturen, die sich durch klare Strukturen kennzeichnen. Während der Markt auf vertraglichen Regeln und Tauschhandel beruht, Unternehmen und Verwaltung auf hierarchischen Strukturen einer festgelegten Ordnung basieren, Sekten und ähnliche Gemeinschaften durch ihre Ideologie verbunden sind und Expertenkulturen sich auf das Wissen und Können ihrer Mitglieder beziehen, beruht die Organisation in Netzwerken stattdessen auf einem gleichberechtigten sozialen Status, gegenseitigem Vertrauen und dem Streben durch gemeinsames Handeln ein vereinbartes Ziel zu erreichen (vgl. Quilling et al. 2013, S.10 f).

Über die Netzwerkmetapher hinaus lässt sich eine einheitliche Definition des Netzwerkbegriffes nicht ausmachen. Diverse Disziplinen, darunter die Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, prägen das Verständnis und die Definition von Netzwerken. Je nach (Handlungs-)Feld und Anwendungsgebiet unterscheidet sich daher der Fokus innerhalb der Definition. Aus der Perspektive der sozialen Netzwerkforschung definiert Fuhse soziale Netzwerke als „Muster an Sozialbeziehungen zwischen einer Menge von Akteuren. Sozialbeziehungen bezeichnen beobachtbare Regelmäßigkeiten der Interaktion zwischen Akteuren und entsprechenden Verhaltenserwartungen.“ (Fuhse 2016, S.16). Als Akteure können Individuen, wie auch Organisationen und Institutionen oder Unternehmen bezeichnet werden. Aus sozialwirtschaftlicher Perspektive definiert Schubert Netzwerke als „Strukturen, die sich mathematisch als Graph modellieren lassen [...]. Der Graph besteht aus einer Menge von Elementen (Knoten), die über Verbindungen (Kanten) miteinander verknüpft sind. Die Knoten eines Netzwerkes repräsentieren individuelle Akteure (soziale Einheiten wie Akteure) oder Kollektivakteure (soziale Einheiten wie Organisationen).“ (Schubert 2018, S.145). Schubert nimmt damit eine formal-mathematische Perspektive ein. Es bleibt dabei offen um welche Sozialbeziehungen es sich innerhalb des Netzwerks handelt.

3.2 Netzwerk und Kooperation

Die Schwerpunkte innerhalb sozialer Netzwerke sind unterschiedlich gesetzt. Ihnen allen ist jedoch gemein, dass sie es ermöglichen „Ressourcen (Zeit, Personal, Geld, Wissen, Informationen, Kontakte usw.) über die Grenzen der eigenen

Möglichkeiten hinweg zu akquirieren, zu bündeln und zu verteilen. Dies geschieht in der Regel nur dann, wenn Interessen, Ziele oder Visionen von den beteiligten Akteuren gemeinsam getragen werden.“ (Uebelhart 2015, S.337). Ist dies der Fall, können die Akteure gemeinsam mehr Leisten und profitieren von der Kooperation, ohne ihre Eigenständigkeit zu verlieren. Damit wird nicht nur der Nutzen von Netzwerken, sondern auch ihre Aufgabe „Wissen und andere Ressourcen der verschiedenen Akteure zusammenzutragen, in einem neuen übergreifenden Kontext unterschiedlicher Problemwahrnehmungen und Interessen einzubringen [...] und über Sektorgrenzen hinweg neue Lösungsansätze zu entwickeln.“ (Brocke 2003, S.9) beschrieben. Die Zusammenarbeit der am Netzwerk beteiligten Akteure in Form von Kooperation wird darin angesprochen, die insbesondere für professionell gestaltete Netzwerke relevant ist und auf Vertrauen, Kommunikation und Austausch basiert. Kooperation kann in diesem Kontext als „das zweckgerichtete Zusammenwirken von Handlungen zweier oder mehrerer Personen oder Organisationen zur Erreichung eines gemeinsamen Ziels [verstanden werden].“ (Schubert 2018, S.132; Anm. der Verf.in). Die Erreichung des Ziels kann dabei in gemeinsamer wie auch geteilter Form erfolgen. Während also das Netzwerk die Struktur für die Zusammenarbeit stellt, bietet die Kooperation „ein Verfahren [...] bei dem im Hinblick auf geteilte oder sich überschneidende Zielsetzungen durch Abstimmung der Beteiligten eine Optimierung von Handlungsabläufen oder eine Erhöhung der Handlungsfähigkeit bzw. Problemlösekompetenz angestrebt wird.“ (van Santen/Seckinger 2003, S.29). Die Kooperation stellt somit einen Bestandteil der Netzwerkarbeit dar, über die hinaus weitere Aspekte die Arbeit des Netzwerks beeinflussen und definieren.

3.3 Netzwerktypen

Mit Betrachtung der Zusammenarbeit in Netzwerken unter dem Aspekt der Kooperation wurde eine erste Unterscheidung vorgenommen, die professionell gestaltete Netzwerke in den Blick genommen hat. Diese lassen sich den formellen Netzwerken zuordnen und stehen im Kontrast zu informellen Netzwerken. „Informelle Netzwerke enthalten die quasi natürlichen, alle Menschen umgebenden Sozialkontakte, während es sich bei den darüber hinausgehend bewusst geschaffenen Netzwerken, in denen auch Organisationen eine Rolle spielen, um

formelle Netzwerke handelt.“ (Straus 2012, S.228; sic!). Auf kommunalpolitischer Ebene hat das Netzwerkkonzept im Laufe der letzten Jahrzehnte immer mehr an Bedeutung gewonnen. Von der ursprünglichen hierarchischen öffentlichen Verwaltung entwickelte sich das Steuerungsmodell des *New Public Managements* in den 1990er Jahren hin zu der Steuerungsform *New Public Governance*. „Governance bezeichnet eine Lenkungs- und Steuerungsform, bei der die Bedeutung hierarchischer Strukturen abnimmt und dezentrale Verantwortungsstrukturen an Bedeutung gewinnen, bei der staatliche, private und gesellschaftliche Akteure [...] übergreifend kooperieren.“ (Schubert 2018, S.132).

Neben Unternehmensnetzwerken kooperieren nun auch Akteure öffentlicher und sonstiger Institutionen in regionalen Netzwerken. Sprenger ordnet diese den interorganisationalen Netzwerken zu, über welche er hinaus zwischen personellen Netzwerken, die auf informellen Beziehungen beruhen, und inter- bzw. intraorganisationalen Netzwerken, die auf formalen Beziehungen beruhen unterscheidet (vgl. Sprenger 2001, S.6 ff.). Diese Zuordnung wird in Anbetracht der Unterscheidung von Schubert relevant, der inhaltlich ähnlich, Netzwerke in Bezug zur Sozialwirtschaft definiert. In diesem Kontext unterscheidet Schubert zwischen zwei Grundtypen von Netzwerken: lebensweltliche Netzwerke, die informeller Natur sind und auf persönlichen Bindungen wie beispielsweise Freundschaft beruhen und organisierte Netzwerke, die über professionelle Kooperation gestaltet werden und materielle, sowie nicht-materielle Ressourcen wie beispielsweise Informationen austauschen (vgl. Schubert 2018, S.7). Begriffe von formellen, organisierten oder inter- bzw. intraorganisationalen Netzwerken werden häufig synonym verwendet und bezeichnen intendierte und zielorientierte Netzwerke. Im Folgenden wird die Bezeichnung professioneller Netzwerke genutzt, da sie den Fokus auf das gezielte Design und den professionell gestalteten Aufbau legt. Welche Schritte und Aufgaben beim Aufbau professioneller Netzwerke berücksichtigt werden müssen und welche Gelingensfaktoren sich für diese ausmachen lassen, wird im Folgenden beleuchtet.

3.4 Professionelle Netzwerkbildung

Professionelle Netzwerke entstehen im Gegensatz zu informellen Netzwerken nicht natürlich, sondern sie werden bewusst geschaffen. Motive gibt es dafür viele, die je

nach Handlungsfeld stark variieren können. Da Netzwerke nicht klassisch hierarchisch organisiert sind, bedarf es für die Bildung und den Aufbau von Netzwerken bestimmte Strukturen und Arbeitsschritte, die professionelles Arbeiten ermöglichen.

3.4.1 Aufbau von Netzwerkstrukturen

Für den Netzerkaufbau lassen sich verschiedene Betrachtungsweisen ausmachen. Darunter das Netzwerkebenen-Modell von Quilling et al. welches den Netzerkaufbau und die damit einhergehenden Aufgaben und Handlungsschritte auf vier unterschiedlichen Ebenen beschreibt. Dieses ist in Anlehnung an das Modell der Ebenen der Netzerkarbeit von Groß, Holz und Boeckh entstanden, welche die Rahmenbedingungen für eine gelingende Netzerkarbeit beschrieben haben (vgl. Groß/Holz/Boeckh 2005, S.82).

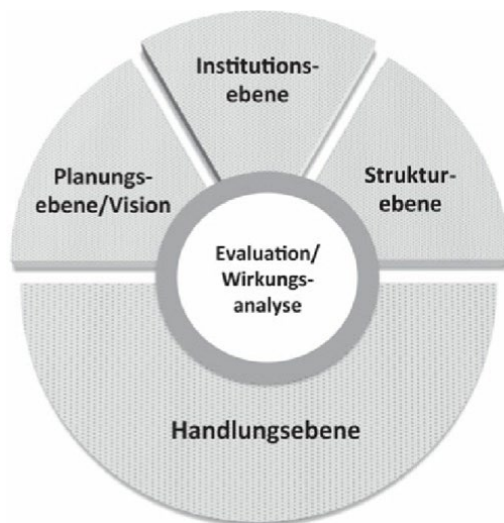


Abb. 2: Netzwerkebenen-Modell (Quilling et al. 2013, S.19)

Die Planungsebene bezeichnet die Instanz, die den Beschluss ein Netzwerk zu gründen bzw. zu erweitern, verabschiedet. Der Impuls dafür kann aus der Politik sowie der Gesetzgebung (top-down) oder aus einem konkreten Bedarf in der Praxis (bottom-up) kommen. Ist die Entscheidung ein Netzwerk zu bilden getroffen, gilt es auf der Institutionsebene eine Stakeholder-Analyse durchzuführen, um (potenzielle) Anspruchs- und Interessengruppen zu identifizieren. Insbesondere Institutionen, die direkt oder indirekt mit dem Thema oder den adressierten Personen des Netzwerkes arbeiten kommen für dieses infrage. Häufig ergeben sich für zuvor unverbundenen Akteure Synergieeffekte, die sich im Rahmen der Netzerkbildung austauschen können und dadurch Gemeinsamkeiten oder

Unterschiede entdecken. Sind die relevanten Netzwerkmitglieder gefunden, werden auf der Strukturebene gemeinsam mit den Initiierenden die (Arbeits-)Strukturen für das Netzwerk gebildet. In fast allen Netzwerken finden sich dabei zwei zentrale Arbeitsgremien: die Steuerungsgruppe, in der die Planungs- und Institutionsebene, sowie deren Vertretende mit Entscheidungsbefugnis zugegen sind, und die als zentrale Entscheidungsinstanz agieren, sowie das Netzwerkmanagement, das von der Steuerungsgruppe aufgestellt wird. Zu den Aufgaben des Netzwerkmanagements gehört die Koordination der Zusammenarbeit, die Sicherstellung der Kommunikation zwischen den verschiedenen Ebenen, die Übernahme der Moderation, das Konfliktmanagement und die Organisation. Zu den Gremien kommen ggf. weitere Arbeitsgremien wie Themen- bzw. Fachbezogene Arbeitsgruppen hinzu, die eine fachliche Vorarbeit für die Steuerungsgruppe leisten oder wissenschaftliche, wie auch wirtschaftliche Netzwerkbeiräte, die für nachhaltige Strukturen und wissenschaftliche Akzeptanz sorgen. Die Handlungsebene lässt sich in verschiedene Dimensionen unterteilen, wie Interventionen und Zielgruppen, die für die Evaluation bedeutsam sind. Die Netzwerkevaluation umfasst im optimalen Fall alle Ebenen und Arbeitsstrukturen und findet begleitend zu der Netzwerkarbeit statt, mit dem Ziel die Netzwerkarbeit kontinuierlich zu verbessern (vgl. Quilling et al. 2013, S. 19 ff.).

Eine weitere relevante Perspektive in diesem Kontext stellt die Aufbauorganisation nach Schubert dar. Er hält für den Aufbau von Netzwerken drei Komponenten für bedeutsam: Die Basis eines Strukturnetzwerks, die darauf aufbauenden Themen- oder Handlungsnetzwerke und die Koordination (vgl. Schubert 2017, S.95 ff.). Das Strukturnetzwerk umfasst die Zusammenarbeit zwischen einzubeziehenden Diensten, Einrichtungen, Organisationen und Vereinen, die sich gegenseitig über ihre Aufgaben und Angebote informieren, diese mit den Bedarfen der Zielgruppen abgleichen, strukturelle Fragen klären und strukturelle Lücken identifizieren. „Es wird abgeleitet, für welche präventiven Leistungen und Maßnahmen kooperative Verbindungen verschiedener Träger und Disziplinen erforderlich sind.“ (ebd., S.96). Die Umsetzung derer übernimmt jedoch nicht das Strukturnetzwerk, sondern kleinere Themen- und Handlungsnetzwerke, in denen nur diejenigen Akteure kooperieren, die für die Entwicklung und Gestaltung der Angebote und Maßnahmen relevant sind.

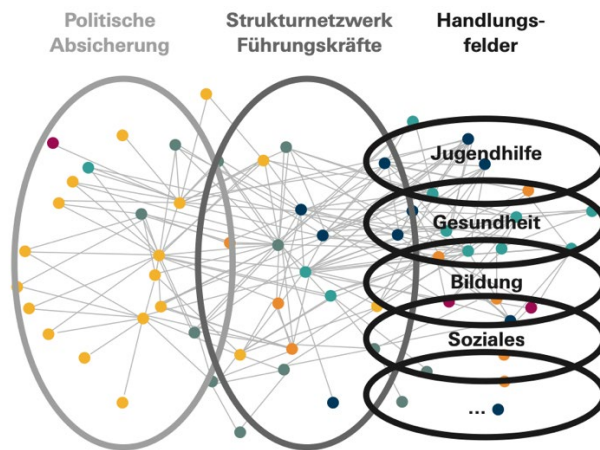


Abb. 3: Struktur- und Handlungsnetzwerke als Teil der Gesamtvernetzung (Schubert 2017, S.97)

Die Verantwortung für die Umsetzung trägt das Handlungsnetzwerk, welches durch das Netzwerkmanagement und die -koordination begleitet wird. „Das Strukturnetzwerk repräsentiert das gesamte lokale oder regionale Netzwerk, die Handlungsnetzwerke müssen als Teilausschnitte daraus verstanden werden. Das Netzwerkmanagement stellt eine Führungsaufgabe im Strukturnetzwerk dar und bezieht sich auf die Organisation des gesamten Netzwerks.“ (ebd., S.97). Der Koordination kommt dabei auf der Ebene des Strukturnetzwerkes die Aufgabe der Prozessorganisation zu, auf der Ebene der Handlungsnetzwerke die Unterstützung und Begleitung, sowie die Kommunikation zwischen den beiden Ebenen. „Die Koordinationskraft nimmt dabei die Funktion eines Knotenpunktes wahr, die den Prozess sicherstellt, mit Informationen versorgt und dokumentiert.“ (ebd., S.98). Im Netzwerkaufbau werden alle Ebenen miteinbezogen, darunter auch die Ebene der Kommunalpolitik. Diese schafft die (rechtlichen) Rahmenbedingungen der Kooperation. Das Strukturnetzwerk schafft die Grundlagen für die Kooperation und die Steuerung des Prozesses. Das Handlungsnetzwerk setzt die Kooperation auf Basis der Ziele des Strukturnetzwerkes um. Das Zusammenspiel des steuernden Koordinierungskreises, des Strukturnetzwerkes, des Handlungsnetzwerkes und der operativen Koordination ist erforderlich, damit das Netzwerk innovativ ist und die Effekte bei den Zielgruppen ankommen (vgl. ebd., S.99).

