



## Übergang Kita – Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung

Materialien, Instrumente und Ergebnisse  
des **TransKiGs**-Verbundprojekts

verlag das netz

Koordiniert durch

# **Übergang Kita – Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung**

Materialien, Instrumente und Ergebnisse  
des **TransKiGs**-Verbundprojekts

Koordiniert durch

# Impressum

**Herausgeber** Lenkungsgruppe TransKiGs in Zusammenarbeit mit der Koordinierungsstelle TransKiGs am Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg; Länderkoordinator für TransKiGs in der Steuerungsgruppe „Gemeinsame Projekte der Kultusministerkonferenz“: Jan Hofmann

**Projektleiterin** Katrin Liebers

**Projektkoordinator** Kai Schmidt

**Autorinnen/Autoren** Gabriele Berry, Detlef Diskowski, Sabine Dübner, Jana Fieland, Lilian Fried, Kathrin Hahn, Petra Hanke, Frauke Hildebrandt, Maike Hoeft, Jan Hofmann, Tassilo Knauf, Esther Kurylas-Mengs, Patrick Isele, Gabi Leupold, Katrin Liebers, Sabine Lingenauber, Imke Merkelbach, Claudia Meschke, Thomas Müller, Janina L. von Niebelschütz, Benedikt Rathmer, Annette Samuel, Anne Schachner, Susanne Scheib, Kai Schmidt, Sandra Schneider, Angela Sommerlatte, Juliane Stude, Wiebke Wexler, Inga Zensen

**Redaktion** Kai Schmidt, Katrin Liebers

**Redaktionelle Mitarbeit** Nadine Boyde, Eileen Venzke

**Lektorat** Max Mönch

**Fotos/Abbildungen** irisblende Titelbild, S. 56, 59; TransKiGs Koordinierungsstelle S. 8, 9, 10, 11, 14; TransKiGs Landesprojekt Berlin S. 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23; TransKiGs Landesprojekt Brandenburg S. 26, 27, 28, 30, 31; Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales Bremen S. 32, 36, 37; TransKiGs Landesprojekt Bremen S. 34, 35; TransKiGs Landesprojekt Nordrhein-Westfalen: DRK-Kindertageseinrichtung Lummerland, Kath. Kindergarten St. Nikolaus, Kindertageseinrichtung Holtmannshof e. V., Städt. kath. Nikolaischule Wolbeck S. 40, 41, 42, 43, 44, 45; TransKiGs Landesprojekt Thüringen S. 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55

**Gestaltung** Fleck · Zimmermann | [www.fz-design.de](http://www.fz-design.de)

**Druck** verlag das netz | Weimar

**Alle Rechte vorbehalten** © 2009 verlag das netz, Weimar · Berlin

Das Werk und alle seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages nicht zulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

**ISBN 978-3-86892-029-1**

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird zumeist die weibliche Form der Berufsbezeichnung verwendet, da in der großen Mehrheit Erzieherinnen und Lehrerinnen beteiligt waren.

## Inhalt

5	Vorwort
7	Ergebnisse von TransKiGs aus der Verbundperspektive: Kooperation nachhaltig etablieren – eine Bildungsphilosophie gemeinsam erarbeiten
15	Ergebnisse von TransKiGs aus den Ländern
16	Berlin   Anregungsmaterialien zur Kooperationspraxis
24	Brandenburg   Ein Orientierungsrahmen für eine gemeinsame Bildungsverantwortung
32	Bremen   Blitzlichter aus der Praxis
40	Nordrhein-Westfalen   Evaluation der Kooperationspraxis
48	Thüringen   Übergänge partizipativ gestalten
56	Flankierende Begleitforschung
59	Materialien
61	Ansprechpartner
64	Literatur

## Die Mitglieder der Lenkungsgruppe des Verbundprojekts:

**Gabriele Berry**, Senatsverwaltung für  
Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin;

**Dr. Doris Bollinger**, Senatorin für  
Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und  
Soziales Bremen;

**Detlef Diskowski**, Ministerium für  
Bildung, Jugend und Sport Brandenburg;

**Cordula Engelhardt**, Thüringer Kultusministerium;

**Johann Fackelmann**, Thüringer Kultusministerium;

**Prof. Dr. Lilian Fried**, Technische Universität  
Dortmund;

**Dagmar Friedrich**, Ministerium für  
Generationen, Familie, Frauen und Integration  
des Landes Nordrhein-Westfalen;

**Dr. Jan Hofmann**, Steuerungsgruppe „Gemeinsame  
Projekte der Kultusministerkonferenz“;

**Ursel Laubenthal**, Senatsverwaltung für  
Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin;

**Gabriele Langel-Carossa**, Senatorin für  
Bildung und Wissenschaft Bremen;

**Dr. Katrin Liebers**, Landesinstitut für Schule  
und Medien Berlin-Brandenburg;

**Antje Scharsich**, Bundesministerium für  
Bildung und Forschung;

**Kai Schmidt**, Landesinstitut für Schule und Medien  
Berlin-Brandenburg;

**Dorothee Schneider**, Ministerium für Schule und  
Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen;

**Katja Sieger**, Ministerium für Bildung,  
Jugend und Sport Brandenburg;

**Dr. Andreas Paetz**, Bundesministerium für  
Bildung und Forschung

**I**m Jahr 2004 rief die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), als eines der letzten BLK-Vorhaben, **TransKiGs** ins Leben. Seit 2005 wurde das Verbundprojekt in den Ländern Berlin, Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen umgesetzt. Infolge der Neuregelung des Paragraphen 91b Grundgesetz über das Zusammenwirken von Bund und Ländern erfolgte die Fortführung des Verbundprojekts im Jahr 2007 in Zuständigkeit der Länder. Die Koordination des Verbundprojekts übernahm das Land Brandenburg mit der Einrichtung der Koordinierungsstelle im Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg.

Der Übergang in die Grundschule ist in seiner Bedeutung für das einzelne Kind in den letzten Jahren verstärkt in den Vordergrund bildungspolitischer Betrachtung und Gestaltung gerückt. So haben sich auch die zuständigen Fachministerkonferenzen in ihren Sitzungen im Juni 2009 für gemeinsame Grundsätze für den Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule ausgesprochen und diese in dem gemeinsamen Beschluss „Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten – Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren“ niedergelegt (JFMK/KMK 2009).

Ziel des Verbundprojekts **TransKiGs** ist es, die Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu stärken und den Übergang zwischen den beiden Bildungseinrichtungen zu verbessern, indem das Kind in den Mittelpunkt gerückt wird. Ein besonderer Schwerpunkt von **TransKiGs** lag auf der Entwicklung von transferfähigen Strukturen, Strategien und Instrumenten zur Gestaltung des Übergangs.

Bereits frühere Modellprojekte, die sich mit dem Übergang vom Kindergarten in die Schule beschäftigten, haben nach Wegen gesucht, wie zwei historisch voneinander abgegrenzte Systeme mit einer unterschiedlichen Sichtweise auf das Lernen von Kindern so aufeinander abgestimmt werden können, dass Kinder Kontinuität in ihrer Förderung erleben. Dabei waren zwei Hauptprobleme zu bewältigen. Erstens schien durch die Unterschiede in den Organisationsstrukturen, die von der Ausbildung des Personals bis zur Trägerschaft reichten, die Praktikabilität einer Verzahnung problematisch. Zweitens stießen die Diskussionen immer wieder auf unterschiedliche Auffassungen von Bildung. Es galt also zunächst die eigenen Auffassungen kompatibel mit denen der Partnerinstitutionen zu machen. Die Aufgabe, Kindertageseinrichtung und Grundschule miteinander zu verzahnen, stellte sich also nicht nur als organisatorisches Problem dar, sondern auch als ein Problem der gegenseitigen Wahrnehmung und Wertschätzung.

Grundlegend für die Durchführung von **TransKiGs** ist die Annahme, dass der Übergang nur dann gelingen kann, wenn sich die beiden Bildungsinstitutionen vor allem konzeptionell öffnen. Eine Veränderung ist nur institutionsübergreifend machbar. Die jeweils eigene Bildungsphilosophie hat sich in der Vergangenheit in jeweils eigenen didaktischen und methodischen Konzepten niedergeschlagen, die nur schwer anschlussfähig schienen. Mit den Reformen der vergangenen Jahre allerdings haben sich die Bedingungen für institutionsübergreifende Strategien deutlich verbessert. Die Expertise des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Strätz/Solbach/Holst-Solbach 2007) hat gezeigt, dass sich die unterschiedlichen Denk- und Handlungsformen in Kin-



dertageseinrichtung und Grundschule gerade auf der konzeptionellen Ebene und insbesondere im Verständnis von Bildung stark angenähert haben. Dennoch konnte in der Vergangenheit der Umstand nicht behoben werden, dass „das Ausmaß der Gemeinsamkeiten einzelnen Beteiligten auf beiden Seiten noch nicht bewusst ist“ (a. a. O.: 11). Dies galt es, in der Kooperation offenzulegen und gemeinsam zu besprechen. An beiden Anforderungen versucht **TransKiGs** anzuschließen. Ziel ist es, die nötigen Mittel und Wege zu finden, mit denen die Voraussetzungen für eine verzahnte Bildungspraxis erreicht werden können. Zum Ende des Modellprojekts sollen nun ausgewählte Ergebnisse aus den beteiligten Ländern in einem gemeinsamen Abschlussbericht präsentiert werden. Dabei geht es weniger um Rechenschaftslegung, diese Aufgabe bleibt den Projektberichten an die Kultusministerkonferenz (KMK) vorbehalten, sondern vielmehr um das Präsentieren der erarbeiteten Vernetzungskonzepte sowie der für den Transfer entwickelten Materialien und Strategien. Dahinter steht die Idee, dass am Ende eines Modellvorhabens der Transfer bzw. die Implementierung strategisch, konzeptionell und materiell gesichert sein sollten, um die Ergebnisse aus dem Modellvorhaben nicht ins Leere laufen zu lassen.

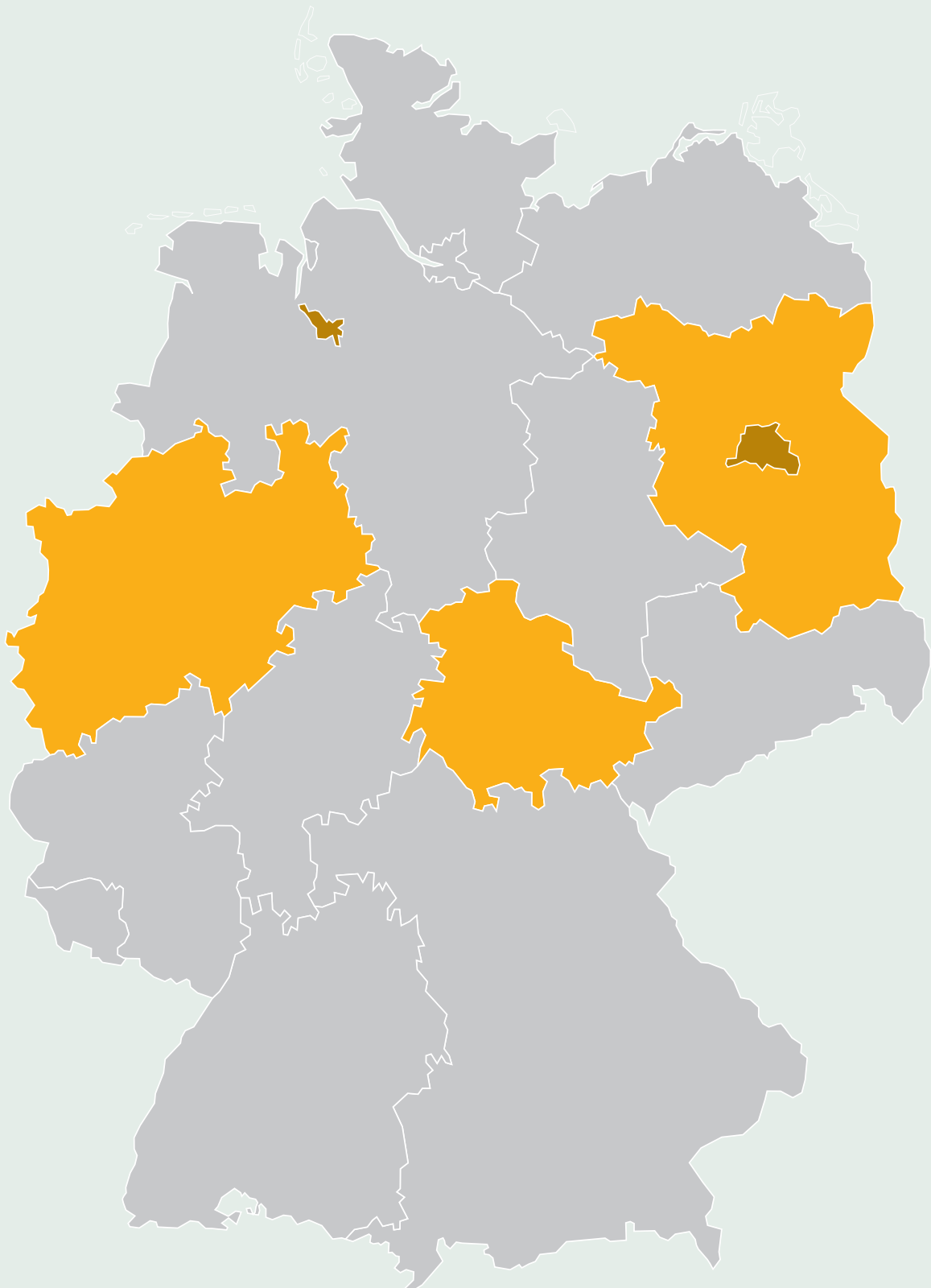
Die unter diesen Gesichtspunkten in den Ländern entwickelten Konzepte und Ergebnisse werden in dieser Publikation zumeist exemplarisch vorgestellt. **TransKiGs** bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte, aus dem reichen Vorrat an Wissen und Erfahrungen zu schöpfen und die Weiterarbeit in den eigenen Kontexten an den vorliegenden Konzepten und Strategien zu spiegeln. So sind sie eine Anregung, in die eigenen Kooperationsprozesse erfolgreiche Strategien und Materialien mit einzubeziehen und sie für sich auszugestalten.