Beide vorgestellten Modelle nehmen den Netzwerkaufbau von organisierten Netzwerken in den Blick. Schubert setzt speziell sozialwirtschaftliche Netzwerke in den Fokus und beschreibt aus dieser Perspektive den Aufbau und seine

wesentlichen Faktoren. Für die weitere Ausarbeitung sind insbesondere die Handlungsnetzwerke nach Schubert relevant, da sie die Ziele des Strukturnetzwerkes umsetzen. Seine Perspektive auf den Aufbau dient dazu, die Zusammenhänge auf den verschiedenen Ebenen zu verstehen. Es wird dadurch deutlich, dass beim Aufbau eines Netzwerkes bereits Strukturen und Verbindungen bestehen, die es zu berücksichtigen gilt. Quilling et al. nehmen im Gegensatz zu Schubert eine allgemeinere Perspektive ein und beschreiben, wie sich über die verschiedenen Handlungsfelder hinweg auf den unterschiedlichen Ebenen Arbeitsstrukturen und Handlungsschritte herausbilden. Durch die offenere Betrachtung von Netzwerken ist ein Transfer auf die Praxis und kleinere Netzwerke möglich. Daher wird im Folgenden der Netzwerkaufbau mit seinen spezifischen Phasen aus deren Perspektive erläutert.

3.4.2 Netzwerkzyklus

In der Literatur sind eine Vielzahl an Ausarbeitungen zu den Netzwerkphasen und -schritten beim Aufbau eines organisierten Netzwerkes zu finden. Inhaltlich ähneln sich diese jedoch sehr stark (vgl. AWO 2004, S.29; Schubert 2008, S.53; Quilling et al. 2013, S.18 ff.). Quilling et al. beschreiben diese handlungsfeldübergreifend als Netzwerkzyklus. Zu Beginn steht immer der Beschluss bzw. die Entscheidung ein Netzwerk zu gründen oder ein bestehendes Netzwerk zu erweitern. Darauf folgt die Initiierungs- und Gründungsphase innerhalb derer die Ist-Situation und die Stakeholder (Anspruchsgruppen) analysiert werden. In der Konsolidierungsphase werden die potenziellen Netzwerkmitglieder zur Mitarbeit motiviert, die Rollen und Aufgaben, sowie Ziele und Arbeitsweisen ausgehandelt. Die strategische Entwicklung und Positionierung des Netzwerkes findet in der darauffolgenden Umsetzungsphase statt. Hier findet die eigentliche (innovative) Arbeit des Netzwerkes statt. In der Abschlussphase wird die Erreichung der Ziele überprüft und bewertet, sowie die Entscheidung getroffen, ob die Netzwerkarbeit fortgeführt werden soll (vgl. Quilling et al. 2013, S.18 f.).



Abb. 4: Netzwerkzyklus (Quilling et al. 2013, S.18)

Der Initiierungsphase kommt innerhalb des Zyklus eine besondere Bedeutung zu, sie bedarf besonderer Vorbereitungen, spezifischer Voraussetzungen und legt die Grundsteine für die spätere gemeinsame Zusammenarbeit im Netzwerk. Vorangeschaltet findet die Analyse des Ist-Zustandes und der Anspruchsgruppen statt, sowie der Entwurf einer Netzwerkstruktur. Dabei stehen zunächst die Fragen im Vordergrund um welchen Sozialraum es sich handelt, welche Akteure in diesem vertreten sind, ob es Akteure mit ähnlichen Aufgaben und Angeboten gibt, welche Akteure für das Vorhaben unabdingbar sind und wer direkt und indirekt von den potenziellen Maßnahmen des Netzwerks betroffen ist (vgl. ebd., S. 35 f.). Daraus ergeben sich eine Vielzahl möglicher Netzwerkmitglieder. Um die relevanten Akteure zu identifizieren und die Arbeitsfähigkeit des Netzwerkes sicherzustellen sind Arbeitsstrukturen relevant, die durch das Netzwerkmanagement umgesetzt werden können. Dazu gehört die Durchführung einer Stakeholderanalyse. Vier Schritte sind in diesem Kontext erforderlich: die Identifikation der relevanten Anspruchsgruppen und deren Eingruppierung, die Analyse und Bewertung des Einflusses derer, die Identifizierung von Schlüsselakteuren innerhalb der Anspruchsgruppen und die Ableitung von Strategien zur Aktivierung der Anspruchsgruppen (vgl. ebd., S.37). Es lassen sich weitere Methoden zu diesem Zweck hinzuziehen, wie das Vier-Felder-Schema, bei dem die Akteure verortet und

nach Interesse und Einfluss geclustert werden oder die Stakeholdertabelle, bei der die Anspruchsgruppen und deren Schlüsselpersonen eingetragen und in Zusammenhang mit den Analyseperspektiven wie bspw. Interessen oder Einfluss betrachtet werden (vgl. Schubert 2017, S.84 ff.). Im Anschluss ist es erforderlich die bestehenden Strukturen und Vernetzungen ausfindig zu machen, zu prüfen, ob diese für das Vorhaben genutzt werden können oder ob neue Strukturen hergestellt werden müssen. Dafür eignet sich die Akteur-Ereignis-Matrix der Two-Mode-Netzwerkanalyse. „Dabei wird davon ausgegangen, dass zwischen Akteurspaaren soziale Beziehungen zwangsläufig entstehen, die regelmäßig bei Gelegenheiten zusammentreffen.“ (ebd., S.89 f.). Nachdem die Analysen durchgeführt wurden, wird das Netzwerk konstituiert. Für den Aufbau der Zusammenarbeit eignet sich ein Auftaktworkshop, der vom Netzwerkmanagement organisiert wird und bei dem die potenziellen Netzwerkmitglieder sich über die gemeinsamen Ziele, den zu erwartenden Aufwand und Nutzen, die Arbeitsweisen und Rollen austauschen können (vgl. Quilling et. al. 2013, S.44). Diese Veranstaltung dient als Anstoß für die gemeinsame Zusammenarbeit und wird in darauffolgenden (kleineren) Arbeitstreffen intensiviert. Innerhalb der Arbeitsgruppen gilt es sich mit den zuvor genannten Themen auseinanderzusetzen und damit die Basis für die formale Gründung des Netzwerkes zu schaffen. Dieser Arbeitsschritt stellt nach Schubert eine eigenständige Netzwerkphase der Konstituierung dar. Damit können zugleich Maßnahmen zur Erreichung der (Teil-)Ziele besprochen werden. Abschließend werden die Inhalte der Auseinandersetzungen in einer Kooperationsvereinbarung schriftlich fixiert. Darin sollen die Ziele des Netzwerkes benannt, die Rechte und Pflichten der Netzwerkmitglieder formuliert, die Gremien und deren Funktionsweisen beschrieben, das Prozedere bei Entscheidungen und Abstimmungen dargestellt, die Aufnahme neuer Netzwerkmitglieder behandelt, Verfahrensregelungen für Austritte getroffen und Aufgaben und Verantwortungsbereiche geklärt werden (vgl. Quilling et al. 2013, S.55 f.). Sind diese Voraussetzungen erfüllt folgt die öffentliche Gründungsveranstaltung, bei der das Netzwerk die Kooperationsvereinbarung unterschreibt und die beteiligten Akteure der Öffentlichkeit vorgestellt werden. Darauf folgt die Konsolidierungsphase. „Dabei sind gute Moderationskenntnisse hilfreich, da diese Phase darüber entscheidet, ob es gelingt den Kooperationsgedanken in den Mittelpunkt zu stellen und die Partikularinteressen und Konkurrenzen zu Gunsten des gemeinsamen Ziels

in den Hintergrund treten zu lassen.“ (Quilling et al. 2013, S. 18). Damit sind die vorbereitenden Maßnahmen abgeschlossen und die gemeinsame Arbeit im Netzwerk kann beginnen. Die Ausgestaltung dieser Phase richtet sich nach den Spezifika und Zielsetzungen des Netzwerks, welche in den vorbereitenden Maßnahmen der Netzwerkbildung festgelegt wurden und die nun realisiert werden sollen.

Nach der Umsetzung gemeinsamer Maßnahmen und Projekte folgt die Abschlussphase, in der die Zielerreichung überprüft wird. Dies kann im Rahmen der Netzwerkevaluation erfolgen. „Evaluation stellt eine systematische, datenbasierte Beschreibung und Bewertung von Programmen, Projekten, Maßnahmen und Material dar.“ (ebd., S.122). Die daraus hervorgehenden Erkenntnisse können der Weiterentwicklung, Verstetigung oder Optimierung eines Netzwerkes dienen. Die Evaluation kann dabei statisch anhand extern vorgegebener oder dynamisch durch netzwerkinterne Qualitätsparameter, durch die Akteure selbst (Selbstevaluation) oder durch externe Sachverständige (Fremdevaluation), begleitend im laufenden Prozess (formativ) oder in der Abschlussphase (summativ), sowie in der Vorbereitung (ex-ante) zur Entwicklung des Konzeptes oder im Anschluss zur Auswertung der Ergebnisse (ex-post) erfolgen (vgl. ebd., S. 122 ff.). Allgemeinhin lassen sich bestimmte Arbeitsschritte ausmachen, die handlungsfeldübergreifend auftreten. Quilling et al. haben dazu fünf Schritte der Netzwerkevaluation formuliert, die in Form eines Zyklus aufeinander aufbauen. Treischl und Wolbring haben inhaltlich ähnlich ebenfalls fünf Schritte der Evaluation für den Netzwerkkontext formuliert, welche sich in die Benennung und Präzisierung des Evaluationsvorhabens, die Planung und Vorbereitung der Datenerhebung, die Datenerhebung, die Datenauswertung und die Präsentation und Dokumentation der Ergebnisse unterteilen (vgl. Treischl/Wolbring 2020, S.39). Pfeil und Müller haben acht zentrale Arbeitsschritte für den Evaluationsprozess formuliert und in den Kontext der Sozialwirtschaft gesetzt (Pfeil/Müller 2020, S.32). Eine einheitliche Vorgehensweise lässt sich den verschiedenen Ansätzen entsprechend nicht ausmachen, auch wenn gewisse Parallelen zwischen diesen vorhanden sind.

3.5 Gelingensfaktoren professioneller Netzwerke

Quilling et al. führen unter dem Titel „Erfolgsfaktoren der Netzwerkarbeit“ verschiedene Faktoren an, die sich förderlich auf die Netzwerkarbeit auswirken. Darunter führen sie gemeinsame Ziele und Visionen, die Bereitschaft und Fähigkeit zum Perspektivwechsel, sowie zur Innovation, gegenseitiges Vertrauen, das Gewinner-Prinzip, regelmäßige Kontaktpflege und gemeinsame Kommunikation auf (vgl. Quilling et al., S. 32). Insbesondere der Formulierung und Aushandlung gemeinsamer Ziele und Visionen während der Initiierungsphase kommt eine besondere Bedeutung zu. Dadurch können Potentiale im Netzwerk besser genutzt werden. Zudem „können alle Einzelakteur_innen eine Vorstellung entwickeln, in welchen Kontexten, mit welchen Zielen und unter welchen Bedingungen mit anderen Akteur_innen effektiv und sinnvoll zusammengearbeitet werden kann.“ (vgl. Matuschek/Winheller 2011, S.2). Dabei sollte darauf geachtet werden, dass alle Akteure von dem Netzwerk profitieren. Die Formulierung von Grundlagen der Zusammenarbeit in der Kooperationsvereinbarung kann dabei helfen, ein Gleichgewicht von Geben und Nehmen herzustellen. Denn „Kooperation kann auf Dauer nur dann gelingen, wenn jede_r Beteiligte den Nutzen aus dem Netzwerk für sich einnimmt, den er/sie durch seine/ihre Beteiligung einbringt.“ (ebd., S.2). Für diese (Aushandlungs-)Prozesse beim Aufbau sind stabile Kerne erforderlich, die die Aufgaben des Netzwerkmanagements übernehmen. Häufiger personeller Wechsel kann ansonsten die Leistungsfähigkeit des Netzwerkes beeinträchtigen (vgl. ebd., S.3). Ein weiterer essenzieller Faktor für die erfolgreiche Netzwerkarbeit stellt die Kommunikation dar. Darunter zählt die interne Kommunikation in Form regelmäßiger Arbeitstreffen, transparenter Kommunikationswege und einer Plattform für den Wissensaustausch, sowie die externe Kommunikation in Form der Öffentlichkeitsarbeit. Die Aspekte der internen Kommunikation sind notwendig, um verlässliche Beziehungen aufzubauen. Das Vertrauen, das aufgebaut wird, stellt die Basis für die Zusammenarbeit dar. Auch organisationale und finanzielle Faktoren, wie zeitliche und finanzielle Ressourcen spielen für die Zusammenarbeit eine entscheidende Rolle. Fehlen diese Mittel besteht die Gefahr fehlender Nachhaltigkeit, die zur Auflösung eines Netzwerkes führen kann.

4. Professionelle Netzwerkbildung im Übergang von der Kita in die Grundschule

Mit den bildungspolitischen Diskussionen, der Hinwendung zum Lokalen und dem sich wandelnden Verständnis kommunaler Verwaltung und Politik hat das Netzwerkkonzept zunehmend auch im Sozial- und Bildungswesen an Bedeutung gewonnen. Die komplexer werdenden sozialen Probleme, die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen und gestiegenen Anforderungen an die Bildung und Betreuung von Kindern, machen eine vernetzte Vorgehensweise erforderlich. Dabei stellt der Übergang in die Grundschule sowohl aus organisations- bzw. professionsbezogener Perspektive wie auch aus ökosystemischer Perspektive ein Handlungsfeld von Netzwerken dar. Dafür werden zunächst Netzwerke in den Kontext des Übergangs gesetzt, bevor eine bildungspolitische Einordnung erfolgt. Daran anknüpfend werden die wesentlichen Akteure vorgestellt und die Schritte einer professionellen Netzwerkbildung im Übergang von der Kita in die Grundschule betrachtet.

4.1 Professionelle Netzwerke im Übergang von der Kita in die Grundschule

Für den Übergang in die Grundschule sind sowohl die persönlichen wie auch die professionellen Netzwerke relevant. Die persönlichen Netzwerke der Kinder und Familien stellen eine wesentliche Ressource für die Bewältigung des Übergangs dar und stehen insbesondere in der ökosystemischen Betrachtung im Vordergrund. Die professionellen Netzwerke schließen daran an und beantworten die Bedarfe, die in der informellen Sorge nicht gedeckt werden können. Dafür bündeln die Akteure ihre Ressourcen und arbeiten kooperativ in einem Netzwerk zusammen. Diese werden intendiert gebildet und verfolgen zumeist ein bestimmtes Ziel. Dabei lassen sich verschiedene Netzwerktypen im Sozialwesen ausmachen, die verschiedene Ziele und Strategien verfolgen. Uebelhart hat in Anlehnung an Reiser sechs Netzwerktypen für soziale Organisationen und Dienste formuliert (vgl. Uebelhart 2015, S.341 f.). Dabei unterscheidet er zwischen Wissensnetzwerken, Kommunikationsnetzwerken, Partizipationsnetzwerken, Koproduktionsnetzwerken, Ressourcennetzwerken und Personalisierten Netzwerken. Die damit verbundenen Strategien können im Übergang Anwendung finden, sind jedoch sehr

spezifisch formuliert, sodass eine ganzheitliche Ausrichtung an den Bedürfnissen der Adressatinnen und Adressaten nicht möglich ist. Aufgrund dessen werden die Netzwerktypen nach Schubert herangezogen, der zwischen vier Strategien professioneller Netzwerke unterscheidet. Innerhalb derer kann es zu Anpassungen kommen, die eine Veränderung der gewählten Strategie in der professionellen Netzwerkbildung ermöglichen. Schubert unterscheidet dabei zwischen der Interessensallianz, dem Informationsnetzwerk, dem Dienstleistungsnetzwerk und dem Überbrückungsnetzwerk. Die Interessensallianz besteht aus Akteuren, die eine strategische Partnerschaft eingehen, innerhalb derer sie ihre Kompetenzen bündeln, um strategische Vorteile zu erhalten. Informationsnetzwerke fokussieren sich auf den Austausch zwischen den Akteuren und informieren sich gegenseitig über ihr Angebots- und Aufgabenspektrum. Diese können sich zu Dienstleistungsnetzwerken weiterentwickeln, wenn durch den reflexiven Austausch Bedarfe der Veränderung und Anpassung von Angeboten, sowie Dienstleistungen sichtbar werden, die in gemeinsamer Zusammenarbeit neu verknüpft und umgesetzt werden. Überbrückungsnetzwerke zielen darauf ab strukturelle Lücken zwischen Akteuren zu schließen bzw. zu überbrücken. Durch wiederholende Interaktionen bspw. im Sozialraum bilden sich Cluster heraus in denen ähnliche Sichtweisen, Sprachregelungen und Verhaltensweisen entstehen, die institutionalisiert werden und zwischen denen sich unverbundene Zonen entwickeln (vgl. Schubert 2017, S.52 ff.). Der Übergang in das formale Bildungssystem stellt ein Feld dar, in welchem insbesondere die drei Netzwerktypen des Informations-, des Dienstleistungs- und des Überbrückungsnetzwerkes Anwendung finden können. Eine Vernetzung der abgebenden und aufnehmenden Stellen, die sich auf den Austausch von Informationen bezüglich des Übergangs beschränkt, ließe sich dem Informationsnetzwerk zuordnen. Daraus könnte sich ein Bedarf an modifizierten Angeboten für die Adressaten, der Kinder und Eltern, ableiten, der innerhalb des Dienstleistungsnetzwerkes beantwortet werden könnte. Zuletzt könnten durch die Vernetzung der Akteure innerhalb eines Überbrückungsnetzwerkes strukturelle Lücken geschlossen werden und Anschlussfähigkeit zwischen den Institutionen hergestellt werden. Je nach gewählter Handlungsstrategie richtet sich die Zusammenarbeit im Netzwerk.

4.2 Bildungslandschaften als Handlungsfeld professioneller Netzwerke

Neben den verschiedenen Grundtypen können Bildungslandschaften als professionelle Netzwerke betrachtet werden. Diese werden in der Literatur oftmals auch als Bildungsnetzwerke bezeichnet. „Im Kern geht es bei Kommunalen Bildungslandschaften um die systematische Vernetzung von bildungsrelevanten Akteuren auf kommunaler Ebene, die drei Dimensionen umfasst.“ (Duvneck 2016, S.9). Die erste Dimension bezieht sich auf die Akteure die praktisch mit den Kindern arbeiten oder die Einfluss auf das Aufwachsen von Kindern haben. Die zweite Dimension bezieht sich auf die Abstimmung zwischen der Bildungspolitik des Landes und den kommunalen Bildungsakteuren. Die dritte Dimension bezieht sich auf die Vernetzung zwischen der Kommune und der Praxis (vgl. ebd.). Der Übergang von der Kita in die Grundschule stellt ein Handlungsfeld dar, in dem insbesondere die erste Dimension wirksam werden kann. In diesem Kontext sind die lokalen Akteure der Kita, Grundschule und OGS, sowie der Sportvereine, Bibliotheken und mehr, relevant. Eine mögliche Form der Vernetzung lokaler Bildungsakteure stellen die sogenannten Bildungsdreiecke dar, auf die im Folgenden der Fokus gerichtet werden soll.

Bildungsdreiecke bezeichnen ein Netzwerk aus den Akteuren der Kita, der Schule und des Sportvereins. Die Bestandserhebung 2020 des Deutschen Olympischen Sportbundes zeigt, dass ca. 26% der männlichen und ca. 25% der weiblichen Kinder bis sechs Jahren, Tendenz steigend, sowie 80% der männlichen und ca. 60% der weiblichen Kinder im Alter zwischen 7 und 14 Jahren Mitglied in einem Sportverein sind. Damit stellt dieser einen informellen Lebensort dar, der von zentraler Bedeutung für die (Alltags-)Bildung und Entwicklung der Kinder ist. Die Vernetzung informeller und formeller Lebenswelten stellt ein wesentliches Ziel von Bildungslandschaften und dementsprechend von Bildungsdreiecken dar. Durch die kooperative Zusammenarbeit der Akteure kann gleichberechtigte Teilhabe ermöglicht und Anschlussfähigkeit zwischen den Systemen hergestellt werden. Weiterhin können Kinder in ihren Kompetenzen und Ressourcen gefördert werden, die insbesondere für den Übergang relevant sind und die sie bei der Bewältigung von Anforderungen und Veränderungen unterstützen. Dabei bringen die Akteure unterschiedliche Ressourcen und Kompetenzen, wie auch Herausforderungen und Barrieren mit. Insbesondere Kita und Grundschule unterscheiden sich bezüglich der

Rahmenbedingungen und methodischen Vorgehensweisen. Dazu gehören die Altersgruppierung der Kinder, die Betreuungszeiten, die Qualifikation der Fach- und Lehrkräfte, die Arbeitgeber und Träger, die Curricula und Bildungspläne, der Personalschlüssel, die Form der Entwicklungsdokumentation und der Elternkontakt. Auf der methodischen Ebene kommen die Bildungsbereiche hinzu bzw. deren Ausgestaltung, die Struktur des Tagesablaufs, der Bildungsauftrag und das Bildungsverständnis der Einrichtungen, das Verständnis von und die Gestaltung der Erziehungspartnerschaft mit den Eltern und das pädagogische Konzept der Kita gegenüber dem Rahmenplan der Grundschule (vgl. Braun 2015, S.21). In Abgrenzung dazu steht der Sportverein als freiwillige Organisationsform, der vom ehrenamtlichen Engagement seiner Mitglieder lebt. „Grundsätzlich stellt der Sportverein einen Zusammenschluss von Menschen dar, die gemeinsam Sport treiben und dafür ihre Ressourcen in einer auf ihren kollektiven Interessen basierenden Organisation bündeln.“ (Süßenbach/Klaus 2015, S.448). Diese Interessen differieren von denen der Kita und Schule, die durch die gesetzlichen Aufträge und die institutionellen Bildungs- und Erziehungsverständnisse vorgeprägt sind. Die Mitgliederentwicklung des DOSB zeigt, dass die Zahl der 7-18-jährigen Kinder leicht rückläufig ist (vgl. DOSB 2017, S. 40). Die Vernetzung mit der Kita und der Grundschule bietet dem Sportverein die Möglichkeit, potenzielle Mitglieder anzuwerben und Informationen zu generieren, die für eine zielgruppenspezifische Planung und Gestaltung von Bewegungsangeboten erforderlich sind. „Im Bemühen darum werden die Austauschbeziehungen zwischen Sportvereinen und ihrem Umfeld intensiver: Gemeinsame Zielfindung, Verhandlung unterschiedlicher Interessen mit dem Ziel des Konsenses und dem Austausch wichtiger Ressourcen bedeuten eine neue Ausrichtung in Vereinsentwicklung und -management.“ (Süßenbach/Klaus 2015, S.449).“ Damit werden wesentliche Aspekte und Schritte der Netzwerkbildung angesprochen, die im Folgenden betrachtet werden sollen.

4.3 Professionelle Netzwerkbildung im Übergang von der Kita in die Grundschule

Für die professionelle Netzwerkbildung im Übergang von der Kita in die Grundschule ist insbesondere die Initiierungsphase von großer Bedeutung. In dieser werden die Grundsteine für die spätere Zusammenarbeit gelegt. Deshalb ist es wichtig sich die wesentlichen Phasen und Schritte der professionellen Netzwerkbildung anzuschauen. Denn „[e]rst wenn diese Schritte für alle nachvollziehbar und transparent sind, sollten entsprechende Verpflichtungen eingegangen werden, um langfristige Mitarbeit im Netzwerk gewährleisten zu können.“ (Quilling et al. 2013, S.49). Damit wird ein umfangreicher Prozess beschrieben, der sich in eine Vorbereitungs-, Initiierungs- und Gründungsphase untergliedert. In der Vorbereitungsphase gilt es die örtlichen und personalen Gegebenheiten zu untersuchen. Dafür werden verschiedene methodische Mittel eingesetzt, die bereits in Kapitel 3.4.3 vorgestellt wurden. Sind die Kooperationsbeteiligten gefunden wird gemeinsam mit ihnen eine Netzwerkstruktur entworfen. Sind diese Schritte vollzogen folgt die Initiierungsphase. Diese beginnt mit der Aktivierung der Akteure beispielsweise in Form eines Auftaktworkshops. Dieses erste Treffen dient dazu sich gegenseitig kennenzulernen, Vertrauen aufzubauen und über den gemeinsamen Austausch Ziele für die Zusammenarbeit im Netzwerk zu formulieren. Im Anschluss an den Auftaktworkshop folgen kleinere Arbeitstreffen, die sich auf die wesentlichen und relevanten Akteure beschränken. Ihre Aufgabe in der Initiierungsphase ist nun die abschließende Klärung der Ziele, Arbeitsstrukturen, Verantwortlichkeiten, Aufgaben, Arbeits- und Kommunikationsregeln, sowie die schriftliche Festlegung dieser im Rahmen einer Kooperationsvereinbarung oder Geschäftsordnung. Sind diese Schritte erfolgt kann die Gründungsphase eingeleitet werden, in der die Akteure öffentlichkeitswirksam die Kooperationsvereinbarung oder Geschäftsordnung unterzeichnen (vgl. ebd., S.61).

In Bezug auf den Übergang können die Kompetenzen des sozialen Systems, welche in Kapitel 1.4 vorgestellt wurden, herangezogen und in Zusammenhang mit den Schritten der Netzwerkbildung gesetzt werden. Diese werden insbesondere in der Initiierungsphase relevant, in der sich die Akteure über die Zusammenarbeit im Netzwerk verständigen. Basis des damit verbundenen Aushandlungsprozesses sind gegenseitiges Vertrauen und Wertschätzung. Denn „[i]n den Dialog treten bedeutet

nicht nur, sein eigenes Bild vom anderen an die tatsächlichen Gegebenheiten anzupassen, sondern auch, miteinander offen in Überlegungen einzutreten, wie angesichts aller Herausforderungen die Übergangsgestaltung im Sinne der Kinder gelingen kann.“ (Braun 2015, S.25). Dafür ist zunächst ein Austausch über die jeweiligen Bildungs- und Erziehungsverständnisse erforderlich. Dabei können die Akteure Gemeinsamkeiten und Unterschiede feststellen, die den Ausgangspunkt für die Verständigung über ein gemeinsames Bildungsverständnis bilden. Dadurch wird die Zusammenarbeit der Akteure gestärkt und Chancen der Kontinuität und Anschlussfähigkeit im Übergang eröffnet (vgl. MFKFFI 2018, S.66). Daran anschließend können gemeinsame Ziele und Maßnahmen ausgearbeitet werden. Dazu gehört auf bildungsprogrammatischer Ebene die Entwicklung institutionsübergreifender Bildungsziele. „Hier kommt es auch auf die inhaltliche Passung des länderspezifischen frühpädagogischen Bildungsplans im Allgemeinen bzw. des pädagogischen Konzepts der Einrichtung im Besonderen und des jeweiligen Lehrplans für die Grundschule an.“ (Griebel/Niesel 2020, S.129). Auch die inhaltliche Ausrichtung des Sportvereins spielt hier eine Rolle. Die Berücksichtigung theoretischer Grundlagen der Transition in der Zielklärung ermöglicht es zudem die erforderlichen Kompetenzen und Ressourcen zu fördern, die für die Bewältigung des Übergangs relevant sind. Durch begleitende Fort- und Weiterbildungen, sowie Berücksichtigung eines wissenschaftlichen Netzwerkbeirates, können Zugänge zu der Thematik geschaffen werden und die Kompetenzen der sozialen Systeme auf der bildungsprogrammatischen, wie auch auf der strukturellen Ebene der Kooperation, gestärkt werden. Auf letzterer gilt es nun die Arbeitsstrukturen im Netzwerk festzulegen. „Effektiv geregelte Koordinationsformen zwischen Entscheidungsträgern und Praxiseinrichtungen innerhalb des Kindertagesstättenbereichs auf der einen Seite und der Schulen auf der anderen Seite, [sowie der Sportvereine] gehören hierher.“ (ebd., S.129; Anm. der Verf.in). In diesem Rahmen werden Rollen, Aufgaben und Zuständigkeiten ausgehandelt. Darauf folgt die personelle Ebene der Kommunikation, auf der die Arbeits- und Kommunikationsregeln verhandelt und verbindliche Strukturen für die Zusammenarbeit festgelegt werden (vgl. ebd., S.130). Die Inhalte der Aushandlung werden in einer Kooperationsvereinbarung oder Geschäftsordnung schriftlich fixiert. Die verbindlichen Strukturen sind erforderlich, um einmal eingeleitete Kooperationen langfristig zu sichern (vgl. MFKFFI 2018, S.67).