Den beteiligten Partnerinnen und Partnern im Verbundvorhaben **TransKiGs** soll an dieser Stelle ganz herzlich für die Zusammenarbeit gedankt werden. Für die Fortführung der Arbeit in den Ländern wünsche ich allen Beteiligten im Namen der Mitglieder der Lenkungsgruppe des Verbundprojekts viel Erfolg.

.....  
*Dr. Jan Hofmann  
Länderkoordinator für TransKiGs  
in der Steuerungsgruppe  
„Gemeinsame Projekte der  
Kultusministerkonferenz“*

## Fünf Länder – ein Ziel

Ergebnisse von **TransKiGs**  
aus der Verbundperspektive







## Kooperation nachhaltig etablieren – eine Bildungsphilosophie gemeinsam erarbeiten

**D**as Ziel des Verbundprojekts **TransKiGs** lag darin, Konzepte, Strategien und Materialien zur Verbesserung des Übergangs von der Kita in die Grundschule zu entwickeln und zu erproben. Dabei standen zwei Fragestellungen im Vordergrund. 1. An welchen Stellschrauben ist zu drehen, um die beiden Bildungsstationen Kita und Grundschule zu Wegmarken eines einzigen abgestimmten Bildungsweges, nämlich dem des Kindes, zu machen? 2. Auf welchen Wegen kann

ein gemeinsames Bildungsverständnis der Pädagoginnen in Kita und Grundschule befördert werden? Die leitende Zielvorstellung von **TransKiGs**, nach Wegen zu suchen, wie Kita und Grundschule systematisch miteinander vernetzt werden können, wurde generell vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Landesstrukturen gedacht. Es wurden keine komplett neuen Handlungsanleitungen entwickelt, sondern vielmehr wurde untersucht, welche Gelingensbedingungen eine Verzahnung überhaupt ermöglichen. Beide Bildungsbereiche sollten in die Lage versetzt werden, ein adaptierbares Bildungsverständnis zu entwickeln, um aus dem „Bildungsbruch“ einen für das Kind gehbaren Übergang zu gestalten (Schmidt/Liebers 2008).

Zur Umsetzung dieser Ziele wurden in den fünf Ländern Berlin, Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen unterschiedliche Wege beschritten. Aus dieser Vorgehensweise resultiert ein eher explorativer Charakter des gesamten Verbundprojekts, in dem vielfältige Instrumente und zum Teil auch strategisch unterschiedlich verortete Konzepte entstanden. Dennoch stellten der länderübergreifende Austausch und das Lernen voneinander stets ein wichtiges Projektmerkmal dar. Einen besonderen Stellenwert im regelmäßigen überregionalen Erfahrungsaustausch hatten folgende Themen:

- Bestimmung von Elementen einer gemeinsamen Bildungsphilosophie für den Elementar- und Primarbereich,

„Jenseits eines einfachen ‚Transfers‘, einer ‚Verordnung‘ oder der ‚Übernahme‘ von Vorgaben geht es darum, eine komplexe Neuerung in einem mehrstufigen ko-konstruktiven Lern- und Entwicklungsprozess unter Berücksichtigung lokaler Gegebenheiten zu rekontextualisieren und daraus sich ergebende neue Kompetenzen, Routinen, Einstellungen und Identitäten aufzubauen. ... Die Einsicht zum Wandel ergibt sich nicht aus dem politischen Appell, sondern verlangt Kommunikation sowie zur Selbsterfahrung und zum Umlernen beitragende Systeme der Unterstützung.“

(Quelle: Oelkers/Reusser 2008: 501f.)



**Die Fachtagungen auf Verbundebene dienen dem länderübergreifenden Austausch.**

- Umsetzung einer anschlussfähigen Beobachtungs- und Dokumentationspraxis in Kindertagesbetreuung und Grundschule,
- Abwägung von Formen, Inhalten und Grenzen der Abstimmung zwischen Elementar- und Primarbereich sowie
- Sicherung von Transfer und Implementierung der Projektergebnisse.

Diese Themen kristallisierten sich bei aller Unterschiedlichkeit in den Vorgehensweisen als zentrale Themen des Verbundprojekts **TransKiGs** heraus und führten zu vielfältigen gemeinsamen Aktivitäten und Lernprozessen, bei denen sich die Länder mit ihren spezifischen Profilen und Kompetenzen einbringen konnten.

Brandenburg als federführendes Land für **TransKiGs** hatte über sein eigenes Landesprojekt hinaus die Koordination der Ländervorhaben sowie die Außendarstellung des Gesamtvorhabens übernommen. Die dazu am Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) eingerichtete Koordinierungsstelle hatte folgende Aufgaben:

- Anregung und Organisation des Erfahrungsaustausches im Projektverbund;
- Planung, Durchführung und Dokumentation von Fachtagungen;
- Öffentlichkeitsarbeit und redaktionelle Pflege der Homepage;
- Projektsteuerung und Ergebnissicherung.

Die Koordinierungsstelle hat in enger Abstimmung mit der Lenkungsgruppe und den Projektleitungen der Länder die Vorhaben der Länder vernetzt, gemeinsame Tagungen organisiert und die Kooperation innerhalb des Projekts länderübergreifend organisiert. Auf allen Arbeitsebenen und in alle Gremien waren Vertreterinnen aus dem Elementar- und Primarbereich einbezogen.

Das Verbundprojekt wurde von einer Begleitforschung (Projektlaufzeit 04/2007 – 08/2010) flankiert, mit der die Technische Universität Dortmund beauftragt war. Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung war es, differenziert aufzuklären, welche Maßnahmen Kindern auf ihrem Bildungsweg am ehesten nützen und welche Formen von Unterstützung und Information Pädagoginnen sowie Eltern am stärksten benötigen, um die Herausforderung erfolgreich bewältigen zu können.

## Gelingsbedingungen für erfolgreichen Transfer

Ein besonderer Schwerpunkt von **TransKiGs** lag auf der Entwicklung von transferfähigen Strukturen, Strategien und Instrumenten zur Gestaltung des Übergangs. Vor allem die Arbeit in der zweiten Projekthälfte stand unter dem Vorzeichen, die in den Ländern entwickelten Konzepte, Strategien und Materialien für eine breite Praxis wirksam werden zu lassen.

Die in den letzten Jahren im Kontext von Modellversuchen und Reformvorhaben im Bildungswesen etablierte Transfer- und Implementationsforschung hat eine Reihe von Bedingungen für die erfolgreiche Verbreitung von Innovationen identifiziert (Gräsel/Jäger/Willke 2006, Jäger 2007, Hoffsommer/Ramseser 2008). Wirksamer Transfer ist unter anderem abhängig von:

- der bildungspolitischen und -planerischen Unterstützung in den Ländern;





- einer gemeinsam getragenen Philosophie;
- der Bereitschaft und Motivation der pädagogischen Akteure und Gestalter, Neues zu erproben, weiterzuentwickeln und zu kommunizieren;
- überzeugenden, praxisnahen Materialien sowie
- genügend Zeit, die notwendigen Änderungen zu vollziehen, sowie Unterstützung durch Fortbildung und Prozessbegleitung.

Im Folgenden sollen zu diesen Transferaspekten ausgewählte Erfahrungen und Ergebnisse aus **TransKiGs** dargestellt werden.

### Bildungspolitische und planerische Unterstützung in den Ländern

Aktive bildungspolitische Unterstützung einer Innovation äußert sich in einer kohärenten Reformpolitik im Sinne einer „gegenseitigen Abstimmung und gemeinsamen Ausrichtung von Strukturen, Strategien, Regelungen und Materialien mit Blick auf die Zielsetzung der Reform“ (Oelkers/Reusser 2008: 257). Der Erfolg der von **TransKiGs** intendierten Innovation ist in diesem Sinne von einer Reformpolitik abhängig, bei der die Kohäsion (Zusammenhalt der Elemente einer Maßnahme) und die Konsistenz (innere Stimmigkeit einer Maßnahme) in den meisten Fällen von zwei Ressorts gleichzeitig gewährleistet werden müssen (Steffens 2009). Insbesondere die Herstellung von Konkordanz, also der Gleichgerichtetheit und Übereinstimmung der verschiedenen Maßnahmen in den Bereichen, stellt eine besondere Herausforderung dar, weil Kindertagesstätten und Jugendhilfe (meist dem Ressort „Soziales“ zugeordnet) und Grundschulen (Ressort „Kultur“) aus unterschiedlichen Traditionen heraus funktionieren. Die Abstimmung der Entwicklung, darauf verweisen die Ergebnisse einer Expertenbefragung in **TransKiGs**, war ein Lernprozess für beide beteiligten Seiten (Jäger 2009).

Als hilfreich für die gemeinsame Entwicklung erwies sich, dass in den an **TransKiGs** beteiligten Ländern in beiden Ressorts ein ähnliches Grundkonzept für die kindliche Bildung vertreten wird. Dieses ist konstruktivistisch aus der Perspektive der Kinder und ihrer Entwicklungsbedürfnisse heraus aufgebaut. Auch wenn die einzelnen Länder zu individuellen Lösungen für die Abstimmung der Übergänge gekommen sind, eine Annäherung der beiden Traditionen (eher offen, verhandelnd, empfehlend die Kindertagesbetreuung – eher verbindlich und vorgebend die Grundschule) war in allen Ländern erkennbar.

### Gemeinsam getragene Bildungsphilosophie

Die in **TransKiGs** entwickelten Strategien und Maßnahmen zeichnen sich dadurch aus, dass sie die Veränderung von konkreter Praxis mit der Erarbeitung und Verankerung eines gemeinsamen Verständnisses von Bildung verknüpfen, um so ein Feld gemeinsam geteilter Überzeugungen („beliefs“) zu schaffen – in **TransKiGs** unter dem Begriff „Gemeinsame Bildungsphilosophie“ subsumiert. Wesentliche Elemente sind ein Bild vom Kind als aktiven Lerner, ein Verständnis von Bildung, das alle Kompetenzbereiche und alle Persönlichkeitsbereiche umfasst sowie ein professionelles Selbstverständnis, welches Kita und Schule als lernende und kooperierende Systeme begreift (Speck-Hamdan 2006). Zwei Formen der verschränkten Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses und Etablierung neuer Handlungsroutinen haben sich in **TransKiGs** als tragfähig erwiesen:

## 1.

### Orientierung durch institutionenübergreifende Rahmenkonzepte:

Eine gemeinsame Bildungsverantwortung durch institutionenübergreifende Rahmenkonzepte für den Elementar- und Primarbereich aufzubauen, beschreibt die Intention



*Präsentationen  
der Länder-  
projekte Branden-  
burg, Bremen  
und Thüringen  
auf der Zwischen-  
bilanztagung am  
18. und 19. Sep-  
tember 2007 in  
Berlin*

einer ersten Form. Ziel ist es, den Anteil ähnlich strukturierter Elemente pädagogischer Arbeit in Kita und Grundschule und damit die Konkordanz in den Rahmenkonzepten beider Systeme zu erhöhen. Dadurch sollen mehr Kontinuität auf der kontextuellen Ebene erzeugt und zugleich Kinder während ihrer diskontinuierlich verlaufenden Entwicklung gestützt werden (Fthenakis 2003, KIDS 2007).

Institutionenübergreifende Rahmenkonzepte bestimmen Themen, Inhalte und Arbeitsformen kooperativer Vorhaben von Pädagoginnen aus beiden Bereichen. Sie geben Pädagoginnen Anhaltspunkte, in welchen Bereichen und mit welchen Maßnahmen sich eine gemeinsame Bildungsphilosophie in veränderte Handlungsroutrinen umsetzen lässt, um eine kontinuierliche Begleitung der Bildungsprozesse von Kindern zu gewährleisten. Die in **TransKiGs** entwickelten institutionenübergreifenden Rahmenkonzepte wurden angepasst an die Ausgangslage und Ziele in den einzelnen Ländern entwickelt.

### Annäherung durch gemeinsames Handeln:

**2.** Pädagoginnen erarbeiten sich eine gemeinsame Bildungsphilosophie durch gemeinsames Handeln in der Praxis. So lässt sich eine zweite Form beschreiben, die das Reflexionspotenzial pädagogischer Situationen nutzt, um gemeinsame Orientierungen, Haltungen und Denkformen sichtbar zu machen und zu verstärken (DKJS 2006).

Im Rahmen von gemeinsam geplanten und durchgeführten pädagogischen Angeboten für Kinder aus Kita und Grundschule machten die Pädagoginnen aus den Tandems die Erfahrung, dass sich ihre Denk- und Handlungsformen in bestimmten Bereichen kaum unterscheiden. Sowohl im Elementar- als auch im Primarbereich spielt die Gestaltung von Lernumwelten mittels ausgewählter thematisch bezogener

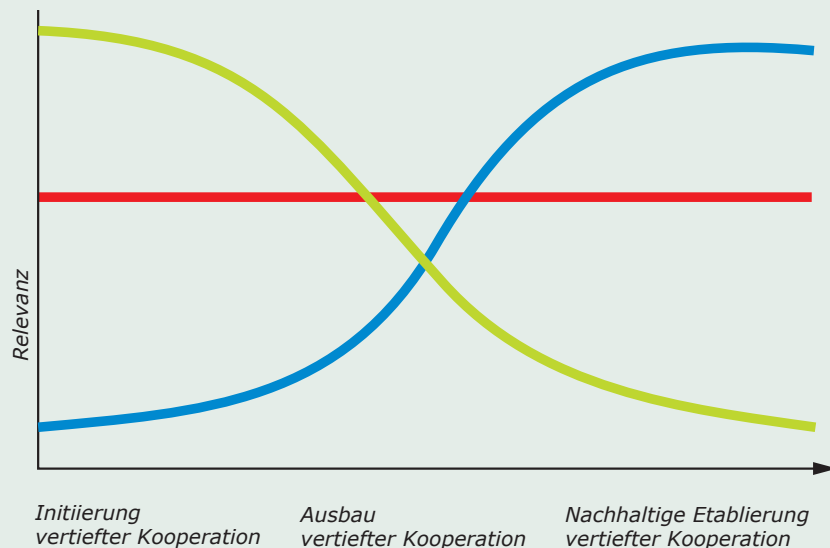


Ein **Tandem** ist eine an die regionalen Gegebenheiten angepasste informelle pädagogische Kooperationseinheit von mehreren Kindertagesstätten und Grundschulen, die ohne institutionalisierte Führungsleistung im Sinne von kleinen Netzwerken zusammenarbeiten. In Tandems können die unterschiedlichen selbstreferenziellen Handlungslogiken reflektiert werden, wobei die dabei entstehenden Unsicherheiten Anlass für gegenseitige Öffnung und Kooperation auf einer neu auszuhandelnden Basis bieten.

Materialien eine große Rolle. In beiden Bildungssystemen orientieren sich Bildungsangebote sowohl an abgegrenzten Domänen als auch an fachübergreifenden Themen. Der Erwerb von lernmethodischen und sozialen Kompetenzen nimmt in Kindertagesstätten und Grundschulen einen breiten Raum ein. In beiden Institutionen stellt sich die Aufgabe, Grundlagen für den Erwerb von Kulturtechniken zu schaffen. Im gemeinsamen Handeln für und mit Kindern können sich ko-konstruktive Lernprozesse von Pädagoginnen aus Kita und Schule entspinnen, wenn es ihnen gelingt, eine Basis gemeinsam geteilter pädagogischer Überzeugungen auszuhandeln.

### Bereitschaft und Motivation der Akteure: Tandems als Ort und Gegenstand der Innovation

Von 2006 bis 2009 waren über 200 Pädagoginnen aus 88 Kindertagesstätten und 49 Grundschulen in 42 Tandems unmittelbar am Projekt beteiligt. Diese 42 Tandems haben im Zeitraum von bis zu vier Jahren mit sehr unterschiedlichen Ausgangsbedingungen im Rahmen der jeweiligen Schwerpunktsetzung der Länderprojekte ihre Praxis reflektiert aufeinander abgestimmt. Die Spannweite der beteiligten Einrichtungen, die Tiefe und die Dauer der Kooperationsbeziehungen haben in **TransKiGs** variiert. Tandems können als besonders produktiv für den Transfer angesehen werden, weil sie als Akteursgruppen in kleinen kooperativen Netzwerken funktionieren (Oelkers/Reusser 2008).



### Relevanz kooperations- unterstützender Maßnahmen

Das Tandem als Ort kooperativen Handelns eröffnet neue Handlungsräume, die gestaltet werden können, da dieser Raum weder der Kindertagesstätte noch der Grundschule eindeutig zuzuordnen ist. Entlastet vom Druck des Alltags pädagogischen Handelns in den jeweiligen Ursprungseinrichtungen bietet das Tandem die Möglichkeit, neue Denk- und Handlungsformen zu erproben und zu kommunizieren (Honig/Kreid 2008). Infolge des Markierens und Aushandelns von Organisationsgrenzen sowie des Identifizierens von Gemeinsamkeiten werden im Tandem selbstreferenzielle Lernprozesse in Gang gesetzt, die im Falle des Gelingens zu einer gemeinsamen Bildungsphilosophie führen können (DKJS 2006). Zugleich beinhalten die Tandems für nachfolgende Akteure das Angebot eines „learning from the field“ im Sinne des „Lernens von der besten erreichbaren Praxis“ (Oelkers 2009: 15).

### Überzeugende praxisnahe Materialien

Im Zentrum dieser gemeinsamen Abschlussveröffentlichung stehen ausgewählte Ergebnisse, insbesondere Konzepte, Strategien und Materialien für den Transfer, die für eine weitere Öffentlichkeit auch über die beteiligten fünf Bundesländer hinaus Anregungen für Innovations- und Transferprozesse bieten sollen. Der Schwerpunkt dieser Broschüre liegt auf zwei unterschiedlichen Typen von Materialien für die Praxis, welche eine gemeinsame Bildungsphilosophie und den Wandel in den Überzeugungen und in den Handlungsroutrinen unterstützen sollen.

„Aus der Praxis für die Praxis“ lautet das Motto eines Typs von Materialien zur Übergangsgestaltung. Mit Handreichungen und Instrumenten angereicherte Dokumentationen aus erprobter und reflektierter Kooperationspraxis zwischen Kita und Grundschule regen zur Nachahmung an. Sie demonstrieren, dass die Kluft zwischen Gegebenem und

Möglichem in der Praxis prinzipiell überbrückbar ist. Die in diesen Materialien enthaltenen Anregungen zeigen, dass es für Pädagoginnen Sinn macht, sich auf einen Wandel einzulassen, und machen zugleich die Orte öffentlich, an denen sich gute Praxis beobachten lässt.

Ein zweiter Typ von Materialien bestimmt aus systematischer und konzeptioneller Perspektive Bereiche gemeinsamer Bildungsverantwortung von Kita und Grundschule sowie Qualitätskriterien und Gelingensbedingungen für die Kooperationspraxis. Ihre Plausibilität und Übertragbarkeit liegt darin begründet, dass sie einen wesentlichen Beitrag zu einer „Orchestrierung“ der Maßnahmen zum Übergang von der Kita in die Schule zu leisten vermögen.

### Zeit und Unterstützung für Innovation – Fortbildung und Prozessbegleitung

Die Transferforschung macht darauf aufmerksam, dass die Übertragung einer Innovation auf die eigene Praxis angemessen als anregungs- und unterstützungsbedürftiger mehrstufiger ko-konstruktiver Lern- und Entwicklungsprozess zu fassen ist, „in dem Phasen der Entwicklung, Anwendung, Reflexion und Evaluation ineinander übergehen“ (Oelkers/Reusser 2008: 501). Wenn Selbsterfahrung und Umlernen systematisch unterstützt werden sollen, bedarf es dazu Zeit und geeigneter Unterstützungssysteme. Dazu wurden in den beteiligten Ländern ganz unterschiedliche Varianten der Fortbildung, wie zum Beispiel Fachforen/-tagungen, Regionalkonferenzen und Bildungswerkstätten, sowie unterschiedliche Varianten der Prozessbegleitung in den Tandems und Regionen erprobt. Diese gingen zum Teil weit über klassische Formen der Fortbildung hinaus, weil sie die Kooperation von Pädagoginnen in längerfristigen „professionellen Lerngemeinschaften“ (Bonsen/Rolff 2006) sowie in übergreifenden Netzwerken in den Fokus rückten.



*Externe Moderation der Treffen von Erzieherinnen und Lehrerinnen*

*Kennenlernen des pädagogischen Konzepts der Partner*

*Wechselseitige Hospitation in der Einrichtung der Partner, um die inhaltliche und pädagogische Arbeit der jeweils anderen Profession kennen zu lernen*

*Unterstützung durch die Kollegen in der eigenen Einrichtung*

*Gemeinsame Fortbildungen von Erzieherinnen und Lehrerinnen*

*Unterstützung durch die Leitung und den Träger der Einrichtung*

*Formulierung und Vereinbarung von Handlungszielen der Zusammenarbeit*

*Analyse des Ist-Standes und des Entwicklungsbedarfs der Kooperation*

*Planung, Durchführung und Reflexion abgestimmter Elternarbeit*

*Austausch über den Entwicklungsstand von Kindern*

*Planung, Durchführung und Reflexion gemeinsamer Bildungsprojekte*

*Abschluss eines Kooperationsvertrags*

Erprobte Fortbildungsformate sowie Formen der Prozessbegleitung aus den Länderprojekten sind in der Handreichung „Kooperative Formen der Fortbildung“ dokumentiert. In der Auswertung zeigt sich, dass sich die Kombination von Prozessbegleitung mit kooperativen Formen der Fortbildung als besonders produktiv erweist (Ludwig/Kossack 2009). Im Hinblick auf den Unterstützungsbedarf und geeignete Formen der Kooperation lassen sich die Ergebnisse einer schriftlichen Befragung der Akteure von **TransKiGs** in drei Empfehlungen für eine mehrstufige Verbesserung der Kooperation zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen verdichten (Schmidt 2009). Die diesen Empfehlungen zugrundeliegende Zuordnung von Maßnahmen der Kooperation zum zeitlichen Verlauf der gemeinsamen Arbeit visualisiert die Abbildung oben.

**1.**

Soll die Kooperation zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen intensiviert werden, sollten sich die Beteiligten zu Beginn der Kooperation (grüne Linie) ausreichend Zeit nehmen, um das pädagogische Konzept ihrer Partnereinrichtungen kennen zu lernen, u. a. durch gegenseitige Hospitationen. In dieser Phase ist die externe Moderation der Treffen der Beteiligten von besonderer Bedeutung.

**2.**

Eine wichtige Gelingensbedingung für eine verbesserte Kooperation ist die durchgängige Unterstützung (rote Linie) durch die Leitung, das eigene Team und den Träger der Einrichtung. Eine hohe Relevanz sollte der durchgängigen kooperativen Planung, Vorbereitung und Organisation beigemessen werden, die sich in gemeinsamen Fortbildungen (vgl. Kasten rechts), der Formulierung von Handlungszielen sowie der Analyse des Ist-Standes und des Entwicklungsbedarfs der Kooperation niederschlagen sollte.

## Hervorgehobene Themen gemeinsamer Fortbildungen

- Erziehungspartnerschaft und Zusammenarbeit mit Eltern
- Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen
- Bedeutung des Übergangs für das Kind
- abgestimmte Lernkultur zwischen Kindertagesstätten und Grundschule
- Sprachkompetenzentwicklung von Kindern zwischen vier und acht Jahren

(Quelle: Schmidt 2009)

**3.**

Auf der Basis dieser Grundlagen kann die Zusammenarbeit mit Eltern, der Austausch über den Entwicklungsstand von Kindern und die Durchführung gemeinsamer Bildungsprojekte eine neue Qualität – im Sinne einer vertieften Kooperation (blaue Linie) – gewinnen. Um diese neue Qualität der Kooperationsbeziehungen zwischen den Partnern auf Dauer zu sichern, sollte ein Kooperationsvertrag abgeschlossen werden.

### Einführung in die Länderbeiträge

Die im **Berliner Projekt** erarbeiteten Anregungsmaterialien zur Kooperationspraxis stehen im Mittelpunkt des ersten Beitrags. Leitend für diese Materialien ist die Auffassung, dass es keine einfachen Baupläne für die Veränderungen von Bildungsinstitutionen gibt. Was es aber gibt, sind Erfahrungen, wie Veränderungen angestoßen werden

**Präsentation des Länderprojekts Berlin auf  
der Zwischenbilanztagung**



und gelingen können. Die Anregungsmaterialien beschreiben ausgewählte, in einzelnen Tandems entwickelte Projekte und benennen Stolpersteine und Gelingensvoraussetzungen.

Im Zentrum des zweiten Beitrags stehen die Entwicklung, der Transfer und die Implementierung des institutionenübergreifenden Rahmenkonzepts „Gemeinsamer Orientierungsrahmens Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule“ (GOBiKs) im **Landesprojekt Brandenburg**. Die dargestellten Fortbildungsformate, Bildungswerkstätten und Regionalkonferenzen stehen für zwei sich ergänzende Transferstrategien, die einem stärker konzeptionell ausgerichteten Ansatz der Verzahnung von Elementar- und Primarbereich dienen.

Im Zentrum des dritten Beitrags stehen drei im **Bremer Projekt** entwickelte Materialien: Erstens eine Handreichung zur Gestaltung eines gelingenden Überganges, zweitens Praxisbeispiele für themenbezogene pädagogische Angebote und drittens Empfehlungen für die Nutzung der Lern- und Entwicklungsdokumentation im Übergang. Der Beitrag aus Bremen stellt Kernelemente dieser drei Produkte vor, indem die den Materialien zugrundeliegenden Ergebnisse aus den 60 Modellstandorten dargestellt werden.

Zentrale Zielstellungen von **TransKiGs-Nordrhein-Westfalen** bestehen in einer Dokumentation des Ist-Zustandes der Kooperation auf inhaltlicher und struktureller Ebene im Kontext des verbindlichen Sprachstandsfeststellungsverfahrens Delfin 4. Dieses wird in einer gemeinsamen Verant-

wortung von Kindertageseinrichtungen und Grundschule durchgeführt. Der vierte Beitrag stellt das zugrundeliegende Evaluationsdesign sowie erste Ergebnisse der Evaluation zu unterstützenden und erschwerenden Bedingungen für die Entwicklung von Kooperationspartnerschaften zwischen den Einrichtungen vor.