5. Professionelle Netzwerkbildung am Beispiel eines „Bewegungsfreundlichen Bildungsdreiecks“

Im Anschluss an die theoretische Betrachtung von Netzwerken, wird nun ein Beispiel aus der Praxis, ein sogenanntes „Bewegungsfreundliche Bildungsdreieck“, in den Blick genommen. „Unter dem Leitbegriff Bewegungsfreundliches Bildungsdreieck kooperieren Sportverein, Kindertagesstätte und Grundschule auf der Grundlage ihres jeweiligen Erziehungs- und Bildungsauftrags als gleichberechtigte Partner in den Bildungsbereichen ‚Bewegung, Spiel und Sport‘ sowie ‚Körper, Gesundheit und Ernährung‘.“ (Projektkonzeption (o.J.)). Dabei handelt es sich um ein Pilotprojekt des KreisSportBundes (KSB) und des StadtSportVerbandes (SSV). Dieses wurde im Rahmen des Landesprogramms „Sportplatz Kommune“ des Landessportbundes (LSB) und der Staatskanzlei des Landes Nordrhein-Westfalens (STK) initiiert, welches zum Ziel hat, relevante Akteure im Kinder- und Jugendsport zu vernetzen und darin zielgruppengerechte Projekte zu entwickeln und umzusetzen, die sich an den kommunalen Gegebenheiten orientieren. Ein zentrales Feld stellt dabei der Übergang von der Kita in die Grundschule dar. Ziel ist dessen positive Gestaltung mit Hilfe des Sports unter Beteiligung des Sportvereins (vgl. LSB/STK 2021/2022, S.6). Das bewegungsfreundliche Bildungsdreieck stellt die konkrete Umsetzung dieser Zielsetzung dar. Der Aufbau und die Entwicklung dieses kommunalen Netzwerkes werden im Folgenden betrachtet und eine fachwissenschaftliche Einordnung vorgenommen.

5.1 Netzwerkbeschreibung des „Bewegungsfreundlichen Bildungsdreiecks“

In dem vorliegenden Beispiel handelt es sich um ein Bildungsdreieck. Dieses kann den Bildungslandschaften zugeordnet werden und kennzeichnet sich durch die bildungs-, sozial- und sportpolitischen Bestrebungen einer vernetzten Bildungs- und Bewegungsförderung in der Kommune. Es handelt sich somit um ein professionelles Netzwerk, da es intendiert gebildet wurde und spezifische Ziele verfolgt. Die an dem Netzwerk beteiligten Akteure lassen sich dabei als sozialwirtschaftlich bezeichnen, da sie einem öffentlich-rechtlichen Sozialleistungsträger (Schule), einem privat-gewerblichen Anbieter von Sozial- und Betreuungsdienstleistungen (Kita) und gemeinnützigen Vereinen (Sportvereine) angehören,

die der unmittelbaren Wohlfahrt der Menschen dienen (vgl. Schubert 2018, S.87 f.). Neben dieser Gemeinsamkeit unterscheiden sich die Akteure im Wesentlichen voneinander. Während die Kita und Schule hauptamtlich tätig sind, beruht die Beteiligung des Sportvereins auf dem ehrenamtlichen Engagement seiner Mitglieder. Der beteiligte Sportverein gehört dem StadtSportVerband an, welcher einen Zusammenschluss von mehreren Sportvereinen in der Kommune darstellt und die Interessen des Sports in der Kommunalpolitik vertritt. Dieser ist Mitglied im KreisSportBund, welcher die Dachorganisation des organisierten und gemeinwohlorientierten Sports darstellt und als (Service-)Dienstleister für die Mitgliedsvereine fungiert. Zweck des KSBs ist die Förderung des Sports, der u.a. durch Unterstützung der Sportvereine, sowie der Stadt- und Gemeindefortsportverbände, den Netzwerkaufbau und der -pflege, der Förderung der Zusammenarbeit der Sportvereine mit Schulen, Kindergärten und anderen Organisationen erfüllt werden soll. Der Verein ist gemeinnützig, unterhält aber im Gegensatz zu dem Sportverein und dem StadtSportVerband hauptamtliche Mitarbeiter, die die Aufgaben des Vereins übernehmen.

Nachdem der Kreissportbund von der Ausschreibung des Landesprogrammes „Sportplatz Kommune“ erfahren und seine Mitgliedsvereine darüber informiert hatte, meldete sich der StadtSportVerband als Interessent. Gemeinsam mit der Stadt wurde die Bewerbung ausgefüllt, in der verschiedene Maßnahmen und Projekte aufgeführt waren. Darunter das „Bewegungsfreundliche Bildungsdreieck“. Ziel dieses Pilotprojektes ist die Vernetzung und Kooperation der verschiedenen Akteure im Sozialraum. „Denn nur durch eine starke sozialräumliche Vernetzung der Bildungsangebote kann es gelingen, auch solche Familien [...] zu erreichen, die einen erschwerten Zugang zu unserem Bildungssystem haben.“ (Projektkonzeption (o.J)). Damit wird unterschwellig eine Unverbundenheit der Akteure und Angebote im Sozialraum konstatiert. Die Schließung dieser strukturellen Lücken im Raum durch eine stärkere Vernetzung der an der Bildung und Betreuung von Kindern beteiligten Akteure stellt somit eine Handlungsstrategie des bewegungsfreundlichen Bildungsdreiecks dar, dass sich demnach dem Grundtyp des Überbrückungsnetzwerkes zuordnen lässt. Wie dieses Netzwerk initiiert und aufgebaut wurde und welche Innovationen die Kooperation auf den Weg gebracht hat wird im Folgenden beleuchtet.

5.2 Netzwerkbildung des „Bewegungsfreundlichen Bildungsdreiecks“

5.2.1 Beschluss/Entscheidung

Zu Beginn der Netzwerkbildung gibt es immer eine Planungsinstanz, die die Entscheidung fällt, ein solches zu gründen. In dem vorliegenden Netzwerk kam der Impuls dafür sowohl top-down wie auch bottom-up, was auf die Rahmenbedingungen des Pilotprojektes zurückzuführen ist. Dabei formulieren der LSB und der STK, dass es das Ziel sei Anstöße zu geben den Kinder- und Jugendsport mit Institutionen wie der Kita, Schule und dem Sportverein als gemeinsames Feld zu denken, gemeinsame Projekte zu erproben, kommunale Netzwerke aufzubauen und zusätzliche Sportangebote zu schaffen (vgl. LSB/ STK 2021/2022, S.3 f.). Zugleich haben die Stadt und der SSV unter anderem die Durchführung eines Pilotprojektes für Bewegungsfreundliche Bildungsdreiecke als inhaltlichen Schwerpunkt gesetzt. Im Anschluss an das Bewerbungsverfahren hat die Landesregierung die zu fördernden Projektkommunen ausgewählt, darunter die Stadt. Damit wurde der entscheidende Beschluss zur Umsetzung des Netzwerks erteilt und die Initiierungsphase wurde eingeleitet.

5.2.2 Initiierungs- und Gründungsphase

Zu den ersten Schritten in der Netzwerkbildung gehört der Entwurf einer Netzwerkstruktur. Gemeinsam haben der KSB und der SSV einen Orientierungsrahmen und eine Projektkonzeption entwickelt, die als Grundlage für das Pilotprojekt und die Erstellung einer Kooperationsvereinbarung dienen (Projektkonzeption (o.J.); Orientierungsrahmen (o.J.)). Darin sind die organisatorischen Aspekte der Zusammenarbeit im Netzwerk formuliert. Darunter die Laufzeit, die einen Zeitraum von vier Jahren fasst, die sich in eine jeweils zweijährige aktive und passive Beteiligungsphase gliedert, und in der eine zweijährige finanzielle Förderung für die Umsetzung der Projekte in der Kommune sowie für die wissenschaftliche Begleitung enthalten sind. Zudem sind Regelungen zur Netzwerkevaluation enthalten, welche der Ergebnissicherung des Pilotprojektes dienen sollen. Demnach sollen ein Zwischenbilanz-Workshop, sowie ein Auswertungs-Workshop umgesetzt werden. Davon lässt sich eine dynamische Qualitätssicherung im Rahmen einer formativen Selbstevaluation ableiten. Weiterhin wurde festgelegt, dass das Pilotprojekt wissenschaftlich durch die Hochschule Niederrhein begleitet werden soll (Projektkonzeption (o.J.)). Die

Gesamtsteuerung des Pilotprojektes soll durch den SSV in enger Zusammenarbeit mit dem KSB, sowie dem Schulamt erfolgen. „Für die kontinuierliche Abstimmung aller Projektbegleitenden Maßnahmen (z.B. Informationsaustausch, Beratung, Workshops, Öffentlichkeitsarbeit) wird unter der Leitung des SSV eine Koordinierungsgruppe eingesetzt, der je ein/e Vertreter/in der Sportjugend im KSB, der Sportjugend, des Schulamts für den Kreis sowie der am Projekt beteiligten Partner (Kindertageseinrichtung, Schule und Sportverein) angehören.“ (ebd.). Dabei wurde in der Praxis die Koordinierung der Arbeitstreffen von den Beteiligten des Kreissportbundes übernommen, wie die Einladungen zeigen.

Neben dem Entwurf der Netzwerkstrukturen nimmt die Analyse des IST-Zustandes ebenfalls einen großen Teil in der Initiierungsphase ein. Diese stellt eine zentrale Aufgabe auf der Institutionsebene dar, bei der es gilt die Akteure, den Standort und die bereits bestehenden Strukturen und Verbindungen ausfindig zu machen. Bei dem bewegungsfreundlichen Bildungsdreieck galt es eine Kita zu finden die bereits bewegungsorientiert arbeitet, einen Zugang zu einer Turnhalle hat und in räumlicher Nähe zu einer Schule und zu einem Sportverein liegt. Dabei sollte zudem auf bereits bestehende Strukturen zurückgegriffen werden können, sowie Engagement und Interesse der Institutionen für die gemeinsame Zusammenarbeit vorhanden sein (Gesprächsprotokoll (o.J.)). Vor dem Hintergrund verschiedener Kriterien wurden die potenziellen Partner festgelegt, persönlich angesprochen und eingeladen. Maßgeblich an der Auswahl beteiligt waren auch hier die Beteiligten des KSB.

„Wenn die Initiatoren die wesentlichen Partner identifiziert haben, müssen in einem weiteren Schritt gemeinsam die (Arbeits-)Strukturen für das Netzwerk geplant und zielgerichtet initiiert werden.“ (Quilling et al. 2013, S.21). Dafür wurde zunächst ein Auftaktworkshop veranstaltet, an dem die Vertretenden der Sportjugend (KSB/SSV), des Schulrates, der Tandempartnerin Ganztag, der Stadt, der Hochschule Niederrhein, sowie der am Projekt beteiligten Kita, Schule und Sportverein teilnahmen. Dabei handelt es sich um die einzubindenden Netzwerkteilnehmer, die in der Bewerbung benannt wurden, sowie um die ausgewählten Akteure, die für die praktische Umsetzung des Pilotprojektes ausgewählt wurden. Neben einer Vorstellungsrunde, einem Impuls aus der Wissenschaft durch die Hochschule Niederrhein und einem Impuls der unteren Schulaufsichtsbehörde,

sowie der Vorstellung des Netzwerkauftrages und der Formulierung der jeweiligen Erwartungen der Akteure an das Netzwerk, wurde die vom KSB und SSV formulierte Projektkonzeption vorgestellt, welche die formalen Grundlagen, die Vernetzung der pädagogischen Konzepte, die Auswahl der Organisationsformen, die sächlichen Bedarfe, die personelle Zusammenarbeit, die finanziellen Bedarfe und die politischen Rahmenbedingungen betreffen (Projektkonzeption (o.J.)). In der an den Vortrag anschließenden Phase wurden anhand der World Café Methode in kleinen parallelen Gesprächsrunden Gedanken und Ideen für die Zusammenarbeit, basierend auf den Qualitätsdimensionen besprochen und notiert. „Diese Methode fördert die Vernetzung der Personen untereinander. Erste Erwartungen und Zielrichtungen werden deutlich, gemeinsam getragene Vorhaben zeichnen sich ab. Dies unterstützt den Aufbau von Vertrauen, so dass eine Basis für die weitere Zusammenarbeit entsteht“ (Ernst/Schneider 2010, S.30). Die Ergebnisse des Austausches sollten im Anschluss in den Orientierungsrahmen eingearbeitet werden. Abschließend wurde festgelegt, dass die Vertretenden aus Kita, Grundschule und Sportverein sich in ihren Einrichtungen intern über die Projektkonzeption und den Orientierungsrahmen austauschen. Bei dem nächsten kleineren Arbeitstreffen würden ausschließlich die relevanten Akteure teilnehmen und die konkreten Qualitätskriterien zur finalen Festlegung der Kooperationsvereinbarung aushandeln. Damit soll die Basis für die formale Gründung des Netzwerkes geschaffen werden und die Gründungsphase eingeleitet werden.

Circa drei Monate später fand ein erneutes Arbeitstreffen statt. Im Rahmen des Treffens sollte auf der Grundlage der internen Abstimmung der Fragestellungen im Team/Kollegium/Verein eine Verständigung über konkrete (Qualitäts-) „Kriterien“ thematisiert werden, so dass ein Konsens zur finalen Festlegung der Inhalte der Kooperationsvereinbarung entstehen kann. Bei diesem Termin wurden u.a. die Kooperationsbeauftragten festgelegt und die Rahmenbedingungen der gemeinsamen Kommunikation sowie die Kooperationsvereinbarung besprochen. Die Teilnehmenden entschieden sich dafür, durch die Kooperationsbeauftragten die Themen des Netzwerkes in die jeweiligen Institutionen zu tragen, sowie eine Online-Plattform zu nutzen welche die Dokumente und Materialien für alle Parteien zugänglich macht und die einen Austausch zwischen den Beteiligten ermöglicht.

Die Verantwortung für die Umsetzung wurde dem SSV übertragen, praktisch wurde diese Plattform jedoch nicht erstellt. Weiterhin wurde die Kooperationsvereinbarung besprochen, welche vom KSB bereits vorbereitet war und den Teilnehmenden zum Austausch zur Verfügung stand. Die Aushandlung der Kooperationsvereinbarung stellt einen wesentlichen Arbeitsschritt dar, bevor das Netzwerk formal gegründet werden kann. Der Vorbereitungsprozess sollte dabei „mit intensiven Gesprächen verbunden sein und als Ergebnis nicht nur die gemeinsamen Ziele hervorbringen, sondern auch benötigte Ressourcenfragen klären.“ (Quilling et al. 2013, S.49). Bei dem Arbeitstreffen wurden die einzelnen Paragraphen chronologisch besprochen und Änderungen vermerkt. Der Entwurf der Kooperationsvereinbarung sollte abschließend vom KSB überarbeitet werden, bevor diese von den Kooperationsbeauftragten unterzeichnet wird. Darüber hinaus wurde bei dem Treffen ein gemeinsames Bewegungsangebot von Vorschulkindern und Schulkindern der ersten Klasse entwickelt, das die Eltern beteiligen sollte. Start des Angebots sollte bereits der 13.11.2019 sein. Zu diesem Zweck sollte ein einheitlicher Elternbrief formuliert werden, dessen Inhalt bei dem nächsten Arbeitstreffen besprochen werden sollte. Dieses war für den 30.10.2019 geplant, bei dem auf der Grundlage bisheriger Abstimmungen die Projektkonzeption thematisiert werden sollte, so dass ein Konsens zur finalen Festlegung der Inhalte der Projektkonzeption entstehen kann. Zudem sollte der Elternbrief, die Transition und gemeinsamen Projekte thematisieren. An dem betreffenden Tag wurde zu Beginn ein wissenschaftlicher Impuls durch die Hochschule Niederrhein zur Transition und den damit verbundenen Veränderungen gegeben. Abschließend wurde der gemeinsame Elternbrief für das Bewegungsangebot aufgesetzt und dessen Organisation besprochen. Der Abschluss der Projektkonzeption wurde auf das nächste Arbeitstreffen verschoben.