Das Vorgehen und die Ergebnisse des **Thüringer Projekts** sind eng verknüpft mit dem „Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre“, dessen Entwicklung parallel stattfand und im Oktober 2008 abgeschlossen wurde. In sechs Tandems wurden Strategien zur Übergangsgestaltung entwickelt und erprobt. Bewährte Strategien wurden zum Abschluss des Projektes als zentrales Ergebnis in einer Handreichung dokumentiert. Entsprechend werden im fünften Beitrag Ausschnitte aus der Handreichung exemplarisch vorgestellt.

Der Zusammenhang zwischen der domänenspezifischen Kompetenzentwicklung der Kinder und ihren jeweiligen Lernumwelten – Kindergarten und Grundschule, in besonderem Maß auch das Lernumfeld des Elternhauses – stand im Zentrum der **flankierenden Begleitforschung**. Im letzten Beitrag werden das Forschungsdesign und erste Ergebnisse der Begleitforschung vorgestellt.

Am Ende der Broschüre finden Sie Informationen zu Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern sowie Publikationen aus dem Verbundprojekt.

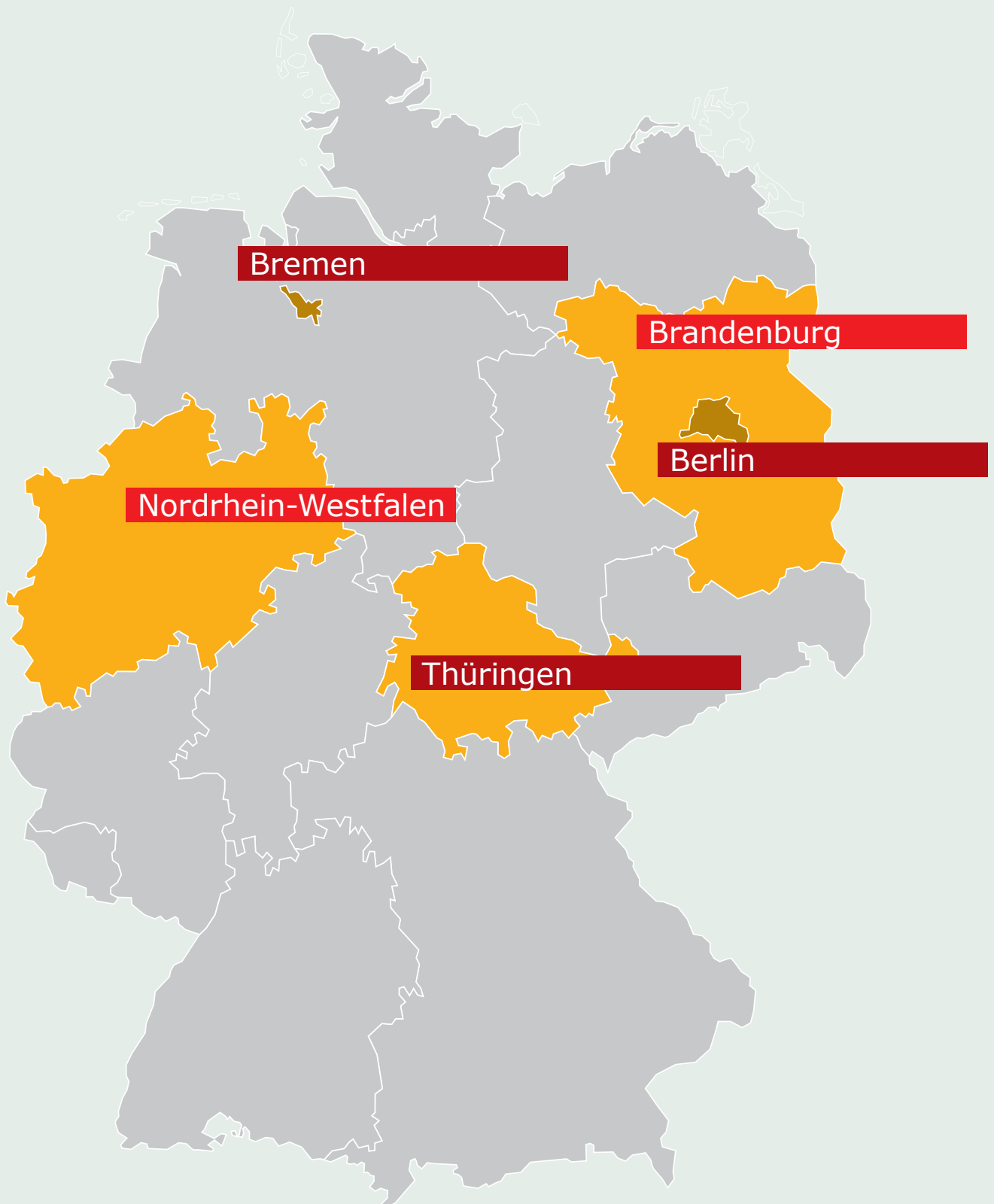
.....  
Katrin Liebers, Projektleiterin, Kai Schmidt,

Projektkoordinator Koordinierungsstelle TransKiGs



## Ein Ziel – unterschiedliche Wege

Ergebnisse von **TransKiGs**  
aus den Ländern





*Die INSEL ist ein Raum, der Kinder im Alter von vier bis acht Jahren anregt, sich mit Mathematik zu beschäftigen.*



## Anregungsmaterialien zur Kooperationspraxis

**D**amit Kinder den Übergang von der Kita in die Grundschule positiv erleben und ihre Chancen nutzen können, brauchen sie Selbstvertrauen. Kinder fühlen sich sicher, wenn sie wissen, dass sie schon vieles gelernt haben, und wenn sie die Erfahrung machen, dass ihnen die in der Kita erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten in der Schule weiterhelfen. Aufgabe der Kita ist es, die Bildungsprozesse jedes Kindes aufmerksam zu begleiten, seine individuellen Kompetenzen zu fördern und es dabei zu unterstützen, das notwendige Selbstvertrauen zu entwickeln. Aufgabe der Schule ist es, die Kinder in ihren bereits erworbenen Fähigkeiten zu bestätigen, an diesen anzuknüpfen und die Vorerfahrungen der Kinder als Ausgangspunkt für schulische Lernprozesse zu nutzen. Gemeinsame Aufgabe von Kita und Grundschule ist die Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Grundschule. Sie erfordert eine enge Kooperation zwischen beiden Institutionen und anschlussfähige Bildungskonzepte. In Berlin sind die wesentlichen Rahmenbedingungen dafür vorhanden:

### Berliner Bildungsprogramm

#### **Ich-Kompetenzen**

Interesse an Büchern, am Lesen, am Geschichten erfinden

#### **Soziale Kompetenzen**

aufmerksam zuhören ...

#### **Sachkompetenzen**

... Geschichten ohne Veranschaulichung folgen  
... selbst erfundene Geschichten erzählen ...

#### **Lernmethodische Kompetenzen**

nach der Bedeutung von Worten und Sätzen fragen



- Berliner Kindertagesstätten fördern die Kinder auf der Grundlage des „Berliner Bildungsprogramms für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt“ (SenBJS 2004a).
- Das Berliner Bildungsprogramm und die „Rahmenlehrpläne für die Grundschule“ (SenBJS 2004b) sind anschlussfähig. Beide basieren auf dem Kompetenzansatz und stellen die individuellen Erfahrungen und Fähigkeiten des Kindes in den Mittelpunkt des pädagogischen Handelns (vgl. Schaukasten in der Mitte).
- Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumente stehen in Form des „Sprachlerntagebuches“ (SenBWF 2007) und der „Lerndokumentation Sprache“ (SenBJS 2005) für die Kita



### Vernetzung des Berliner Bildungsprogramms und der Rahmenlehrpläne am Beispiel der Sprachförderung

## Rahmenlehrplan Deutsch

### Personale Kompetenz

Die Schüler kennen ihre Leseinteressen und entwickeln sie weiter.

### Soziale Kompetenz

Die Schüler entwickeln und beachten ... Kommunikationsregeln.

### Sachkompetenzen

Beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Zuhören verstehen sie die Inhalte und erfassen wichtige Gedanken und Zusammenhänge.

### Methodenkompetenz

Sie fragen gezielt nach Informationen, suchen danach in Texten, Büchern und digitalen Medien und verarbeiten diese Informationen.



und die Schulanfangsphase zur Verfügung.

- Verbindliche Vorgaben für die Kooperation zwischen Kita und Grundschule sind sowohl im Schulgesetz als auch im Kindertagesförderungsgesetz verankert.

### Zielsetzung des Berliner Modellvorhabens

In Berlin sollte an ausgewählten Standorten die Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen erprobt und evaluiert werden, um die Bildungs- und Erziehungsqualität zu stärken, den Übergang von der Kita in die Grundschule zu optimieren und damit die Bildungschancen der Kinder zu verbessern.

Ziel war es, in gemeinsamer Praxis gute Beispiele für die Gestaltung des Übergangs zu entwickeln und

die Gelingensbedingungen hierfür zu reflektieren. Im Verlauf des Projektes wurden folgende Schwerpunkte bearbeitet:

- Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses von Erzieherinnen und Lehrerinnen auf der Grundlage des Berliner Bildungsprogramms für die Kindertagesstätten und der Rahmenlehrpläne der Schulen;
- Entwicklung und Erprobung transferfähiger Strategien und Materialien zur konkreten Gestaltung der Übergänge mit dem Fokus auf Sprachförderung und Förderung mathematisch-naturwissenschaftlicher Grunderfahrungen (in diesem Zusammenhang: Entwicklung von Anregungsmaterialien für die mathematisch-kognitive Förderung vier- bis fünfjähriger Kinder durch Susanne Steinweg, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Berliner Projektbeteiligung);
- Entwicklung von Strategien, um Eltern verstärkt in die Bildungsbegleitung ihrer Kinder einzubeziehen;
- Weiterqualifizierung von Lehrerinnen und Erzieherinnen in gemeinsamen Fortbildungen;
- Entwicklung der „Lerndokumentation Mathematik“ (SenBJS 2006); Erprobung und Implementierung der Lerndokumentation im Projektzusammenhang (ebenfalls durch Susanne Steinweg).

### Beobachten – Dokumentieren – Fördern

Sowohl das Bildungsprogramm der Kindertagesstätten als auch die Rahmenlehrpläne der Grundschule fordern die individuelle, entwicklungsbezogene Unterstützung und Förderung jedes Kindes. Hierzu ist es notwendig, die Lernerfahrungen und Kompetenzen jedes Kindes zu beobachten, zu dokumentieren und neue herausfordernde Situatio-





Im Rahmen des Modellvorhabens **TransKiGs** wurden den am Projekt beteiligten Erzieherinnen und Lehrerinnen Fachtagungen und Fortbildungen

nen für die Kinder zu gestalten. Diese Aufgabe stellt für die Pädagoginnen in Kita und Grundschule eine besondere Herausforderung dar, die noch erheblicher Qualifizierung bedarf.

Gleichzeitig sind die Vorstellungen darüber, „was“ und „wie“ beobachtet werden soll, eng verbunden mit Vorstellungen über kindliche Bildungsprozesse und Ziele des pädagogischen Handelns. Eine gemeinsame Auseinandersetzung mit diesen Fragen ist für die Kooperation zwischen Kita und Grundschule im Zusammenhang des Übergangs von besonderer Bedeutung.

In Berlin besitzt jedes Kita-Kind seit 2006 sein eigenes Sprachlerntagebuch. Es begleitet das Kind während seiner gesamten Kita-Zeit und ist dokumentierter Teil seiner persönlichen Bildungsbiografie. Es wird während der gesamten Kita-Zeit des Kindes durch Einträge der Erzieherinnen, Eltern und der Kinder gefüllt. Die Eltern werden gebeten, beim Übergang der Kinder in die Grundschule das Sprachlerntagebuch ihres Kindes der Lehrerin zur Verfügung zu stellen. So können sich Erzieherinnen und Lehrerinnen über die bisherigen Lernerfahrungen des Kindes austauschen. (Voraussetzung ist das Einverständnis der Eltern.) Das bietet den Lehrerinnen die Möglichkeit, im Sinne eines fließenden Übergangs konsequenter an den individuellen Vorerfahrungen und Lerndispositionen der Kinder anzuknüpfen.

In der Schulanfangsphase können gleichfalls die Lernprozesse und Lernerfahrungen der Kinder beobachtet und mit Hilfe der „Lerndokumentation Sprache“ und der „Lerndokumentation Mathematik“ dokumentiert werden.

gen zum Thema „Beobachten-Dokumentieren-Fördern“ angeboten. Im Rahmen dieser Veranstaltungen kam es zwischen den Teilnehmerinnen zu einem lebhaften Austausch über Gemeinsamkeiten und Unterschiede ihrer Bildungs- und Erziehungsziele. Dadurch konnten erste Schritte auf dem Weg der Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses gegangen werden.

### So fing es an...

In Berlin waren zunächst fünf Tandems an dem Projekt beteiligt, jeweils bestehend aus einer Kindertagesstätte und einer Grundschule. Jede Einrichtung wurde in der Projektgruppe durch eine Erzieherin bzw. eine Lehrerin vertreten. Diese Pädagoginnen waren verantwortlich für die Umsetzung der Projektziele in ihrem Tandem.

Zu Projektbeginn bestanden zwischen den am Modellvorhaben beteiligten Kitas und Schulen in der Regel keine gewachsenen Kooperationsstrukturen. Ein Austausch zwischen den Pädagoginnen über die Inhalte und Ziele ihrer pädagogischen Arbeit hatte vor Beginn des Modellvorhabens nur in einem Tandem stattgefunden. Daher begannen die Beteiligten zunächst, Hospitationstermine zu vereinbaren und sich gegenseitig in ihren Einrichtungen zu besuchen. Die Aufgabenbereiche der Kita sowie das Schulprogramm der jeweiligen Schule wurden vorgestellt und gemeinsam diskutiert. Anschließend entwickelte jedes Tandem auf der Grundlage des Berliner Bildungsprogramms und der Rahmenlehrpläne thematische Schwerpunkte für gemeinsame Projekte und formulierte Ziele für die sich daraus ergebende Zusammenarbeit.



**Projekte mit dem Schwerpunkt naturwissenschaftliche Frühförderung**

Zu den folgenden Themen wurden gemeinsame Aktivitäten geplant:

- Erarbeitung eines Kooperationskalenders;
- Formulierung einer Kooperationsvereinbarung;
- gemeinsame Nutzung von Räumen;
- gegenseitige Teilnahme an Festen und besonderen Aktivitäten;
- „Reise ins Schulland“ (Kita-Kinder lernen die Schule kennen, indem sie – von Schulkindern angeleitet – verschiedene Aufgaben im Schulgebäude lösen);
- Übergangsgespräche zwischen Lehrerinnen, Erzieherinnen und Eltern;
- Planung und Durchführung von gemeinsamen Projekten mit dem Schwerpunkt der mathematischen und naturwissenschaftlichen Frühförderung;
- Organisation gemeinsamer Fortbildungen;
- Erstellen von Materialkästen (z. B. zum Thema „Basale Förderung“);
- Planung und Durchführung gemeinsamer Elternabende von Kita und Grundschule.

### Schritte zum Transfer...

Nach zwei Jahren gemeinsamer Kooperationserfahrung und der Auswertung der bisherigen Erfahrungen wurde mit der Ausweitung des Modellvorhabens begonnen.

Die Ausweitung wurde auf zwei Ebenen vollzogen:

- Die Tandems erweiterten sich zu „Netzwerken“, indem sie weitere Kindertagesstätten und Grundschulen in die bestehende Kooperation aufnahmen. In Berlin nimmt jede Grundschule Kinder aus unterschiedlichen Kitas auf und

jede Kindertagesstätte gibt an unterschiedliche Schulen Kinder ab.

- Neue Tandems bildeten sich und wurden in das Modellvorhaben integriert.

Die Ausweitung wurde durch die filmische Dokumentation „**TransKiGs** – Den Übergang gestalten“ unterstützt. Der Film hat die Arbeit des Modellvorhabens in anschaulicher Weise über die Grenzen des Projektzusammenhangs hinaus bekannt gemacht.

Die neu hinzugekommenen Einrichtungen wurden mit den bisherigen Erfahrungen des Projektes, den erarbeiteten Instrumenten und Kooperationskonzepten bekanntgemacht. Dabei wurden bewusst keine Rezepte weitergegeben, denn jede Einrichtung verfügt über ein individuelles Profil und unterschiedliche Voraussetzungen. So entstanden bald neue Ideen und neue Kooperationsstrategien konnten entwickelt werden.

Um die nachhaltige Verbreitung der bisherigen Arbeitsergebnisse im Sinne der Ziele des Modellvorhabens zu sichern, übernahmen alle beteiligten Pädagoginnen in der Transferphase die Funktion von Multiplikatorinnen.

Die Anzahl der beteiligten Einrichtungen konnte innerhalb des Projektzeitraums verdreifacht werden.

Im Zuge der Ausweitung des Projektzusammenhangs konnten wichtige Erkenntnisse darüber gewonnen werden, wie die bisherigen Erfahrungen und Ergebnisse der Projektgruppe an neu hinzukommende bzw. kooperationswillige Tandems weitervermittelt werden können.

Gleichzeitig stellte sich die Aufgabe, Strategien bzw. Produkte zu entwickeln, die geeignet sind, um die Ergebnisse und Erfahrungen über den Berliner Projektzusammenhang hinaus zu verbreiten. Diese Situation führte zu der Idee, für zukünftige Kooperationen Anregungsmaterialien zu erarbeiten.





### Anregungsmaterialien machen Mut zur Kooperation und unterstützen den Transfer

Einfache Baupläne für Veränderungen in Bildungsinstitutionen gibt es nicht. Was es aber gibt, sind Erfahrungen darüber, wie Veränderungen angestoßen werden und gelingen können.

Die Anregungsmaterialien sollen die Erfahrungen, die im Rahmen des Berliner **TransKiGs** Projektes gemacht wurden, dokumentieren und Außenstehenden zugänglich machen. Sie beschreiben verschiedene, in einzelnen Tandems entwickelte Projekte in ihrer Geschichte und ihren Kontextbedingungen, sie benennen Stolpersteine und Gelingensvoraussetzungen. Gleichzeitig werden nützliche Dokumente wie z. B. Präsentationen, pädagogische Materialien, Informationsbriefe an die Eltern, Projektpläne und Evaluationsbögen bereitgestellt. Die Materialien sollen dazu anregen, zu prüfen, ob und in welcher Form das dargestellte Vorhaben für ihre eigene Praxis nützlich sein könnte. Erwünscht ist auch, dass das Studium der Anregungsmaterialien zu anderen, völlig neuen Kooperationsvorhaben führt.

### Stationen der Bewegungslandschaft: Wie viel Sprache steckt in Bewegung?

Welche Vorhaben und Erfahrungen in den Anregungsmaterialien dargestellt werden, soll hier zunächst am Beispiel des Projektes **„Die INSEL“** veranschaulicht werden:

Dieses Kooperationsprojekt wurde von Susanne Klein von der Annedore-Leber-Grundschule in Berlin-Lichtenrade und ihren Kolleginnen Anke Dolla und Beate Kuhlig vom benachbarten INA-Kindergarten Finchleystraße erarbeitet. „'Die INSEL' ist ein Raum, der Kinder im Alter von vier bis acht Jahren anregt, sich mit Mathematik zu beschäftigen“, erklärt Susanne Klein. „Die Materialien bringen die Kinder dazu, zu sortieren, Muster zu erkennen und zu erstellen. Sie können mit Zahlen arbeiten, messen und wiegen und vieles mehr.“ Dies alles sind mathematische Tätigkeiten, mit denen gerade im Alter zwischen vier und acht Jahren grundlegende Kompetenzen aufgebaut werden können.

Die Kita-Kinder kommen regelmäßig einmal im Monat auf „Die INSEL“. Sie haben den Raum inzwischen mit Begeisterung erobert. Dort gibt es keine Tische und Stühle wie in normalen Klassenzimmern, dafür aber Teppichboden, Kissen und vor allem eine Menge spannender Materialien, die in Kisten und Behältern zum Erforschen und Experimentieren einladen. So können schon Vier- und Fünfjährige ihrer Neugier auf mathematische Entdeckungen nachgehen und gleichzeitig mit Menschen, Räumen und Materialien vertraut werden, die sie nach der Einschulung erwarten. Damit soll eine Basis für einen fließenden Übergang der Kinder in die Schule geschaffen werden.

Viele große und kleine Schritte waren notwendig, um das Vorhaben zu realisieren. Viele Mitarbeiterinnen der Kita und der Schule waren daran beteiligt und manche institutionelle Hürde musste genommen werden. Die Anregungsmaterialien beschreiben den Prozess der Umsetzung und die Ressourcen, die dafür benötigt wurden:



Die Idee für das Vorhaben erhielten die Pädagoginnen bei einem gemeinsamen Besuch der Mathe-Kings-Ausstellung von Nancy Hoenisch (2007). Sie beschlossen, die Konzeption der Ausstellung für ihre eigene gemeinsame Praxis zu nutzen, und überlegten, wie sie an ihre Gegebenheiten angepasst und umgesetzt werden könnte. Sie entwarfen ein Konzept für einen vielfältig zu nutzenden Raum für mathematische Erfahrungen, trugen ihre Ideen der Schulleitung vor und warben dafür auf der Gesamtkonferenz. Die Schulleitung ebnete den Weg für die Nutzung eines großen Raumes. Mit Geldern aus dem **TransKiGs**-Modellvorhaben und Finanzmitteln der Grundschule konnten Mobiliar und Materialien angeschafft werden. Die Hausmeister strichen Wände, verlegten Teppiche und bauten die Möbel auf. Einige der Materialien konnten aus in der Schule bereits vorhandenen Beständen zusammengetragen werden. Viele Personen halfen beim Sortieren, Katalogisieren und Einräumen der Materialien. Durch ein Ordnungssystem mit Fotos, die am jeweiligen Regalfach angebracht wurden, wird eine einfache Nutzung, Organisation und Pflege des Raums gewährleistet. Die Verantwortung hierfür tragen alle Nutzer gemeinsam. Dennoch bedarf es einer Person, die sich für die Betreuung zuständig fühlt, Belegungspläne erstellt und gegebenenfalls Materialien nachbestellt.

Neben der „INSEL“ sind im Rahmen des **TransKiGs**-Modellvorhabens in Berlin noch weitere solcher Tandem-Projekte in verschiedenen Bezirken der Stadt entstanden. Auch hierzu erstellen die jeweiligen Akteure Dokumentationen in Form von Anregungsmaterialien:



Die **Charlie-Rivel-Grundschule** in Berlin-Spandau und die benachbarte **Kita „Blumenstraße“** kooperieren eng im Bereich der Naturwissenschaften. Kita-Kinder treffen sich mit den Drittklässlern der Schule zu gemeinsamen Aktivitäten, insbesondere zu einem alle zwei Wochen stattfindenden Experimentiertvormittag. Sie forschen zusammen, sie staunen und dokumentieren gemeinsam ihr neu erarbeitetes Wissen. Ein Projekt, von dem Kinder aus Kita und Schule profitieren und das den „Kleinen“ mit Hilfe der „Großen“ den Übergang in die Schule erleichtert. „Es geht uns in diesem Projekt darum, den natürlichen Wissensdrang der Kinder, egal ob aus Kita oder Schule, anzuregen und zu fördern“, erklärt Petra Fuchs, Lehrerin an der Charlie-Rivel-Grundschule, das Konzept. Wenn die Kinder zusammen im Raum der Schulmensa ihre Versuche durchführen, versuchen sie, den anderen ihre Beobachtungen zu erklären und diese zu hinterfragen. „So trägt das Konzept auch zur Sprachförderung bei“, ergänzt Christiane Nitz von der Kita „Blumenstraße“.

Die **Grundschule am Rüdesheimer Platz** hat mit der **Kita „Homburger Straße“** und der **Kita „Binger Straße“** eine „Brücke des Übergangs“ entwickelt, die Bewegung mit Sprachentwicklung verbindet. So können die Kita-Kinder einmal in der Woche die Bewegungslandschaft, die in der Aula





der Schule entsteht, nutzen. „Die Stationen der Bewegungslandschaft bieten viele Anlässe, Sprache konkret einzusetzen und im Spiel zu erweitern“, erläutert Sybille Lehr, Lehrerin an der Grundschule am Rüdesheimer Platz, die Konzeption. Die Pädagoginnen haben sich mit Forschungsergebnissen auseinandergesetzt, die den Zusammenhang zwischen Bewegung und Sprachentwicklung gerade im Kleinkind- und Grundschulalter belegen. Gemeinsam entwickelten sie die Idee für einen Bewegungsraum, der von Kita- und Grundschulkindern genutzt werden kann. Dies ist ein Projekt, das die Bewegungs- und Sprachentwicklung fördert und gleichzeitig den Kita-Kindern den Weg in die Schule ebnet.

Die **Kita „Krümelnest“** und die **Grundschule am Mohnweg** in Alt-Glienicke veranstalten gemeinsam jedes Jahr einen Elternabend für die Eltern der Vor-

schulkindern. So wollen sie die Eltern besser darüber informieren, was ihre Kinder in der Schule erwartet, und sie gleichzeitig anregen, diesen Weg mit ihren Kindern aktiv mitzugehen. Die Kita verfolgt ein Konzept, das auf Verantwortung und Kooperation von allen Seiten setzt, um den Übergang der Kinder von Kita zur Schule gelingen zu lassen. „Im Laufe der Jahre haben wir festgestellt, dass viele Eltern Ängste in Bezug auf die Einschulung ihrer Kinder haben und an der Arbeit der Erzieherinnen zweifeln“, erläutert Frauke Grenz, Erzieherin in der Kita „Krümelnest“, den Ursprung der Idee des besonderen Elternabends. Die Eltern hätten meist falsche Vorstellungen davon, was ihre Kinder „können“ müssen, wenn sie eingeschult werden. „Mit dem gemeinsamen Elternabend von Schule und Kita wollen wir einerseits den Druck senken und andererseits den Eltern Anregungen geben, wie sie



ihre Kinder fördern können“, so Ines Löwa, Lehrerin an der Grundschule am Mohnweg. „Wir wollen gemeinsam zeigen, wie Bildungsinhalte in Kita und Schule miteinander in Verbindung stehen und aufeinander aufbauen.“

Die **Maria-Montessori-Grundschule** und die **Kita „Tiponi“** in Berlin-Tempelhof haben das „Forum Übergang“ initiiert, an dem sich inzwischen Lehrerinnen und Erzieherinnen aus vier Schulen und zehn Kitas im Einzugsgebiet der Schule beteiligen. Die Pädagoginnen aus Kita und Schule haben sich mit diesem Netzwerk die Möglichkeit geschaffen, miteinander ins Gespräch zu kommen, sich fortzubilden und so die ihnen anvertrauten Kinder gemeinsam in den Blick zu nehmen. Die Gruppe der Pädagoginnen trifft sich regelmäßig, etwa zweimal im Laufe eines Schuljahres, um aktuelle Themen und Organisatorisches zu besprechen, Projekte zu planen oder sich gemeinsam fortzubilden. „Ein fließender Übergang für die Kinder kann nur gelingen, wenn wir