Zwischenzeitlich wurde die Kooperationsvereinbarung vom KSB überarbeitet. In der neuen Version enthalten sind die Grundlagen der Vereinbarung, die (Teil-)Ziele der Zusammenarbeit, die inhaltliche Ausrichtung des Pilotprojektes, die Dauer der Kooperation, die Aufgaben und Leistungen des Sportvereins, sowie der Kita und Schule, die Regeln der Zusammenarbeit sowie Regelungen zur Vergütung von (Bewegungs-)Angeboten (vgl. Projektkonzeption (o.J.)). Mit den genannten Aspekten sind die wesentlichen Aspekte der Zusammenarbeit benannt und die

vorbereitenden Arbeitsschritte für die formale Gründung abgeschlossen. Am 11.11.2019 wurde die überarbeitete Kooperationsvereinbarung öffentlichkeitswirksam von den Kooperationsbeauftragten in der Kita mit der Presse unterzeichnet. „Der offizielle Charakter der Gründungsveranstaltung hat darüber hinaus Signalwirkung nach innen und außen. Nach innen werden sich die Netzwerkpartner noch einmal bewusst, welche Verpflichtung sie eingehen. Nach außen ist sie ein Signal an die Öffentlichkeit, dass ein bedeutendes Thema von einer Gruppe mit hoher Kompetenz intersektoral und multiprofessionell aufgegriffen wird.“ (Quilling et al. 2013, S.57).

5.2.3 Konsolidierungsphase

Auf die Gründungsphase folgt die Konsolidierungsphase, bei der die praktische Zusammenarbeit im Netzwerk aufgebaut wird und Aufgaben, sowie Rollen ausgehandelt werden. Die Auseinandersetzung mit der Projektkonzeption sowie dem Orientierungsrahmen lassen sich dort verorten. Für das nächste gemeinsame Arbeitstreffen am 11.12.2019 war ein abschließender Austausch über die Projektkonzeption angedacht. Die Koordinierungskraft des KSBs welche diese Phase moderierend begleitete, konnte kurzfristig nicht an dem Arbeitstreffen teilnehmen. Dieses fand dennoch statt, so wurde dabei die Auseinandersetzung mit der Projektkonzeption verschoben.

5.2.4 Umsetzungsphase

Auf die Konsolidierungsphase folgt die Umsetzungsphase, in der durch gemeinsame Arbeitstreffen Innovationen hervorgebracht werden sollen. Unter die Innovationen lässt sich das gemeinsame Bewegungsangebot zählen, das am 13.11.2019 startete. Bei dem Koordinierungstreffen vom 11.12.2019 wurden die geplanten Tagesordnungspunkte des von der Schule jährlich durchgeführte Einschulungsparcours, des Feedbacks über das gestartete Bewegungsangebot sowie der Planung einer Veranstaltung mit den Eltern, besprochen und ein möglicher Termin für einen „Elterntag“ festgelegt. Für die inhaltliche Ausgestaltung des „Elterntags“ sollten die Ergebnisse des Einschulungsparcours abgewartet werden, sodass den Eltern daran anknüpfend spezifische Anregungen und Information zur Verfügung gestellt werden können. Weitere (Umsetzungs-)Ideen wurden von den Anwesenden gesammelt und das nächste Treffen für den 11.02.2020 geplant. Dieses musste jedoch kurzfristig verlegt werden,

insbesondere da die Koordinierungskraft des KSB dauerhaft ausfallen und die Koordinierungsstelle neu besetzt würde. Das nächste Arbeitstreffen fand daraufhin am 27.02.2020 statt, mit dem Ziel den Einschulungsparcours und die Veranstaltung für die am Bewegungsangebot beteiligten Eltern und Kinder zu besprechen. Dabei wurde ein Familienfest geplant, bei dem das Projekt der Öffentlichkeit vorgestellt wird und Eltern Informationen über die Bedeutung von Bewegung für kindliche Bildungsprozesse erhalten und zugleich Anregungen für die Gestaltung eines bewegten Alltags mit ihrem Kind bekommen.

Mit der Erklärung des Generaldirektors der Weltgesundheitsorganisation vom 11.03.2020 über die pandemische Ausbreitung des neuartigen Coronavirus SARS-CoV-2, kam es in Deutschland zu einem sogenannten „Lockdown“. Die Konsequenz war unter anderem die Schließung von Kitas und Schulen, sowie Sportvereinen ab dem 16.03.2020. Die geplante Veranstaltung, sowie weitere Arbeitstreffen mussten daher abgesagt werden. Die nun einsetzende Periode war geprägt von rechtlichen und politischen Maßnahmen, die von den Institutionen flexible Gestaltungslösungen erforderte. Insbesondere die Einführung der Notbetreuung in der Kita, die Umstellung des Unterrichtes auf Home-Schooling sowie die Entwicklung von Konzepten zur Aufrechterhaltung des Sportbetriebes gingen mit diversen Herausforderungen und Anforderungen einher. Mit den Überlegungen der Hochschule Niederrhein zur Fortsetzung der Aktivitäten des bewegten Bildungsdreiecks in Zeiten von Corona wurde der Kontakt zwischen den Netzwerkteilnehmenden wieder aufgenommen und eine Besprechung in Form eines Online-Meetings organisiert. Bei diesem Treffen konnten sich die Kooperationsbeteiligten gegenseitig über die Situation in ihren Einrichtungen und über mögliche Ressourcen für gemeinsame Angebote und Aktivitäten austauschen. Das Netzwerk entschied sich für die Erstellung einer Mappe für die Vorschul- und Schulkinder mit Spiel- und Bewegungsimpulsen sowie zusätzlichen Informationen für die Eltern. In gemeinsamer Zusammenarbeit wurden die Angebote der Mappe erstellt und vor den Sommerferien Ende Juni in Kita und Schule ausgeteilt.

Im Sommer reduzierte sich die Anzahl der an SARS-CoV-2 erkrankten Personen und die Maßnahmen wurden zunehmend gelockert. Ein persönliches Treffen der Kooperationsbeteiligten wurde möglich, welches am 17.09.2020 unter Berücksichtigung der Sicherheits- und Hygienemaßnahmen umgesetzt wurde.

Angesetzt waren die Einholung von Feedback zu der Spiel- und Bewegungsmappe, die Besprechung des von der Schule überarbeiteten Konzepts zum Einschulungsparcours und die Beantwortung der Frage nach der Fortführung des Projektes nach Beendigung der Pilotphase. Aufgrund der Corona-Pandemie und der zwangsweisen Pause der Angebote war eine Fortführung des Projektes bis zum Ende des Schuljahres 2020/2021 möglich, weswegen weitere (Bewegungs-)Angebote noch geschaltet werden konnten. Das Netzwerk hatte daraufhin ein gemeinsames Bewegungsangebot im Wald für die Familien geplant, bei dem die Kinder ihr Wald-Kinderbewegungsabzeichen machen können. Angedacht war diese Veranstaltung für den 08.11.2020. Am 30.10.2020 wurden jedoch in NRW neue Verordnungen beschlossen, danach blieben Kitas und Schulen geöffnet, viele weitere Einrichtungen wie Turnhallen wurden jedoch geschlossen und einschränkende Maßnahmen ergriffen. Aufgrund dessen sowie eines Corona-Falls in der Kita und der damit einhergehenden Schließung der Einrichtung konnte die geplante Veranstaltung nicht stattfinden.

Im weiteren Verlauf steuerte die Koordinierungskraft des KSBs verschiedene kontaktreduzierte Versionen von Bewegungsangeboten von Schul- und Kita-Kindern bei, die jedoch aufgrund der Rahmenbedingungen wie Betretungsverbote oder Sicherheitsauflagen der Einrichtungen nicht umgesetzt werden konnten. Das Netzwerk einigte sich darauf abzuwarten, wie sich die Corona-Fall-Lage entwickelt. Am 16.12.2020 wurden die Kitas dann flächendeckend geschlossen und die Präsenzplicht in den Schulen aufgehoben. Nach Auslaufen der Regelungen bis zum 10.01.2021 wurden diese mehrfach verlängert. Seit dem 22.02.2021 dürfen nun wieder alle Kinder in die Kita und in die Grundschule, dort findet aktuell Wechselunterricht aus Präsenz- und Distanzphasen statt. In den Institutionen herrschen spezifische Sicherheits- und Hygienemaßnahmen vor, die ständigen Neuerungen und Veränderungen unterworfen sind. Ein gemeinsamer Austausch im Netzwerk hat seit Ende des Jahres 2020 nicht mehr stattgefunden.

5.2.5 Abschlussphase

Mit dem Schuljahr 2020/2021 endet das Pilotprojekt. Aktuell findet die Planung des Abschluss-Workshops statt, bei dem die gemeinsame Zusammenarbeit ausgewertet und Möglichkeiten für eine zukünftige Zusammenarbeit ausgelotet

werden sollen. Damit wird die Abschlussphase eingeleitet, in der die Fortführung oder Neuausrichtung der Netzwerkarbeit diskutiert wird (vgl. Quilling et al. 2013, S.19).

6. Professionelle Netzwerkbildung in Theorie und Praxis am Beispiel des „Bewegungsfreundlichen Bildungsdreiecks“

Der Initiierungs- und Gründungsphase kommt innerhalb des Netzwerkaufbaus eine besondere Bedeutung zu. Dabei stellt sich die Frage, inwiefern sich die Theorie der professionellen Netzwerkbildung zu der Praxis verhält. Dafür wird das Beispiel des „Bewegungsfreundlichen Bildungsdreiecks“ herangezogen.

6.1 Vergleichsanalyse der Theorie und Praxis professioneller Netzwerkbildung

Für eine vertiefende Betrachtung der professionellen Netzwerkbildung in dem vorliegenden Netzwerk wurde ein Soll-Ist-Vergleich vorgenommen, der die wesentlichen Phasen des Netzwerkaufbaus in Verhältnis zu den tatsächlich erfolgten Arbeitsschritten und deren Ausgestaltung setzt. Dadurch sollen Abweichungen zwischen der Theorie und Praxis zur professionellen Netzwerkbildung am Beispiel des „Bewegungsfreundlichen Bildungsdreiecks“ sichtbar gemacht und in einem abschließenden Schritt interpretiert, sowie zusammengeführt werden.

Initiierungs- und Gründungsphase	SOLL (Quilling et al. 2013, S. 61)	IST
Vorbereitungsphase	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entwicklung einer Vision 2. Analyse IST-Stand 3. Analyse Stakeholder 4. Entwurf Netzwerkstruktur 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kein Leitbild, aber Formulierung des Leitbegriffes „Bewegungsfreundlicher Bildungsdreiecke“ (Projektkonzeption (o.J.)). 2. Keine Analyse des IST-Zustandes, aber Formulierung der Ausgangslage (ebd.). 3. Keine Stakeholderanalyse oder Anwendung methodischer Mittel, aber Entwicklung von projektspezifischen Kriterien nach denen die Akteure für das Netzwerk ausgewählt wurden. 4. Entwurf der Netzwerkstrukturen in der Projektkonzeption: Benennung der Hauptverantwortlichen für die Gesamtsteuerung; Bildung einer Koordinierungsgruppe; Benennung des wissenschaftlichen Netzwerkbeirates (Projektkonzeption (o.J.)). → Kein Netzwerkmanagement

Initiierungsphase	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aktivierung und Motivation der Akteure 2. Klärung und Festlegung der Ziele (Entwurf Evaluationsdesign) 3. Klärung und Festlegung der Arbeitsstrukturen 4. Klärung und Festlegung von Verantwortlichkeiten und Aufgaben/Rollen 5. Einigung auf Arbeits- und Kommunikationsregeln 6. Einigung mit allen Netzwerkmitgliedern auf Kooperationsvereinbarung 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aktivierung und Motivierung der Akteure für die gemeinsame Zusammenarbeit beim Auftaktworkshop. 2. Besprechung von Zielen im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem Orientierungsrahmen vom KSB und SSV anhand der World Café Methode (vgl. ebd.) und innerhalb der Kooperationsvereinbarung (Kooperationsvereinbarung (o.J.)). <ul style="list-style-type: none"> ➔ Keine weitere Klärung oder Festlegung der Ziele/Dimensionen im weiteren Verlauf ➔ Ziele wurden bereits im Vorhinein vom KSB und SSV formuliert 3. Klärung und Festlegung der Arbeitsstrukturen bei dem Koordinierungstreffen vom 23.09.2019 (vgl. ebd.). 4. Klärung und Festlegung von Verantwortlichkeiten und Aufgaben/Rollen in der Kooperationsvereinbarung (vgl. ebd.). 5. Auseinandersetzung mit Aspekten der Zusammenarbeit in der Kooperationsvereinbarung: Zuständigkeiten, Kommunikation, Anlässe für Zusammenarbeit, vertrauensvoller Umgang (vgl. ebd.). 6. Gemeinsame Besprechung einer vom KSB vorbereiteten Kooperationsvereinbarung. <ul style="list-style-type: none"> ➔ Überarbeitung dieser durch den KSB bis zur Gründungsveranstaltung
Gründungsphase	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gemeinsame Gründungsveranstaltung 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Öffentlichkeitswirksame Unterzeichnung der Kooperationsvereinbarung.

Tab. 2: Vergleich Soll/Ist der professionellen Netzworkebildung am Beispiel des „Bewegungsfreundlichen Bildungsdreiecks“ (eigene Darstellung, angelehnt an Quilling et al. 2013, S. 61)

6.2 Interpretation und Auswertung der Praxis professioneller Netzworkebildung

Ist der Beschluss für die Bildung eines Netzwerkes erfolgt, kann mit dessen Aufbau begonnen werden. Verantwortlich dafür sind die Initiierenden des Netzwerkes. In dem vorliegenden Netzwerk handelt es sich dabei um den SSV, der die Gesamtsteuerung des Netzwerkes übernimmt. Für den Verband gilt es nun in der Initiierungsphase die Arbeitsschritte zu vollziehen, die für die formale Gründung erforderlich sind. Dazu gehören die Auswahl (potenzieller) Netzwerkmitglieder auf

der Institutionsebene, die Planung der (Arbeits-)Strukturen für das Netzwerk auf der Strukturebene, sowie die Klärung verschiedener Dimensionen der Zusammenarbeit auf der Handlungsebene. Dafür sind zeitliche und personale Ressourcen, sowie umfangreiche Kompetenzen und netzwerktheoretisches Grundlagenwissen erforderlich. Der Umfang und die Erfordernisse für die Initiierung und Bildung eines formalen Netzwerkes stellen Herausforderungen dar, denen der Verband und dessen ehrenamtliche Mitglieder begegnen. Als Mitglied des KSB werden sie bei ihrer Mitwirkung an sport- und kommunalpolitischen Maßnahmen beraten und unterstützt. Der KSB versteht sich selbst als Dienstleistungsunternehmen für Vereine und Verbände und unterstützt sie u.a. bei der Umsetzung landesweiter Sportprogramme, zu denen das Projekt „Sportplatz Kommune“ gezählt werden kann. Wie die Netzwerkbildung in der Praxis erfolgt ist, wird nun im Folgenden betrachtet.