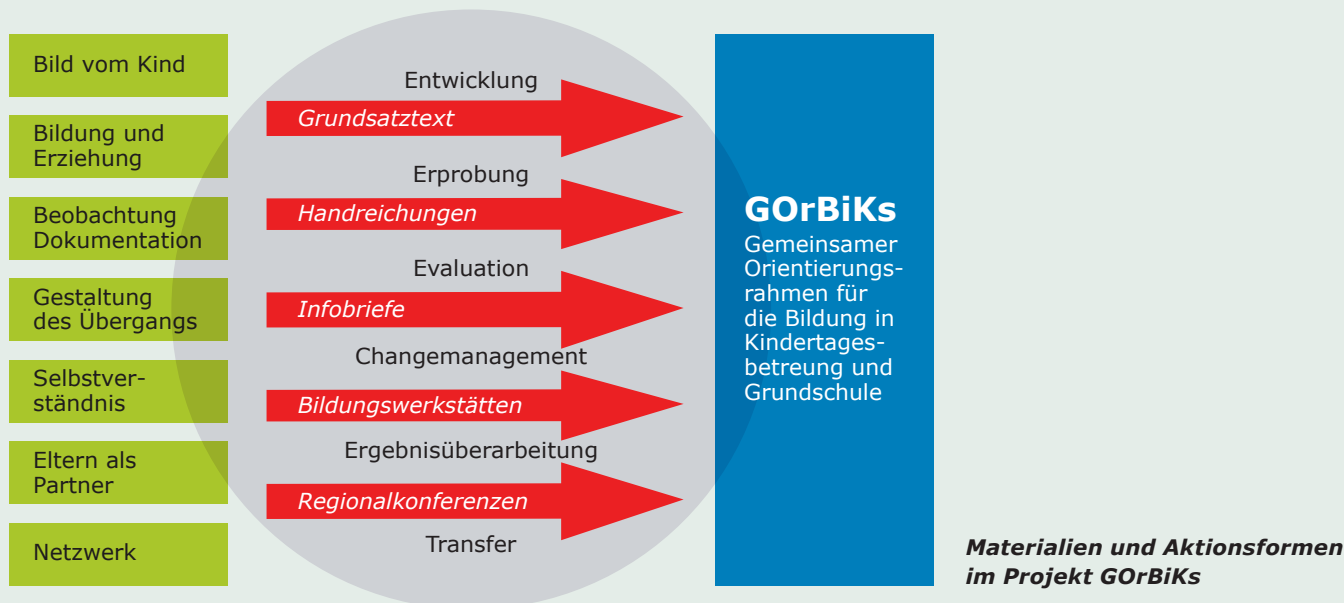


Pädagoginnen verständnisvoll, tolerant und offen zusammenarbeiten“, erklärt Katja Gralher, die für das **TransKiGs**-Projekt an ihrer Schule zuständig ist. „Irgendwann wurde uns allen klar, dass wir ja mit denselben Kindern arbeiten, dass wir aber sehr verschiedene Herangehensweisen in unserer Arbeit haben.“ Sich darüber auszutauschen, in Hospitationen mehr über die jeweils andere Institution zu erfahren und gemeinsam an Projekten arbeiten zu können, waren die Motivation für das „Forum Übergang“.

Die Realisierung der in den Anregungsmaterialien dargestellten Projekte war nicht immer einfach. Es gab keinen Schutz vor Überraschungen, Fallstricken und Stolpersteinen. Dass sich die Anstrengungen und Wagnisse der letzten Jahre dennoch gelohnt haben, wird in den Anregungsmaterialien sichtbar. Sie können Ermunterung und Anleitung sein für alle, die auf der Suche sind nach innovativen Ideen zur Gestaltung eines gelungenen Übergangs von der Kita in die Grundschule.

.....  
 Angela Sommerlatte,  
 Projektleiterin TransKiGs  
 Gabriele Berry (Redaktion),  
 Mitglied der Lenkungsgruppe TransKiGs





## Ein Orientierungsrahmen für eine gemeinsame Bildungsverantwortung

Im **TransKiGs** Landesvorhaben Brandenburg wurden die Zielstellungen von **TransKiGs**, die Verbesserung der Bildungs- und Erziehungsqualität sowie die Gestaltung des Übergangs, in drei verschiedenen Teilprojekten umgesetzt:

- die Weiterentwicklung und Verbreitung des Bildungskonzepts für Kindertagesstätten von Infans durch die Mitwirkung von Konsultationskitas;
- die Passung zwischen den Steuerungsinstrumenten „Bildungskonzept“, „Bildungsplan“ und „Evaluation“, zwischen denen ein systematischer Bezug hergestellt werden soll (Trialog), sowie
- die Entwicklung und Implementation eines gemeinsamen Orientierungsrahmens für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule (GORBiKs).

Im Folgenden werden die im Teilprojekt GORBiKs entwickelten und erprobten Materialien und Transferstrategien zur Übergangsgestaltung dargestellt. Diese Materialien und Strategien, die bezogen auf die spezifische Ausgangslage des Landes Brandenburg entwickelt wurden, zeichnen sich v. a. durch einen gemeinsamen orientierungsgebenden Rahmen aus. Diese konzeptionelle Klammer dient zugleich der Bestimmung von inhaltlichen Schnittmengen als Basis für eine gemeinsame Bildungsverantwortung (Diskowski 2008). Neben dem „Gemeinsamen Orientierungsrahmen“ werden in diesem Beitrag zwei Maßnahmen detailliert beschrieben, die sich besonders zur Übertragung

auf andere Kontexte eignen. Dabei handelt es sich um die beiden Fortbildungsformate „Bildungswerkstätten“ und „Regionalkonferenzen“.

### Ausgangssituation und Zielstellung für GORBiKs

Für die Verbesserung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen hatte das Land Brandenburg schon vor **TransKiGs** begonnen, Konzepte zu entwickeln und Maßnahmen einzuleiten. Dazu gehören beispielhaft:

- der Bildungsplan für den Kindergarten „Grundsätze Elementarer Bildung“ (MBS 2004a);
- seine Untersetzung durch die Förderung und Verbreitung von „Infans-Handlungskonzepten“ (Andres/Laewen/Pesch 2005) sowie die „Bildungs- und Lerngeschichten“ (Leu/Fläming u. a. 2007);
- die integrierte Praxisunterstützungsstruktur von sozialpädagogischer Fortbildung, Praxisberatung über die Konsultations-Kitas bis zum internetgestützten Informations- und Diskussionsangebot;
- die „Rahmenlehrpläne für die Grundschule“ (MBS 2004b);
- die Individualisierung des Grundschulunterrichts durch die verbindlichen „Individuellen Lernstandsanalysen (ILeA)“ (Prenzel/Liebers 2005) sowie die Verbreitung der jahrgangsübergreifenden flexiblen Eingangsphase (Liebers/Prenzel/Bieber 2008).

Die Grundsätze elementarer Bildung und die Rahmenpläne der Grundschule aus dem Jahr 2004 weisen bereits deutliche konzeptionelle Überschneidungen und Ähnlichkeiten in der zugrunde liegenden Bildungsphilosophie auf. Kindertagesbetreuung wie auch Grundschule beziehen sich



**Übereinstimmende Ausgangsposition für den gemeinsamen Orientierungsrahmen**

heute auf ein Bild vom Kind als aktiven Lerner und haben das Ziel, individuelle Entwicklungsprozesse der Kinder wahrzunehmen und zu unterstützen (vgl. Abb. oben). Für eine Verbesserung der Zusammenarbeit, die die Grundlage für gelingende Bildungsübergänge schafft, schien deshalb die Entwicklung eines gemeinsamen Bezugsrahmens sinnvoll. In Anbetracht der Bedeutung der frühen Bildung einerseits und der erkennbaren Differenzen in der Praxis andererseits ist dies ein zentrales bildungspolitisches Vorhaben des Landes geworden.

Mit Blick auf die notwendige Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen stellte sich für GORBiKs die Aufgabe, Anschlussfähigkeit durch sowohl organisatorische als auch inhaltliche Verknüpfungen zwischen den Bildungsbereichen zu sichern. Dabei sollten die strukturellen Besonderheiten sowie die unterschiedlichen Möglichkeiten und rechtlichen Vorgaben von Kindertagesbetreuung und Grundschule berücksichtigt werden. Zugleich sollten die oben genannten Einzelvorhaben zu einem nachvollziehbar begründeten Gesamtverfahren des Landes integriert werden.

### Vorgehensweise und Ergebnisse

Im April 2006 berief der Staatssekretär des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport eine paritätisch zusammengesetzte Kommission aus Administration, Fachwissenschaft, Schulentwicklung und Fortbildung sowie aus exzellenter Praxis ein. Die Kommission erhielt den Auftrag, einen „Gemeinsamen Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule (GORBiKs)“ zu entwickeln.

Von 2006 bis 2008 arbeitete die Kommission an einem Grundsatztext zum gemeinsamen Bildungsverständnis. Ausgehend von den „Zehn Thesen über das Lernen“ (Knauf/Schubert 2006) sowie

den „Sieben Bausteinen“ (vgl. Abb. S. 24) wurden die folgenden sechs Qualitätsmerkmale des Gemeinsamen Orientierungsrahmens entwickelt (MBJS 2008):

**1.**

Einen gelingenden Übergang aus der Kindertagesbetreuung in die Grundschule gemeinsam gestalten;

**2.**

Ein gemeinsames Bild vom Kind entwickeln, das Eingang in die pädagogischen Konzeptionen/ Schulprogramme findet;

**3.**

Eine gemeinsame Vorstellung von einer neuen Lernkultur gewinnen;

**4.**

Anschlussfähige Formen von Beobachtung, Dokumentation und Analyse praktizieren;

**5.**

Professionalität im Bereich von Kita und Grundschule stärken;

**6.**

Gemeinsame Erziehungs- und Bildungsverantwortung von Eltern, Kita und Schule wahrnehmen.

Zu jedem dieser Qualitätsmerkmale sind Textbausteine diskutiert und abgestimmt worden, welche die Bildungsphilosophie beider Bereiche widerspiegeln. Diese Diskussionen gestalteten sich als zeitaufwändige und fragile Prozesse der Annäherung und zugleich Abgrenzung und offenbarten, wie viele unterschiedliche Zugänge und Interpretationen trotz vergleichbarer Grundvorstellungen aus beiden Bereichen aufeinander trafen. Dennoch gelang die Erarbeitung gemeinsamer Positionen. Zu jedem

## Qualitätsmerkmal 1: Gestaltung eines gelingenden Übergangs aus der Kindertages- betreuung in die Grundschule

„Das Gelingen des Übergangs von der Kindertagesbetreuung in die Schule ist für die Bildungsbiografie des Kindes von hoher Bedeutung und daher ein wesentliches Anliegen dieses Orientierungsrahmens. Von einem gelungenen Übergang kann dann gesprochen werden, wenn sich ein Kind in der Schule wohl fühlt, die gestellten Anforderungen bewältigen und die Bildungsangebote für sich optimal nutzen kann. Den Kindern einen erfolgreichen Übergang zu ermöglichen, ist eine gemeinsame Aufgabe von Kindern, Eltern, Kindertagesbetreuung, Schule und des sozialen Umfeldes. Vielfältige Formen der Kommunikation, Partizipation und Kooperation auf Augenhöhe sind dafür erforderlich. Von den begleitenden Pädagoginnen und Pädagogen verlangt dies in erster Linie gegenseitigen Respekt und die Achtung der bisherigen Erfahrungen wie auch zukünftiger Entwicklungsaufgaben. Dann werden Bildungsprozesse anschlussfähig! ...“

### Qualitätskriterien

- „Die Pädagoginnen und Pädagogen in Kindertagesbetreuung und Grundschule praktizieren einen regelmäßigen fachlichen Austausch über die Gestaltung des Übergangs.“
- Sie entwickeln kontinuierliche Formen der Zusammenarbeit, die in Kooperationsverträgen festgehalten werden.
- Sie differenzieren ihr Wissen über ihre Partnereinrichtungen, deren pädagogische Konzepte und Alltagspraxis.
- Die regionalen Netzwerke für Grund- und Förderschulen werden von den Pädagogen beider Bereiche zur konzeptionellen Weiterentwicklung der Zusammenarbeitsformen und der pädagogischen Praxis genutzt.“

(Quelle: MBJS 2008: 9/12)



der sechs Qualitätsbereiche wurden Qualitätskriterien formuliert (vgl. grüner Kasten links). Mithilfe dieser Qualitätskriterien können Pädagoginnen prüfen, inwieweit sie die Ideen einer gemeinsamen Bildungsverantwortung bereits mit Leben erfüllen. Dabei bestand von Anfang an Einigkeit, die Diskussion über die Arbeit am Grundsatztext in der Kommission hinaus zu erweitern und durch institutionalisierte Transferstrukturen zu untersetzen. Daher bemühte sich das Projektteam frühzeitig – neben der Kommissionsarbeit – durch erste Handreichungsentwürfe, Infobriefe sowie Bildungswerkstätten um den Aufbau eines beständigen Fachaustauschs mit der Praxis (vgl. hierzu die nachfolgenden Beiträge von Susanne Scheib und Katrin Liebers). Dabei wurde auch das Kriterium einer effizienten Implementierung in den Blick genommen. Das Modell der hier dargestellten Materialien und Aktionsformen von GORiKs (Abb. S. 24) leitete den gesamten Entwicklungsprozess bis zum Sommer 2008 an.