6.2.1 Vorbereitungsphase

„Wenn der ‚Auftrag‘ zur Bildung eines Netzwerkes erteilt ist, gilt es im zweiten Schritt, eine gründliche Stakeholder-Analyse durchzuführen und zu überlegen, welche (potenziellen) Partner und Akteure für eine Zusammenarbeit im Netzwerk angesprochen werden sollten.“ (Quilling et al. 2013, S.20). Darüber hinaus soll der Ist-Stand ausgearbeitet werden, welcher die Ausgangsbedingungen und Vorvernetzungen für das aufzubauende Netzwerk betrachtet. Beide Analysen sollen unter Anwendung methodischer (Analyse-)Mittel erfolgen. Bei der Betrachtung der praktischen Umsetzung dieser Schritte fällt zunächst auf, dass diese erfolgt sind, jedoch nicht auf die in der Theorie empfohlenen bzw. beschriebenen Weise. In Bezug auf die Analyse des Ist-Standes wurden die politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen der geplanten Vernetzung in der Projektkonzeption formuliert, so dass sich eine vorangegangene Auseinandersetzung mit den Ausgangsvoraussetzungen konstatieren lässt. Da zu diesem Zeitpunkt die tatsächlichen Akteure noch nicht feststanden, konnte keine Analyse der Vorvernetzungen durchgeführt werden. Diese sollte nachgeholt werden, um die bestehenden Strukturen und Beziehungen, sowie die damit einhergehenden Potentiale nutzen zu können. In Bezug auf die Stakeholderanalyse stand bereits zu Beginn fest, dass es sich um einen spezifischen Standort, sowie um die Akteure der

Kita, Schule und des Sportvereins handeln wird (Projektkonzeption (o.J.)). Für die Ermittlung der geeigneten Akteure haben die Initiierenden projektspezifische Kriterien entwickelt, nach denen die Auswahl erfolgte. Aufgrund des eingegrenzten Sozialraumes, sowie der begrenzten potenziellen Akteure, sowie der projektspezifischen Kriterien räumlicher Nähe der drei Akteure, sowie einer Bewegungsorientierung in der Kita, reduzierte sich die Anzahl potenzieller Netzwerkmitglieder auf ein Minimum und ermöglichte so eine eindeutige Entscheidung. Dies stellt keinen Regelfall dar. Insbesondere bei größeren Netzwerken und Kommunen ergibt sich oftmals eine Vielzahl möglicher Netzwerkmitglieder, die nicht alle als relevant eingestuft werden können. „Deshalb ist es notwendig, zu priorisieren und Vereinbarungen zu treffen, wer als Mitglied in das Netzwerk aufgenommen werden soll und wie darüber hinaus mit anderen wichtigen Akteuren als strategischen Partnern auf unterschiedlichen Ebenen kooperiert werden kann.“ (Quilling et al. 2013, S.36). Dafür ist der Einsatz methodischer Mittel erforderlich, die bei der Analyse relevanter Anspruchsgruppen, deren Einfluss und Interessen, sowie der Aktivierungsmöglichkeiten für die Zusammenarbeit, unterstützen.

Sind die wesentlichen Netzwerkmitglieder gefunden gilt es gemeinsam eine Netzwerkstruktur zu entwerfen, welche die Arbeitsstrukturen und Gremien im Netzwerk umfasst und Maßnahmen der Evaluation berücksichtigt. In dem vorliegenden Netzwerk wurde die Organisationstruktur bereits im Vorhinein in der Projektkonzeption thematisiert. Darin enthalten sind die organisatorischen Rahmenbedingungen, bestehend aus dem Standort, der Laufzeit, der Dokumentation/Ergebnissicherung, der wissenschaftlichen Begleitung, der Steuerung/Koordination, sowie der Finanzen (Projektkonzeption (o.J.)). Unter dem Aspekt der Steuerung/Koordination „wird unter der Leitung des SSV eine Koordinierungsgruppe eingesetzt, der je ein/e Vertreter/in der Sportjugend im KSB, der Sportjugend, des Schulamts sowie der am Projekt beteiligten Partner (Kindertageseinrichtung, Schule und Sportverein) angehören.“ (ebd.). Diese soll die kontinuierliche Abstimmung aller projektbegleitenden Maßnahmen übernehmen. Ein Netzwerkmanagement, das die Netzwerkplanung, -koordination und -organisation übernimmt wurde in dem vorliegenden Netzwerk nicht festgelegt. Dabei kommt diesem eine zentrale Rolle zu. „Von der Ideengenerierung über die

Schaffung notwendiger Rahmenbedingungen bis zur Umsetzung der Netzwerkarbeit stellt das Management den gesamten Prozess vom Netzwerkaufbau über die praktische Umsetzung der Netzwerkkooperation bis hin zur Evaluation sicher.“ (Schubert 2017, S.76). In der Praxis wurden diese Aufgaben von den Vertretenden des KSB übernommen. Diese haben bei der Ideengenerierung und der Entwicklung der Rahmenbedingungen den SSV unterstützt, wie sich an der Projektkonzeption festmachen lässt, haben die Treffen im Netzwerk koordiniert und moderiert, wie die Einladungen und Protokolle zeigen, sowie für die wissenschaftliche Begleitung und die Evaluation in Form des Orientierungsrahmens gesorgt. Daher konnten die notwendigen Schritte zielgerichtet vorangetrieben werden, wie Tab. 2 belegt. Das Netzwerkmanagement kann daher als weiteres Erfolgskriterium betrachtet werden. Der Umfang eines solchen richtet sich dabei immer nach den Bedarfen und Rahmenbedingungen im Netzwerk und sorgt für Professionalisierung und Optimierung der Prozesse und Abläufe. „Grundsätzlich gilt: je komplexer ein Netzwerk wird, desto mehr muss sich seine Struktur von spontaner Selbstorganisation zu einem zentralen Managementsystem umgestalten.“ (Matuschek/Winheller 2011, S.3). Dafür sind zeitliche und finanzielle Ressourcen, sowie umfangreiche Kompetenzen erforderlich. Durch die hauptamtliche Tätigkeit der Vertretenden des KSBs, sowie der finanziellen Mittel des Landesprogramms konnte die Projektorganisation des Netzwerkes abgesichert werden.

6.2.2 Initiierungsphase

Sind die vorbereitenden Maßnahmen im Netzwerk abgeschlossen, gilt es die Akteure für die gemeinsame Zusammenarbeit zu aktivieren und motivieren. Dafür bietet sich ein Auftaktworkshop an, bei dem sich die Netzwerkmitglieder gegenseitig kennenlernen und Vertrauen zueinander aufbauen können. Diese Veranstaltung wird in zwei Schritten umgesetzt. Den ersten Schritt stellt dabei der Austausch über die Erwartungen an das Netzwerk und die Motivation zur Teilnahme dar. Den zweiten Schritt stellt die Verständigung über die gemeinsamen Ziele und Maßnahmen dar (vgl. Quilling et al. 2013, S. 44 ff.). Bei dem vorliegenden Netzwerk wurde der erste Schritt in Form einer Vorstellungsrunde umgesetzt, bei der sich die Beteiligten über ihre Beweggründe und Erwartungen an das „Bewegungsfreundliche Bildungsdreieck“ ausgetauscht haben. Der zweite

Schritt war von den Vorarbeiten der Mitarbeitenden des KSB geprägt, die bereits die zentralen Dimensionen der Kooperation in der Projektkonzeption und dem Orientierungsrahmen formuliert hatten, welche wesentliche Bestandteile des Pilotprojektes darstellen, die Grundlage der Zusammenarbeit bilden und die Verständigung über die Qualitätskriterien für die Evaluation ermöglichen (vgl. ebd.). Dadurch wurde der Fokus weg von den Gemeinsamkeiten der Akteure und stattdessen auf den formalen Anlass der Netzwerkkonzeption, sowie die Einzelinteressen der Akteure gerichtet. Damit weicht die praktische Umsetzung des Auftaktworkshops von dem eigentlichen Zweck, gemeinsame Ziele zu formulieren ab. Diese bilden die Basis für die Zusammenarbeit im Netzwerk und stellen ein zentrales Erfolgskriterium dar. „Da die Akteure vor dem Hintergrund des Auftrags ihrer Organisation unterschiedliche Interessen mit ihrer Mitwirkung verbinden, sind hierfür gut moderierte Aushandlungsprozesse entscheidend.“ (Ernst/Schneider 2010, S.29). Dafür ist wiederum ein vertrauensvoller Rahmen erforderlich, in dem die Akteure sich austauschen und ihre Interessen ausdrücken können. Vertrauen stellt daher die Grundlage der Zusammenarbeit dar. Fehlt dieses, besteht das Risiko, dass die Akteure Informationen aus Angst zurückhalten (vgl. Matuschek/Winheller 2011, S.3). Aufgrund der sozialräumlichen Nähe, den damit verbundenen Interaktionsgelegenheiten, sowie dem daraus resultierende Wissen voneinander, kann von einer bestehenden Vertrauensbasis zwischen den drei Akteuren ausgegangen werden, die für den Aufbau der Zusammenarbeit genutzt werden konnte. Dieses individuelle Vertrauen galt es nun auf das Netzwerk zu übertragen und Systemvertrauen herzustellen.

Auf den Auftaktworkshop folgt die Zusammenarbeit in einer kleineren Arbeitsgruppe, dem so genannten Handlungsnetzwerk, das die weiteren Arbeitsschritte bis zur formalen Gründung des Netzwerkes vollzieht. Dafür werden die Ziele, Arbeitsstrukturen, Verantwortlichkeiten, Aufgaben und Rollen, Arbeits- und Kommunikationsregeln geklärt und festgelegt, sowie eine Kooperationsvereinbarung erstellt (vgl. Quilling et al. 2013, S.48 f.). In dem vorliegenden Netzwerk wurde für das zweite Koordinierungstreffen eine Verständigung über den Orientierungsrahmen angedacht, dessen Ergebnisse in die Kooperationsvereinbarung und Projektkonzeption eingearbeitet werden sollten. Bei dem Treffen am 23.09.2019 legte der KSB eine vorbereitete Kooperationsvereinbarung vor,

welche die Grundlagen der Vereinbarung, Ziele und Teilziele, den Inhalt des Pilotprojektes, die Aufgaben und Leistungen der Akteure, die Zusammenarbeit, sowie die organisatorischen Aspekte ihrer Kooperation beinhaltet (Kooperationsvereinbarung (o.J.)). Die Akteure verständigten sich über die genannten Aspekte und nahmen Anpassungen vor, die ebenfalls in der Projektkonzeption berücksichtigt wurden. In der Regel sind diese Verhandlungen mit intensiven Gesprächen verbunden. In dem hier vorliegenden Fall handelt es sich um eine einmalige Auseinandersetzung mit den Inhalten der Kooperationsvereinbarung. Diese kann keine gemeinsame Entwicklung der Visionen und Ziele ersetzen. Dadurch besteht das Risiko, dass Potentiale der Zusammenarbeit nicht erkannt werden und eine Identifikation mit dem Netzwerk nicht erfolgt. Dabei handelt es sich um Erfolgsfaktoren, die sich förderlich auf die Netzwerkarbeit auswirken können (vgl. Matuschek/Winheller 2011, S.2).

Neben der Kooperationsvereinbarung war eine weiterführende Auseinandersetzung mit der Projektkonzeption geplant, die in der Praxis jedoch nicht umgesetzt wurde. Dies ist insbesondere auf den personellen Ausfall der Koordinierungskraft des KSBs zurückzuführen, die sich, wie die Einladungen bis zum 30.10.2019 zeigen, um eine Auseinandersetzung mit dieser bemüht hatte. Während stabile Kerne im Netzwerkaufbau diesen durch die Übernahme von Netzwerkmanagementaufgaben unterstützen, kann häufiger personeller Wechsel die Leistungsfähigkeit des Netzwerkes beeinträchtigen (Matuschek/Winheller 2011, S.3). Das Netzwerk blieb aber trotz des personellen Wechsels leistungsfähig, was u.a. auf die vorhandenen Strukturen und Beziehungen zwischen den Akteuren zurückgeführt werden kann. Dabei ist anzumerken, dass das Netzwerk bereits in der Initiierungsphase Angebote und Maßnahmen geplant, sowie umgesetzt hat. Ihr Interesse und Engagement war der Leistungsfähigkeit zuträglich und stellt einen zentralen Faktor für ihre innovative Zusammenarbeit dar. „Besondere Gelingensfaktoren sind die positive Haltung und die bejahende Einstellung der Fachkräfte und aller beteiligten Personen an der Übergangsgestaltung.“ (Karbach/ Ghandour 2015, S.72).

6.2.3 Gründungsphase

„Wenn die vorbereitenden Arbeitsschritte abgeschlossen sind und das Netzwerk formal gegründet werden kann, ist die Gründungsveranstaltung vorzubereiten und

durchzuführen.“ (Quilling et al. 2013, S.56). In dem vorliegenden Netzwerk wurde die Kooperationsvereinbarung vom KSB im Nachgang an das Arbeitstreffen überarbeitet und für die Unterzeichnung zur Verfügung gestellt. Bei der Gründungsveranstaltung in den Räumlichkeiten der Kita, war die Presse zugegen, als die Kooperationsbeauftragten der Kita, Schule und des Sportvereins die Vereinbarung öffentlichkeitswirksam unterzeichneten. In den führenden Tageszeitungen am Niederrhein wurden die Netzwerkmitglieder und das Anliegen des Netzwerkes vorgestellt und somit das breite öffentliche Interesse gesichert.

6.3 Abgleich der Theorie und Praxis professioneller Netzwerkbildung im Übergang von der Kita in die Grundschule

Betrachtet man neben den Schritten und Phasen der professionellen Netzwerkbildung zusätzlich die Besonderheiten des Systems, in dem diese vollzogen werden, ergeben sich weitere zentrale Erkenntnisse. Dafür ist eine Auseinandersetzung mit den Spezifika des Systems, sowie den damit verbundenen Zielen und Inhalten erforderlich. Aufgrund der Unterschiedlichkeit der Akteure ist es daher erforderlich sich in der Initiierungsphase zunächst mit den jeweiligen Bildungs-, Bewegungs- und Erziehungsverständnissen auseinanderzusetzen, sowie ein gemeinsames Bildungs- und Bewegungsverständnis zu entwickeln. Dafür sind gemeinsame Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen beispielsweise in Form einer wissenschaftlichen Begleitung empfehlenswert. Denn „[z]ur Gewährleistung der Kontinuität der Bildungsprozesse von Kindern auf der Grundlage eines gemeinsamen Bildungsverständnisses bedarf es institutions- und trägerübergreifende Fortbildungen, in denen die Gemeinsamkeiten des Elementar- und Primarbereiches verdeutlicht, herausgearbeitet und weiterentwickelt werden.“ (MFKFFI 2018, S.65). Dabei gilt es den Sportverein zu beteiligen.