.....  
*Detlef Diskowski,  
Mitglied der Lenkungsgruppe TransKiGs*



*In den Bildungswerkstätten wurden Konzepte für gemeinsame Lernprozesse für Kinder aus dem Elementar- und Primarbereich kooperativ erarbeitet.*

## Bildungswerkstätten – Werkstätten, die bilden?

### Ziele der Bildungswerkstätten

Was benötigen Erzieherinnen und Lehrerinnen, um Mädchen und Jungen in ihren individuellen Bildungsprozessen zu stärken? Was brauchen sie, damit der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule auf der Basis von Vertrauen, Zuversicht und Kontinuität möglich wird?

Diese Fragen standen am Beginn der Planungen für eine Fortbildungsreihe für Lehrerinnen und Erzieherinnen, die sich an erprobten und bewährten didaktischen Werkstattmodellen im Bereich der Erwachsenenbildung orientierte (Schubert 2003). Die unter dem Titel „Bildungswerkstätten“ durchgeführte Fortbildungsreihe zeichnete sich durch eine klare Adressatenorientierung sowie durch produktives, kollegiales Lernen aus.

Im ersten Durchlauf der Fortbildungsreihe arbeiteten Pädagoginnen aus 13 Tandems in fünf Werkstätten an unterschiedlichsten Themen. Voraussetzung zur Teilnahme an den Bildungswerkstätten war die Anmeldung als Tandem.

Folgende Ziele wurden mit den Bildungswerkstätten verfolgt:

- das Kennenlernen und Reflektieren der unterschiedlichen Alltagskonzepte von Bildung und Erziehung in Kita und Grundschule;
- die Annäherung der jeweiligen Vorstellungen in Richtung auf ein anschlussfähiges Bildungsverständnis im Elementar- und Primarbereich;
- das Entwickeln und Erproben neuer Formen und Inhalte der Zusammenarbeit beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule sowie
- das Vorbereiten einer Multiplikatorenfunktion in den Regionen zum Thema „Übergang“.

### Inhalte der Bildungswerkstätten

In der Werkstattarbeit lernten sich die Teilnehmerinnen kennen, diskutierten Standpunkte zum Bild vom Kind, zu Themen wie Bildung und Erziehung, Beobachten und Dokumentieren. Weitere Themen waren Rolle, Selbstverständnis und Kompetenzen von Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen sowie die individuelle Förderung der Kinder im Elementar- und Primarbereich. Dabei entdeckten die Teilnehmerinnen Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Professionen und entwickelten Ideen und Materialien für die Zusammenarbeit. In den Werkstätten wurden Konzepte für eine gemeinsame diagnostische Praxis entwickelt und erprobt, so zum Beispiel:

- „Die Fee Anastasia“ (Beobachtungs- und Dokumentationsspiel) oder
- „Mit der Hexe Mirola durch den Zauberwald“ (Spiel- und Beobachtungsstationen).

Zugleich wurden Konzepte für gemeinsame Lernprozesse für Kinder aus Elementar- und Primarbereich erarbeitet und erprobt, so zum Beispiel zu den Schwerpunkten:

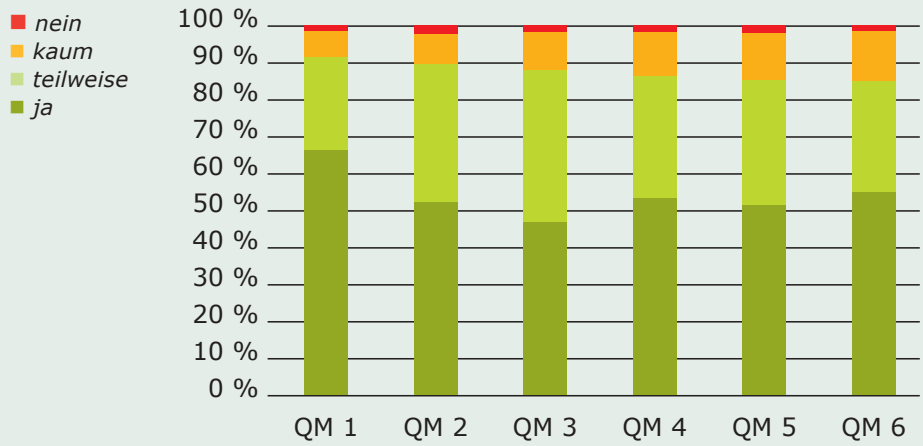
- Musikalische Bewegungsspiele oder etwa
- Naturwissenschaftliche Experimente.

Die Konzipierung gemeinsamer Projekte, zum Beispiel das „Kinderinterview“ und zu anderen Anregungen aus Donata Elschenbroichs „Weltwissen der Siebenjährigen“ (2002), gehörten ebenso dazu.

### Lernformen der Bildungswerkstatt

Um die Ziele der Bildungswerkstätten erreichen zu können, war ein intensiver Prozess der gemeinsamen Arbeit notwendig. Die Teilnehmerinnen wurden durch die Werkstattarbeit zu aktiven Gestaltern ihrer Fortbildungsthemen und -inhalte. Selbstständige und freie Themenwahl der Fortbildungen





**Die Qualitätsmerkmale 1–6 sind Arbeitsgrundlage für die Kooperation mit der Partnereinrichtung (Ergebnisse der Online-Befragung).**



waren genauso selbstverständlich, wie eigenes Engagement der Teilnehmerinnen in Vorbereitung und Durchführung der Veranstaltungen.

### Ergebnisse der Bildungswerkstätten

- Pädagoginnen aus dem Elementar- und Primarbereich lernten in der gemeinsamen Arbeit die unterschiedlichen Konzepte beider Institutionen kennen und arbeiteten an einem gemeinsamen Bildungsverständnis.
- Gemeinsam diskutierten die Teilnehmerinnen neue Inhalte und Formen der Zusammenarbeit. So erarbeiteten sie zum Beispiel ein Portfolio für Kinder aus dem Kindergarten und der Grundschule als Lernentwicklungsdokumentation, ein Muster für Kooperationsvereinbarungen und einen Kooperationskalender.
- Die Erfahrungen und Ergebnisse aus den Bildungswerkstätten gingen in den Gemeinsamen Orientierungsrahmen und in die Handreichungen ein. Erfahrungen aus diesen gemeinsamen Fortbildungen wurden in die Vorbereitung der Regionalkonferenzen des Landes Brandenburg einbezogen.
- Die Ergebnisse der Bildungswerkstatt wurden in einer „Dokumentation zur Neugestaltung des Übergangs von der Kindertagesbetreuung und Grundschule“ veröffentlicht.

.....  
 Susanne Scheib,  
 Projektteam GORBiKs

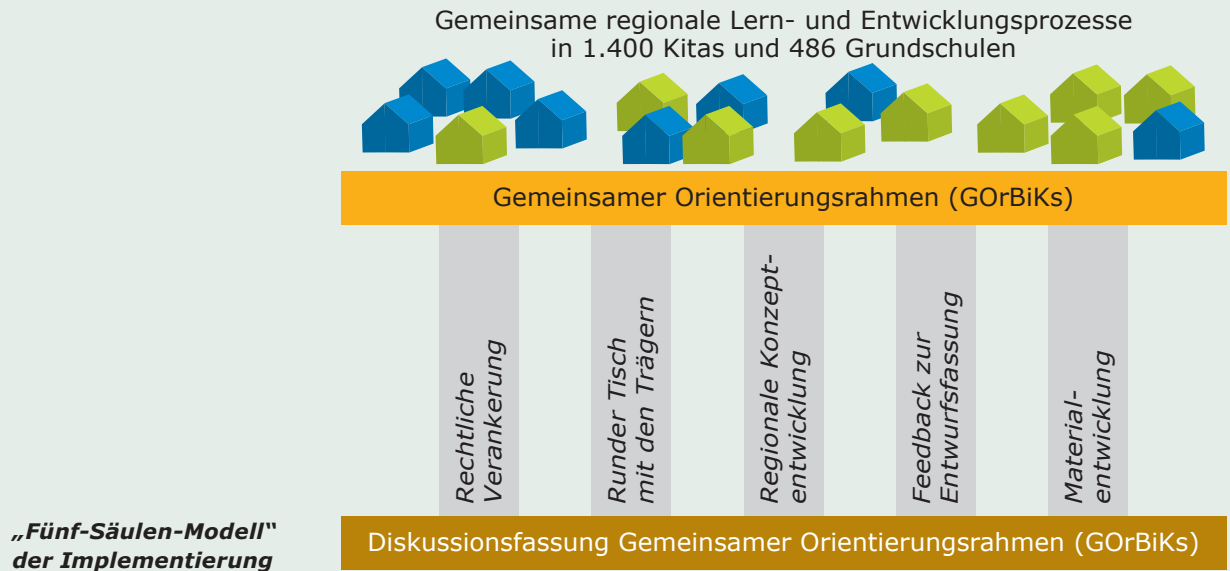
## Implementierungsstrategien für GORBiKs

Mit GORBiKs soll eine sehr komplexe Neuerung, nämlich ein Rahmen für ein gemeinsames Bildungsverständnis von Kindertagesbetreuung und Grundschule, in die Praxis implementiert werden. Für die Implementierung wurde nicht nur ein einfacher Transfer im Sinne der Inkraftsetzung einer Verordnung, sondern vielmehr ein gemeinsamer Lern- und Entwicklungsprozess von mehreren Teilsystemen angestrebt, um in der Praxis die Entwicklung neuer Einstellungen und Routinen zu ermöglichen (Oelkers/Reusser 2008). In einem Flächenland wie Brandenburg spielen dabei lokale Gegebenheiten eine wichtige Rolle. Für die Implementierung ist ein „Fünf-Säulen-Modell“ (vgl. Abb. S. 29) konzipiert worden, welches wichtige strukturelle Erfolgsbedingungen für die erfolgreiche Implementierung von Reformprojekten (Gräsel/Jäger/Willke 2006) aufgreift.

Eine **erste Säule** stellt die rechtliche Verankerung dar, über die der politische Wille bekundet und der Handlungsspielraum für die Akteure gesichert wurde. Die Verpflichtung zur Kooperation wurde in die Novellierung von Kita- und Schulgesetz aufgenommen. Wesentliche Inhalte und Formen der Kooperationsvereinbarungen wurden in der Grundschulverordnung festgelegt. Ebenso wurde die Benennung einer koordinierenden Lehrkraft für die Kooperation mit der Kita geregelt, deren Tätigkeit durch die Bereitstellung einer Lehrerwochenstunde unterstützt wird.

Eine **zweite Säule** bilden die halbjährlich stattfindenden zentralen Runden Tische mit den Trägern. Der erste Runde Tisch wurde im Herbst 2008 vom Ministerium für den Dialog über GORBiKs mit den kommunalen und freien Spitzenverbänden sowie





den Trägern eingerichtet. Auf diesem Weg sollen alle Verantwortlichen zur Erzielung eines fachlichen Konsensus beitragen und gleichzeitig den Diskussions- als auch Implementierungsprozess landesweit in ihren Einrichtungen unterstützen.

Eine **dritte Säule** umfasst die regionale Konzeptentwicklung. Um die Arbeit in den Landkreisen zu unterstützen, wurde im LISUM eine Auftakttagung als Prototyp konzipiert und mit den regionalen Akteuren durchgeführt. Dieser „Tagungsprototyp“ bildete die Basis für die Regionalkonferenzen, die vor Ort in gemeinsamer Verantwortung von Jugend- und Schulämtern möglichst praxis- und problemnah durchgeführt werden und weitere lokale Aktivitäten anstoßen sollen (siehe auch nachfolgenden Text von Frauke Hildebrandt).

Die **vierte Säule** – Feedback zur GOrBiKs-Entwurfssfassung – diente der Verschränkung von Entwicklungsarbeiten und Diskussionen der Entwürfe mit Praktikerinnen noch in der Phase der Erarbeitung des Gemeinsamen Orientierungsrahmes. Neben den offenen Rückmeldemöglichkeiten im Internet sind im Frühjahr 2009 alle Kitas und Grundschulen gebeten worden, zur Entwurfssfassung von GOrBiKs Stellung zu nehmen und Vorschläge zur Veränderung und Weiterentwicklung schriftlich einzureichen. Dafür wurde ein Onlineformular entwickelt, das die Rückmeldung zeitlich und technisch erleichtern sollte. Insgesamt gingen bis zum Drucklegungstermin 220 Rückmeldungen ein, aus denen eine weitgehende Zustimmung zum Gesamtanliegen von GOrBiKs deutlich wurde. Zugleich zeigte sich, dass insbesondere die formulierten Qualitätskriterien als hilfreich für die Praxis angesehen wurden. Den Spitzenreiter stellte das Qualitätsmerkmal 1 mit seinen Kriterien für die Zusammenarbeit während des Übergangs dar (vgl. Diagramm S. 28), wohingegen für das Überdenken der eigenen Praxis vor allem die Texte zu einem

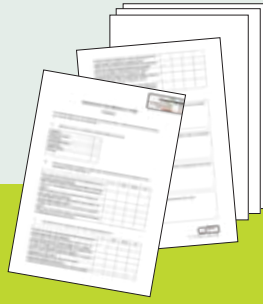
gemeinsamen Bildungsverständnis (QM) Anlass boten. Zudem wurden von fünf ausgewiesenen Fachexpertinnen und -experten Stellungnahmen zu den Entwurfssfassungen eingeholt, welche die Überarbeitung der Diskussionsfassung fachlich fundierten.