Das „Bewegungsfreundliche Bildungsdreieck“ wurde von der Hochschule Niederrhein begleitet und erhielt insbesondere zu Beginn wissenschaftliche Impulse zu der Gestaltung von Transitionen und der Bedeutung von Bewegung in diesem Kontext. Daraus folgten Gespräche der Akteure über die Veränderungen und Anforderungen auf individueller, interaktioneller und kontextueller Ebene, sowie der notwendigen didaktischen Berücksichtigung derer bei den Bewegungsangeboten, sowie in der Arbeit mit den Eltern. Die Ergebnisse der

Auseinandersetzung wurde jedoch nicht wie in der Theorie empfohlen in einer Kooperationsvereinbarung festgehalten. Diese war bereits vom KSB inhaltlich vorbereitet worden und erhielt u.a. die Ziele und Inhalte der Zusammenarbeit. Die vorbereitete Kooperationsvereinbarung wurde beim ersten Treffen im Handlungsnetzwerk besprochen und überarbeitet, sowie zeitnah für die Gründungsveranstaltung zur Verfügung gestellt. Dadurch wurden der Austausch und die Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses unterbunden. Dabei dient dieser Austausch der Transparenz, sorgt für gegenseitige Achtung vor der jeweils anderen Profession und unterstützt eine Auseinandersetzung mit den bestehenden Vorurteilen und deren Abbau (vgl. Bahr, 2019, S.24).

6.4 Diskussion der Ergebnisse

Aus dem Vergleich von Theorie und Praxis am Beispiel des „Bewegungsfreundlichen Bildungsdreiecks“ lassen sich zentrale Erkenntnisse für die professionelle Netzwerkbildung im Übergang von der Kita in die Grundschule ziehen.

1. Für eine professionelle Netzwerkbildung bedarf es hauptamtliche Unterstützung.

Bei dem vorliegenden Beispiel hat die Vergleichsanalyse gezeigt, dass die wesentlichen Schritte der Netzwerkbildung zwar vollzogen wurden, jedoch nicht auf die in der Theorie beschriebenen oder empfohlenen Weise. Der Aufbau und die Zusammenarbeit von pädagogischen Fach- und Lehrkräften mit ehrenamtlichen Mitgliedern des Vereins, sowie die Koordination und das Management des Netzwerkes stellen wichtige Bestandteile von Bildungsdreiecken dar, denen der Stadtsporthverband als ehrenamtlicher Akteur begegnet. Dieser verfügt nicht über die personellen und fachlichen Ressourcen, die für die professionelle Netzwerkbildung erforderlich sind. Daher kann die Zusammenarbeit in Netzwerken nur durch hauptamtliche Unterstützung gelingen. In dem vorliegenden Beispiel wurde der SSV vom KSB und dessen hauptamtlichen Mitarbeitenden unterstützt.

2. Professionelle Netzwerkbildung bedarf organisatorischer und koordinativer Unterstützung.

Der Erfolg eines Netzwerkes hängt im Wesentlichen von einem funktionierenden Netzwerkmanagement ab. Dieses begleitet die Akteure im gesamten Netzwerkzyklus, vom Beschluss bis zur Evaluation und übernimmt zahlreiche Aufgaben wie die Organisation, Moderation, Dokumentation und Kontaktpflege im Netzwerk. Wird dieses Arbeitsgremium bei der Schaffung der Organisationsstrukturen nicht berücksichtigt, fehlt ein zentraler Knotenpunkt, der alle Ebenen und Maßnahmen koordiniert. In dem vorliegenden Netzwerk wurde in der Organisationsstruktur zwar kein Netzwerkmanagement berücksichtigt, so wurden dessen Aufgaben jedoch vom KSB übernommen. Dadurch wurden die Schritte der Netzwerkbildung vorbereitet, die Akteure für die Zusammenarbeit motiviert und die Arbeitstreffen moderiert.

3. Professionelle Netzwerkbildung bedarf einer finanziellen Absicherung.

Für die Bildung eines professionellen Netzwerkes sind zeitliche, personale und persönliche Ressourcen erforderlich. Der SSV verfügt in dem vorliegenden Beispiel aufgrund der Eigenschaften dieser Organisation nicht über die notwendigen Mittel, um den Anforderungen nachzukommen. Um diese Lücke zu schließen bieten sich externe Koordinierungskräfte, sowie Moderatorinnen und Moderatoren an, die über das erforderliche Fachwissen und die notwendigen Kompetenzen verfügen. Dadurch können nachhaltige Strukturen aufgebaut und Professionalität im Prozess gesichert werden. Voraussetzung dafür sind finanzielle Ressourcen. In dem vorliegenden Netzwerk wurde durch das Landesprogramm die Finanzierung einer Projektorganisation ermöglicht. Dieser Umstand ist keinesfalls selbstverständlich, denn oftmals fehlen die erforderlichen personalen und finanziellen Ressourcen. An dieser Stelle sind die Kommunen gefragt, die nötigen Mittel und Ressourcen bereitzustellen.

4. Es bedarf der Professionalisierung im Bereich der professionellen Netzwerkbildung und -arbeit in der Praxis.

Für eine professionelle Netzwerkbildung bedarf es fachlichen Wissens und umfangreicher Kompetenzen. Diese reichen von Begriffserklärungen zentraler Termini, verschiedener Netzwerktypologien, über die Netzwerkbildung mit ihren

Ebenen und Phasen, hin zu Erfolgsfaktoren und Stolpersteinen der Vernetzung. Zu den netzwerktheoretischen Grundlagen kommen fachliche, methodische, soziale und organisatorische Kompetenzen hinzu. Anhand von Fort- und Weiterbildungen können erforderliches Fachwissen und notwendige Kompetenzen aufgebaut werden. Dafür sind zeitliche und finanzielle Ressourcen erforderlich. Da diese in der Praxis begrenzt sind, ist es sinnvoll finanzielle Anreize für die Professionalisierung im Bereich der professionellen Netzwerkbildung und -arbeit in der Praxis zu setzen. Insbesondere vor dem Hintergrund der expandierenden Ausbreitung des Netzwerkkonzeptes im Bildungs- und Sozialwesen. Diesbezüglich sind auch die Träger und Arbeitgeber der Institutionen gefragt, Anreize für Fort- und Weiterbildungen zu setzen.

5. Es bedarf der Berücksichtigung transitionstheoretischer Grundlagen in der professionellen Netzwerkbildung.

Professionelle Netzwerke erfahren insbesondere im Kontext der Bildungslandschaften einen enormen Bedeutungszuwachs. Der Übergang in das formale Bildungssystem stellt ein zentrales (Handlungs-)Feld in den Bildungslandschaften und -dreiecken dar. Dabei sind neben den netzwerktheoretischen Grundlagen ebenfalls die fachwissenschaftlichen Grundlagen der Transition von Bedeutung. Gemeinsame Workshops und Fortbildungen, sowie die Unterstützung im Netzwerk durch wissenschaftliche Beiräte, können die Auseinandersetzung mit relevanten Themen unterstützen und die Professionalität im Netzwerk fördern. Das vorliegende Netzwerk wurde von der Hochschule Niederrhein wissenschaftlich begleitet. Dies ist insbesondere auf die finanziellen Rahmenbedingungen des Netzwerkes zurückzuführen. In der Regel sind die finanziellen Mittel in professionellen Netzwerken begrenzt. Eine finanzielle Absicherung durch die Kommune ist insbesondere vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Forderung nach Bildungslandschaften erforderlich. Weiterhin gilt es die wesentlichen Aspekte der professionellen Netzwerkbildung im Übergang von der Kita in die Grundschule in den Schritten der Netzwerkkonstituierung zu berücksichtigen und ausreichend Zeit für den Austausch und die Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses einzuplanen.

*6. Trotz Stolpersteinen in der Netzwerkbildung, können Innovationen hervor-
gebracht werden.*

Das vorliegende Netzwerk war in der Netzwerkbildung mit verschiedenen Stolpersteinen wie der Unterschiedlichkeit der Akteure, der eingeschränkten Auseinandersetzung mit gemeinsamen Zielen oder personellem Wechsel konfrontiert. Dazu kam die fehlende Berücksichtigung eines Netzwerkmanagements in der Organisationsstruktur, die ausbleibende Umsetzung einer Plattform für den Wissensaustausch, sowie das Auftreten einer globalen Pandemie in der Umsetzungsphase des Netzwerkes. Die Akteure konnten diesen Stolpersteinen verschiedene Ressourcen entgegensetzen, die eine innovative Zusammenarbeit im Netzwerk ermöglichten. Darunter finanzielle Ressourcen, die durch das Landesprogramm „Sportplatz Kommune“ zur Verfügung gestellt wurden. Zudem personale Ressourcen durch die Festlegung von Kooperationsbeauftragten, der Unterstützung durch die Mitarbeitenden des KSB in der Koordination und Moderation der Arbeitstreffen, sowie der wissenschaftlichen Begleitung durch die Hochschule Niederrhein. Darüber hinaus personenbezogene Ressourcen wie Offenheit für Innovationen, Motivation und Engagement für das gemeinsame Projekt, Kreativität und Fantasie bei der Planung und Umsetzung von Angeboten und die persönlichen Beziehungen und kurzen Kommunikationswege unter den Akteuren. Die Aufzählung zeigt, dass die Ressourcen die Belastungen überwiegen. Dabei lässt sich weiterhin eine Vielzahl verschiedener Erfolgsfaktoren für die Netzwerkarbeit in der Literatur ausmachen (vgl. Matuschek/Winheller 2011, S. 2 ff./ Quilling et al. 2013, S.32 f./ Karbach/Ghandour 2015, S.64 ff.). Diese können sich entscheidend auf die Netzwerkbildung und -arbeit auswirken und bedürfen insbesondere in der Evaluation Beachtung.

7. Fazit

Die vorliegende Arbeit fokussiert die professionelle Netzwerkbildung im Übergang von der Kita in die Grundschule. Dabei stand die Frage im Mittelpunkt welche Erfordernisse sich an die professionelle Netzwerkbildung im Übergang in das formale Bildungssystem richten. Zu diesem Zweck wurde ein Abgleich von der Theorie zur professionellen Netzwerkbildung mit der Praxis anhand des Beispiels

des „Bewegungsfreundlichen Bildungsdreiecks“ vorgenommen. Dafür wurden zunächst der Aufbau und die Entwicklung des Netzwerkes betrachtet und fachwissenschaftlich eingeordnet. Mit dem Schwerpunkt auf der Netzwerkbildung erfolgte die Einordnung der Praxis in den theoretischen Kontext. Anhand einer Vergleichsanalyse wurden die Soll-Kriterien der professionellen Netzwerkbildung mit dem Ist-Stand der erfolgten Schritte und Maßnahmen in dem „Bewegungsfreundlichen Bildungsdreieck“ in Verhältnis gesetzt. Der Abgleich hat dabei gezeigt, dass die Netzwerkbildung nicht wie in der Theorie beschrieben erfolgt ist, das Netzwerk dennoch innovativ war. Die Auswertung der Ergebnisse hat gezeigt, dass sich dies auf die vorhandenen Ressourcen des Netzwerkes zurückführen lässt. Darunter das persönliche Engagement der Akteure. Ihre Kreativität und Motivation bei der Entwicklung von (Bewegungs-)Angeboten war ausschlaggebend für die Innovationen, die das Netzwerk hervorgebracht hat. Zudem hat die finanzielle Absicherung des Pilotprojektes durch das Landesprogramm „Sportplatz Kommune“ maßgeblich zum Erfolg des Netzwerkes beigetragen. Durch die finanziellen Ressourcen konnten die Projektorganisation, die wissenschaftliche Begleitung und Beratung, sowie das gemeinsame (Bewegungs-)Angebot finanziert werden. Zugleich wurden wesentliche Potentiale der Zusammenarbeit nicht genutzt, wie der Austausch über die jeweiligen Bildungs- und Erziehungsverständnisse, die Entdeckung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, die Formulierung gemeinsamer Ziele und die Etablierung verlässlicher Strukturen, die im Anschluss an das Pilotprojekt die Fortführung der Kooperation im Netzwerk garantieren. Damit besteht die Gefahr fehlender Nachhaltigkeit. Für eine differenziertere Einschätzung gilt es die Ergebnisse der Vergleichsanalyse durch weitere empirische Untersuchungen zu ergänzen, um herauszufinden inwieweit die Netzwerkbildung aus der Perspektive der Akteure gelungen ist und eine Fortführung der Netzwerkarbeit realistisch erscheint.

Aus dem Abgleich von Theorie und Praxis lassen sich zentrale Faktoren für eine professionelle Netzwerkbildung im Übergang von der Kita in die Grundschule ableiten, die eine nachhaltige Verstetigung der Kooperation ermöglichen. Einen zentralen Faktor stellt das Netzwerkmanagement dar, das den gesamten Prozess der Netzwerkbildung bis zur Netzwerkarbeit begleitet, organisiert und koordiniert. Dafür sind zeitliche und personelle Ressourcen erforderlich die nur durch eine

hauptamtliche Tätigkeit gedeckt werden können. Diese ist mit Kosten verbunden. Daher bedarf es finanzieller Mittel. Vor dem Hintergrund bildungspolitischer Forderungen einer vernetzten Bildung und Betreuung sind insbesondere die Kommunen in der Verantwortung für eine finanzielle Absicherung zu sorgen. Für eine nachhaltige Verstetigung bedarf es zudem der Professionalisierung im Bereich der professionellen Netzwerkbildung und -arbeit, sowie der Transition. Dafür sind institutions- und trägerübergreifende Fort- und Weiterbildungen, sowie wissenschaftliche Beratung und Begleitung erforderlich. An dieser Stelle sind die Träger und Arbeitgeber gefragt für die Umsetzung derer zu sorgen. Ein zu beachtendes Berufsbild in diesem Kontext stellen die Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen dar, die über fachtheoretische Grundlagen der Bildung, Bewegung, Entwicklung, Transition und professionellen Netzwerkbildung verfügen. Ihr Handlungsfeld umfasst die Arbeit mit Kindern von 0-14 Jahren und stellt somit eine Schnittstelle zwischen der Kita, der Schule und dem Sportverein dar. Zudem verfügen sie über personale, pädagogische sowie organisatorische Kompetenzen, die sie für eine interdisziplinären Zusammenarbeit qualifizieren.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die zuvor genannten Aspekte in die Netzwerkplanung und -bildung zu integrieren sind. Diese dienen der Sicherung der Professionalität im Netzwerkprozess, sowie der nachhaltigen Verstetigung von professionellen Netzwerken im Übergang von der Kita in die Grundschule. In der vorliegenden Arbeit ist offengeblieben, welchen Effekt die Maßnahmen und Angebote auf die Bewältigung des Übergangs haben. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund einer gerechtigkeitsorientierten Auseinandersetzung mit (inklusive) Bildung und Bildungszugängen, sowie der Corona-Pandemie erforderlich. Durch die Pandemie werden soziale Ungleichheiten verstärkt und Bildungsbio-graphische Möglichkeiten eingeschränkt. Daher ist eine vertiefende empirische Auseinandersetzung mit den Effekten und Maßnahmen der Transition erforderlich.

8. Literaturverzeichnis

- Akbas, B./ Mecheril, P./ Spies, A. (2017): Frühkindliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. In: Ahrandjani-Amirpur, D./ Platte, A. (Hrsg.), Handbuch Inklusive Kindheiten. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S.197-209.
- AWO Bundesverband e.V. (2004): Qualitätsentwicklung für lokale Netzwerkarbeit. Eine Arbeitshilfe für die Praxis. https://kgm.pebonline.de/uploads/tx_pebdatatypes/EundC_Arbeitshilfe.pdf [letzter Aufruf 10.05.2021]
- Bahr, S. (2019): Ein bewegter Übergang. Empirische Untersuchung zur bewegungsorientierten Unterstützung des Transitionsprozesses Kita-Grundschule. In: *Motorik*, 42, S.15–27.
- Bildungsberichterstattung, Autorengruppe (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt (1. Auflage.). Bielefeld: wbv Media.
- Bleckmann, P./ Durdel, A. (2009): Einführung: Lokale Bildungslandschaften – die zweifache Öffnung. In: Bleckmann, P./ Durdel, A. (Hrsg.), Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen (1. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.11-16.
- Braun, D. (2015): Begegnung auf Augenhöhe: Wechselseitiges Verstehen bei der Gestaltung von Bildungsprozessen. In: Braun, D. (Hrsg.), Von der Kita in die Grundschule. Den Übergang professionell vorbereiten und begleiten (1. Aufl.). Berlin: Cornelsen Skriptor, S.18-27.
- Brocke, H. (2003): Soziale Arbeit als Koproduktion. https://www.stiftung-spi.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/veroeffentlichungen/Urban_Governance_Zivilgesellschaft/brocke_beitrag_dji.pdf [letzter Aufruf 10.05.2021]
- Bronfenbrenner, U. (1993): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente (ungekürzte Ausg.). Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2017): Von der Kita zur Grundschule. Impulse für das Gelingen des Übergangs.

https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Von_der_Kita_zur_Grundschohle.pdf

[letzter Aufruf 10.05.2021]

Cloos, P./ Oehlmann, S./ Sitter, M. (2013): Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Schröer, W./ Stauber, B./ Walther, A./ Böhnisch, L./ Lenz, K. (Hrsg.), Handbuch Übergänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S.547-567.

Deutscher Olympischer Sportbund (DOSB) (2017): Mitgliederentwicklung in Sportvereinen. 2000 bis 2015. Bestand, Veränderungen und Perspektiven.

https://cdn.dosb.de/alter_Datenbestand/fm-

[dosb/downloads/Sportentwicklung/Broschuere-Mitglieder-2000bis2015.pdf](https://cdn.dosb.de/downloads/Sportentwicklung/Broschuere-Mitglieder-2000bis2015.pdf)

[letzter Aufruf 10.05.2021]

Deutscher Olympischer Sportbund (DOSB) (2020): Bestandserhebung 2020. Korrigierte Fassung. Stichtag der Erfassung 1. Januar 2020.

https://cdn.dosb.de/user_upload/www.dosb.de/uber_uns/Bestandserhebung/BE-

[Heft_2020.pdf](https://cdn.dosb.de/user_upload/www.dosb.de/uber_uns/Bestandserhebung/BE-Heft_2020.pdf) [letzter Aufruf 10.05.2021]

Deutscher Städtetag (2007): Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007.

<https://www.staedtetag.de/files/dst/docs/Dezernat-3/Archiv/aachener-erklaerung->

[2007.pdf](https://www.staedtetag.de/files/dst/docs/Dezernat-3/Archiv/aachener-erklaerung-2007.pdf) [letzter Aufruf 10.05.2021]

Deutscher Städtetag (2012): Bildung gemeinsam verantworten. Münchener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung gemeinsam verantworten“ am 8./9. November 2012.

<https://www.staedtetag.de/files/dst/docs/Dezernat-3/Archiv/muenchner->

[erklaerung-2012.pdf](https://www.staedtetag.de/files/dst/docs/Dezernat-3/Archiv/muenchner-erklaerung-2012.pdf) [letzter Aufruf 10.05.2021]

Duveneck, A. (2016): Bildungslandschaften verstehen. Zum Einfluss von Wettbewerbsbedingungen auf die Praxis (1. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.

Eckerth, M./ Hanke, P. (2015): Übergänge ressourcenorientiert gestalten. Von der KiTa in die Grundschule (1. Aufl.) Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Eggert, D./ Reichenbach, C./ Bode, S. (2014): Das Selbstkonzept Inventar (SKI) für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter. Theorie und Möglichkeiten der Diagnostik (3. Aufl.). Dortmund: Borgmann.

- Ernst, A./ Schneider, K. (2010): Netzwerke erfolgreich gestalten. Erfahrungen aus Alpha-Bündnissen an sechs Modellstandorten im Projekt EQUALS. In: *Sonderheft dis.kurs*, S. 29–31.
- Finger, J.D./ Varnaccia, G./ Bormann, A./ Lange, C./ Mensink, S. B. M. (2018): Körperliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittsergebnisse aus KIGGS Welle 2 und Trends. In: *Journal of Health Monitoring*, 3 (1), S. 24-31.
- Franz, M. (2016): "Heute wieder nur gespielt" - und dabei viel gelernt! Den Stellenwert des kindlichen Spiels überzeugend darstellen (1. Auflage.). München: Don Bosco.
- Fuhse, J. (2016): Soziale Netzwerke. Konzepte und Forschungsmethoden. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Gasteiger, H. (2017): Frühe mathematische Bildung – sachgerecht, kindgemäß, anschlussfähig. In: Schuler, S./ Streit, C./ Wittmann, G. (Hrsg.), *Perspektiven mathematischer Bildung im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule*. Wiesbaden: Springer Spektrum, S.9-26.
- Griebel, Wilfried; Niesel, Renate (2020): *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern* (5. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Groos, T./ Jehles, N. (2015): Der Einfluss von Armut auf die Entwicklung von Kindern. Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung. Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung "Kein Kind zurücklassen!" Werkstattbericht. <http://library.fes.de/pdf-files/akademie/mup/15232.pdf> [letzter Aufruf 10.05.2021]
- Groß, D./ Holz, G., Boeckh, J. (2005): *Qualitätsentwicklung für lokale Netzwerkarbeit. Ein Evaluationskonzept und Analyseraster zur Netzwerkentwicklung*. Frankfurt am Main: ISS-Eigenverlag.
- IT.NRW (2020): *Kinder in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege in Nordrhein-Westfalen 2019 und 2020*. <https://www.it.nrw/anfang-maerz-2020-waren-nrw-292-prozent-der-kinder-unter-drei-jahren-kindertagesbetreuung-100688> [letzter Aufruf 10.05.2021]

- Karbach, T./ Ghandour, E. (2015). Es läuft nicht immer alles rund: Bau- und Stolpersteine bei der Übergangsgestaltung. In: Braun, D. (Hrsg.), Von der Kita in die Grundschule. Den Übergang professionell vorbereiten und begleiten (1. Aufl.). Berlin: Cornelsen, S.64-75.
- Kooperationsvereinbarung im Rahmen des Pilotprojekts „Bewegungsfreundliches Bewegungsdreieck“ (o.J.): unveröffentlichtes Manuskript.
- Krus, A. (2017): Bewegung im Bildungsdreieck Kita – Verein – Schule. In: Zimmer, R./ Hunger, I. (Hrsg.), Gut starten. Bewegung - Entwicklung - Diversität. Das Buch zum 10. Osnabrücker Kongress "Bewegte Kindheit" 2016. Schorndorf: Hofmann-Verlag.
- Krus, A. (2018): Qualifikationsprofil Bewegung für Lehrkräfte. Bewegung lehren und in Bewegung lernen. Wiesbaden: Springer VS.
- Kubesch, S. (2016): Der Sport macht's! In: Kubesch, S. (Hrsg.) (2016): Exekutive Funktionen und Selbstregulation. Neurowissenschaftliche Grundlagen und Transfer in die pädagogische Praxis (2. aktualisierte und erweiterte Aufl.). Bern: Hogrefe, S.137-160.
- Landessportbund Nordrheinwestfalen (LSB)/ Staatskanzlei des Landes Nordrheinwestfalen (STK) (2020/2021): Sportplatz Kommune – Kinder- und Jugendsport fördern in NRW. Projektbeschreibung (Förderphase 2021 bis 2022). https://www.sportjugend.nrw/fileadmin/sportjugend/media/NRW_bewegt_seine_Kinder/Projektbeschreibung_Sportplatz_Kommune_aktuell.pdf [letzter Aufruf 10.05.2021]
- Lichtblau, M./ Albers, T. (2020): Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule – Analyse aktueller Bedingungen und zukünftiger Entwicklungsaufgaben. In: König, A./ Heimlich, U. (Hrsg.): Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Eine Frühpädagogik der Vielfalt (1. Aufl.) Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S.144-163.
- Liegle, L. (2011): Pädagogische Prinzipien zur Rechtfertigung von Kontinuität in den Bildungsverläufen von Kindern. In: Oehlmann, S. (Hrsg.), Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Weinheim: Juventa-Verlag, S.159-170.

- Matuschek, K/ Winheller, A. (2011): Netzwerke erfolgreich gestalten. <http://library.fes.de/pdf-files/akademie/mup/15232.pdf> [letzter Aufruf 10.05.2021]
- Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (MFKFFI) (2018): Bildungsgrundsätze. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Freiburg: Herder.
- Mudiappa, M./ Artelt, C. (Hrsg.). (2014). Praxisrelevante Befunde aus dem Primar- und Sekundarschulbereich. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Orientierungsrahmen für die Qualitätsentwicklung „Bewegungsfreundlicher Bildungsdreiecke“ - Ideensammlung für beispielhafte „Kriterien“ (o.J.): Unveröffentlichtes Manuskript.
- Pfeil, P./ Müller, M. (2020): Evaluation in der Sozialwirtschaft. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Prenzel, A. (2016): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Projektkonzeption für „Bewegungsfreundliche Bildungsdreiecke“ (o.J.): unveröffentlichtes Manuskript.
- Quilling, E./ Nicolini, H. J./ Graf, C./ Starke, D. (2013): Praxiswissen Netzwerkarbeit. Gemeinnützige Netzwerke erfolgreich gestalten. Wiesbaden: Springer VS.
- Rath, M. (2011): Übergänge sind immer. Anthropologische Überlegungen zu einem pädagogischen Thema. In: *Friedrich Jahresheft*, S. 10–14.
- Rauschenbach, T. (2015): Umbrüche im Bildungswesen. In: Schmidt, W./ Neuber, N./ Rauschenbach, T./ Brandl-Bredenbeck, H. P./ Süßenbach, J./ Breuer, C. (Hrsg.), Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder- und Jugendsport im Umbruch. Schorndorf: Hofmann, S.50-77.
- Schubert, H. (2008): Netzwerkmanagement. Koordination von professionellen Vernetzungen – Grundlagen und Beispiele. Wiesbaden: Springer VS.

- Schubert, H. (2017): Netzwerkorientierung in Kommune und Sozialwirtschaft. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Schubert, H. (2018): Netzwerkmanagement in Kommune und Sozialwirtschaft. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Sprenger, R.-U. (2001): Unternehmensnetzwerke und regionale Netzwerke. Chancen für Beschäftigung und Umweltschutz. Unter Mitarbeit von Karin Svabik. München ifo Institut für Wirtschaftsforschung.
- Stošić, P. (2017): Kinder mit Migrationshintergrund: Zur Medialisierung eines Bildungsproblems. Wiesbaden: Springer VS.
- Straus, F. (2012): Netzwerkarbeit: Förderung sozialer Ressourcen. In: Knecht, A./ Schubert, F.-C. (Hrsg.), Ressourcen im Sozialstaat und in der sozialen Arbeit. Zuteilung - Förderung - Aktivierung. Stuttgart: Kohlhammer, S.224-237.
- Süßenbach, J./ Klaus, S. (2015): Kommunale Bildungslandschaften und Sport. In: Schmidt, W./ Neuber, N./ Rauschenbach, T./ Brandl-Bredenbeck, H. P./ Süßenbach, J./ Breuer, C. (Hrsg.), Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Kinder- und Jugendsport im Umbruch. Schorndorf: Hofmann, S.444-465
- Tillmann, K.-J. (2013): Die Bewältigung von Übergängen im Lebenslauf – eine biografische Perspektive. In: Bellenberg, G./ Forell, M. (Hrsg.), Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann, S. 15-32.
- Treischl, E./ Wolbring, T. (2020): Wirkungsevaluation. Grundlagen, Standards, Beispiele (1. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Uebelhart, B. (2015): Netzwerkarbeit, Kooperation und Versorgungsketten. In: Merten, U./ Kaegi, U. (Hrsg.), Kooperation kompakt. Professionelle Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- van Santen, E./ Seckinger, M. (2003): Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis. Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe. Opladen, München: Leske und Buderich; Verl. Deutsches Jugendinstitut.

von Kardorff, E. (2019): Barnes, John A. (1954): Class and Committees in a Norwegian Island Parish. In: Holzer, B./ Stegbauer, C. (Hrsg.), Schlüsselwerke der Netzwerkforschung. Wiesbaden: Springer VS, S.31-34.

Zimmer, R. (2019): Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern (14. Gesamtauflage). Freiburg im Breisgau, Wien u.a.: Verlag Herder.

Zimmer, R. (2020): Handbuch Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis (überarb. Neuausgabe) (26. Gesamtauflage). Freiburg, München: Verlag Herder.

Rechtsverzeichnis

Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern (Kinderbildungsgesetz – KiBiz) – Sechstes Gesetz zur Ausführung des Achten Buches Sozialgesetzbuch – vom 03.12.2019:

https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=04320200904143952783 [letzter Aufruf 10.05.2021]

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW - SchulG) vom 15.02.2005:

https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=10000000000000000000524 [letzter Aufruf 10.05.2021]

Sozialgesetzbuch (SGB) Achstes Buch (VIII) Kinder- und Jugendhilfe vom 11.09.2012 (BGB1. S.2022), zuletzt geändert durch Art. 16a Abs. 6 Medizinprodukte-EU-AnpassungsG vom 28.04.2020 (BGB1. I S.960)

Übereinkommen über die Rechte des Kindes (UN-KRK) vom 20.10.1989 (BGB1. 1992 II S. 121, 122)

Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) vom 13.12.2006 (BGB1. 2008 II S.1419)

Abbildungsverzeichnis

Abbildungen

Abb. 1	Veränderungen beim Übergang von der Kita in die Schule	S.14
Abb. 2	Netzwerkebenen-Modell	S.31
Abb. 3	Strukturnetzwerk und Handlungsnetzwerke als Teil der Gesamtvernetzung	S.33
Abb. 4	Netzwerkzyklus	S.35

Tabellen

Tab. 1	Bewegung als Medium der Übergangsgestaltung	S.26
Tab. 2	Vergleich Soll/Ist der professionellen Netzwerkbildung am Beispiel des „Bewegungsfreundlichen Bildungsdreiecks“	S.55

Eidesstattliche Erklärung

„Ich versichere hiermit, dass ich die hier vorgelegte Bachelorarbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe angefertigt und bisher keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt habe. Alle wörtlichen und sinngemäß aus anderen Quellen übernommenen Stellen habe ich kenntlich gemacht. Andere als die angegeben und kenntlich gemachten Quellen und Hilfsmittel habe ich nicht benutzt. Ich bin mir bewusst, dass ein Verstoß gegen diese Versicherung nicht nur prüfungsrechtliche Folgen haben wird, sondern auch zu weitergehenden rechtlichen Konsequenzen führen kann.“

Tönisvorst, 07.06.2021



Ort, Datum

Unterschrift