Die **fünfte Säule** besteht aus der Entwicklung und Bereitstellung von Handreichungen sowie weiterer Materialien, für die auch auf die Vorschläge aus den Bildungswerkstätten zurückgegriffen wurde. Die Materialien, wie zum Beispiel Vorschläge für Kooperationsvereinbarungen oder Einschulungsbriefe, sollen in allen Details das neue gemeinsame Bildungsverständnis verdeutlichen und die Wahrnehmung einer gemeinsamen Bildungsverantwortung verstärken. Wichtig sind auch die Stoppsteine zur Selbstevaluation von Kitas und Schulen bezüglich der Umsetzung der Qualitätsmerkmale. Perspektivisch sollen die Handreichungen um Beispiele guter Praxis ergänzt werden.

Ergänzend zu den fünf Säulen wurde für den gesamten Implementierungsprozess ein zentrales Kommunikations-, Informations- und Projektmanagement durch das **TransKiGs**-Team entwickelt. Die wissenschaftliche Begleitung, welche die Daten für die Prozessoptimierung und die weitere Steuerung lieferte, wurde von Anne Schachner und Tassilo Knauf übernommen (vgl. Beitrag unten).

Bis zum Abschluss des bundesweiten Modellvorhabens **TransKiGs** im Dezember 2009 wird im Land Brandenburg die erste Phase der Implementierung abgeschlossen sein. In der zweiten Phase liegen die Schwerpunkte auf Begleitung und Unterstützung der lokalen Konzeptentwicklungen zum Übergang. Entsprechende Ideen werden zurzeit diskutiert.

.....  
Katrin Liebers,  
Projektleitung GOrBiKs



## Auswertung der Fragebogen zu den Regionalkonferenzen

- Die Zustimmung zu den Qualitätsmerkmalen des Orientierungsrahmens ist durchweg hoch (Ø 96 %).
- Den meisten Teilnehmenden hat die Veranstaltung die Inhalte von GORBiKs näher bringen können (Ø 85 %).
- Ebenso wurde bei den meisten Teilnehmenden die Motivation, an der Umsetzung des Orientierungsrahmens zu arbeiten, erhöht (Ø 79 %).
- Die meisten Befragten haben Anregungen für die Arbeit mit der Kooperationseinrichtung erhalten, sowohl durch die Fachinformationen als auch durch die praktischen Umsetzungsbeispiele bzw. Arbeitsgruppenphasen (Ø 74 %).

(Schachner/Knauf 2009)



## Regionalkonferenzen und erste Ergebnisse

### Zielstellungen

Mit den Regionalkonferenzen sollte sich die Philosophie des Gemeinsamen Orientierungsrahmens verbreiten. Die Idee ist, die kommunal und regional Beteiligten an einen Tisch zu bringen, sodass sie sich vor Ort mit den Inhalten des Gemeinsamen Orientierungsrahmens auseinandersetzen können und ihre Erkenntnisse mit Rücksicht auf spezifische regionale Bedingungen auf eigene Kooperationen anwenden können. Die Regionalkonferenzen stellten im Jahr 2009 die vorrangigste Implementierungsstrategie für den gemeinsamen Orientierungsrahmen im Land Brandenburg dar. Jeder Landkreis und fast jede kreisfreie Stadt führte eine Konferenz durch, sodass insgesamt 17 Veranstaltungen im ganzen Land stattfanden. Zu diesen Konferenzen wurden jeweils Kitaleitungen, Grundschulleitungen, Trägervertretungen sowie Vertreterinnen und Vertreter politischer und administrativer Ebenen eingeladen. Veranstaltet wurden die Regionalkonferenzen vom zuständigen Jugendamt in Zusammenarbeit mit einem der sechs Schulämter. Als primäre Zielgruppe wurden Kita- und Schulleitungen angesprochen. Die Regionalkonferenzen waren als Auftakt zu einer weitergehenden Diskussion in kleineren regionalen Gruppen konzipiert.

Bezogen auf die Implementierung des Gemeinsamen Orientierungsrahmens verfolgten die Regionalkonferenzen zwei Ziele:

- Der Orientierungsrahmen erfährt ein Praxis-Feedback durch die Diskussionsforen der Regionalkonferenzen.
- Wesentliche und unstrittige Inhalte des Orientierungsrahmens werden organisatorisch fixiert, d. h. die erste Phase des Implementierungsprozesses wird durchlaufen.

### Konzeptionelle Anlage

Im Hinblick auf die Vorbereitung der 17 Regionalkonferenzen fand am 30.09.2008 im LISUM eine „Auftakttagung zu den Regionalkonferenzen“ statt. Dabei diente das Konzept der Tagung als mögliches Modell für die später in den verschiedenen Landkreisen durchzuführenden Veranstaltungen. Die zentralen Elemente dieses Modells sind:



Ein Mustervortrag, der die Kernaussagen der sechs Qualitätsmerkmale des Orientierungsrahmens referiert (dazu gibt es einen festen Foliensatz, der vor dem Hintergrund der hohen Anzahl an Regionalkonferenzen verschiedene Vortragende in die Lage versetzt, die Kernaussagen von GORBiKs vorzutragen, und der auch für kita- und schulinterne Diskussionen weiter genutzt werden kann).



## 2.

Ein Film mit der in Brandenburg tätigen Wissenschaftlerin Prof. Annedore Prengel sowie dem ebenfalls in Brandenburg aktiven Wissenschaftler Hans Joachim Laewen. Zum zentralen Qualitätsmerkmal 3 „Eine gemeinsame Vorstellung von einer neuen Lernkultur gewinnen“ wurden wesentliche Vorstellungen einer neuen Lernkultur im Gespräch vertieft und optisch durch entsprechende Beispielsequenzen aus Kita und Grundschule visualisiert.

## 3.

Verschiedene Arbeitsgruppen, in welchen Rückmeldungen zu den präsentierten fachlichen Inhalten gesammelt und die prinzipielle Plausibilität der Qualitätskriterien und Fragen nach der Machbarkeit diskutiert werden.

Im zweiten Teil der Regionalkonferenzen werden in nach Regionen zusammengesetzten Arbeitsgruppen organisatorische Aspekte der Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen vor Ort erörtert und Umsetzungsschritte zur (Weiter-)Entwicklung einer fundierten Zusammenarbeit geplant. Strategien zur Entwicklung von Netzwerkstrukturen, die adäquate Organisationsformen für die Zusammenarbeit auf regionaler Ebene – nicht auf Tandem-Ebene! – generieren können, werden gemeinsam entwickelt und zum Ende der Regionalkonferenzen als konkrete Umsetzungsschritte präsentiert. Referentinnen und Moderatorinnen sowie Materialien konnten von Schul- und Jugendämtern beim LISUM angefordert werden. Auf diesem Wege wurde die materielle Basis der 17 Regionalkonferenzen zentral gesichert.

Frauke Hildebrandt,  
GOrBiGs-Kommission

### Erstes Resümee

Alle 17 Regionalkonferenzen wurden auf zweierlei Weise dokumentiert und evaluiert. Zum einen konnten die Teilnehmenden eine direkte Einschätzung der Veranstaltung in Form eines Fragebogens abgeben (Rücklauf 50 %). Dabei wurde eine hohe Zustimmung sowie Motivation für die Umsetzung erkennbar (vgl. grüner Kasten S. 30). Zum anderen dokumentierte jeweils ein externer Protokollant die wichtigsten Ergebnisse der Regionalkonferenz, die Verabredungen zur lokalen Weiterarbeit sowie die Besonderheiten. Dabei ergab sich folgendes Gesamtbild:

- Die Kooperation, gerade im Übergang, wird von den Teilnehmenden durchweg als Notwendigkeit angesehen; dennoch bestehen noch nicht überall Kooperationen zwischen Kita und Grundschule.
- Kooperationsstrukturen auf Kinder-, Pädagogen- und Institutionenebene sind in den Landkreisen vorhanden, jedoch nicht flächendeckend. Meist reduziert sich die Zusammenarbeit auf den Austausch über Kinder. Daher ist nur an wenigen Stellen tatsächlich eine Kooperation „auf Augenhöhe“ möglich.
- Nicht in allen Landkreisen liegen bereits Konzepte zur weiteren Implementierung von GOrBiGs vor. Ebenso wenig wurden bei allen Regionalkonferenzen konkrete Verabredungen zur lokalen Weiterarbeit getroffen.
- Die bestehenden Rahmenbedingungen waren Anlass für Kritik und Unmut unter den Teilnehmenden.
- Die Regionalkonferenzen wurden als Möglichkeit für gemeinsamen fachlichen Austausch begrüßt und als gewinnbringend empfunden (Ø 68 %), eine Fortführung dieses Prozesses wurde vielerorts gewünscht.
- Insgesamt wünschen sich durchschnittlich mehr als 50 % der Befragten Unterstützung für die Umsetzung von GOrBiGs, u. a. in Form von Netzwerkstrukturen (für den regelmäßigen fachlichen Austausch), besseren Rahmenbedingungen, Informations- und Praxismaterialien, Moderation/fachlicher Begleitung oder gemeinsamer Fortbildungen.

Insgesamt kann also ein durchaus positives Resümee aus der ersten Implementierungsphase von GOrBiGs auf Ebene der Pädagoginnen gezogen werden. Der gemeinsame Orientierungsrahmen stieß auf große Zustimmung unter den Teilnehmenden der Regionalkonferenzen. Es zeichnen sich jedoch auch wichtige Ansatzpunkte für weitere Implementierungsphasen ab.

Anne Schachner und Tassilo Knauf,  
Wissenschaftliche Begleitung GOrBiGs





## Blitzlichter aus der Praxis

Die Gestaltung eines gelingenden Überganges setzt eine enge Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Grundschule voraus und bedeutet eine große Herausforderung für die Pädagoginnen beider Professionen. Das Modellprojekt **TransKiGs** war darauf ausgerichtet, die in Bremen bereits bestehenden Bemühungen zur Verbesserung der Bildungs- und Erziehungsqualität sowie zur Neugestaltung des Überganges auszubauen. Dies geschah unter Einbezug des Bremer „Rahmenplans für Bildung und Erziehung im Elementarbereich“ (SfAFGJuS 2004) sowie durch die Erprobung der Bremer „Individuellen Lern- und Entwicklungsdokumentation“ (SfAFGJuS 2005) im Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule. Im Weiteren griff es strukturelle wie auch inhaltliche Erkenntnisse des Bremer Forschungsprojektes „Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren“ (Carle/Samuel 2007) auf. Die Arbeit im Projekt orientierte sich an den folgenden Zielstellungen:

- Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses, orientiert am „Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich“ (SfAFGJuS 2004) sowie an den „Pädagogischen Leitlinien“ (SfBW 2004) des Rahmenplanes für die Primarstufe, indem Erzieherinnen und Lehrerinnen gemeinsam Praxisprojekte konzipieren, an den Projekt internen Fachtagen (Foren) teilnehmen und gemeinsam Fortbildungen besuchen;
- Entwicklung eines gemeinsamen Rahmenkonzeptes zur Unterstützung der Kontinuität des kindlichen Bildungsweges, abgeleitet vom Entwicklungsprozess der gemeinsamen Projektarbeit;

- Förderung der inhaltlichen und pädagogischen Anschlussfähigkeit von Kindertagesstätte und Grundschule anhand exemplarisch ausgearbeiteter Praxisprojekte, die sich thematisch an den Bildungsbereichen des Rahmenplanes für Bildung und Erziehung im Elementarbereich orientieren;
- Erprobung und konzeptionelle Weiterentwicklung der Bremer „Individuellen Lern- und Entwicklungsdokumentation“ (SfAFGJuS 2005) im Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule;
- Erprobung der Bremer „Individuellen Lern- und Entwicklungsdokumentation“ (SfAFGJuS 2005) als Beratungsinstrument für die Zusammenarbeit mit Eltern.

Im Rahmen des Verbundprojektes wurden zum einen Strategien und Maßnahmen zur Umsetzung dieser Ziele in ausgewählten Modellstandorten entwickelt und somit die konkrete Gestaltung des Überganges in einer Reihe von Einrichtungen professionalisiert. Zum anderen wurden aus den Erfahrungen in den Praxisstandorten Empfehlungen abgeleitet, die ihren Niederschlag in drei Materialien gefunden haben:

### **Gemeinsame Aktivitäten von Kita- und Schulkindern**

- Praxisbeispiele für themenbezogene pädagogische Angebote (u. a. auf Grundlage der Formulierung gemeinsamer Bildungsziele und einer altersadäquaten Gestaltung);
- Empfehlung für die Nutzung der Lern- und Entwicklungsdokumentation im Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule;
- Handreichung zur Gestaltung eines gelingenden Überganges von der Kindertagesstätte in die Grundschule.

Die beiden Ebenen, die Weiterentwicklung der Modellstandorte sowie die Materialentwicklung, sind im Verbundprojekt Bremen eng miteinander verschränkt. Nach einem kurzen Überblick über die Organisationsstruktur des Projektes wird daher im Folgenden eine Form der Darstellung gewählt, bei der aus jedem der drei Materialien jeweils ein Blitzlicht vorgestellt wird. Die Blitzlichter umfassen Erfahrungen aus den Modellstandorten, die sich auf hervorgehobene inhaltliche Schwerpunkte des Verbundvorhabens beziehen.

### **Vernetzung, Beratung und Begleitung**

Ein grundlegendes Merkmal der Organisationsstruktur im Bremer Projekt stellte das enge Kooperationsnetz zwischen allen am Projekt beteiligten Personen dar, das vier Ebenen beinhaltete. Eine Ebene bildeten die 45 Kindertageseinrichtungen und 18 Grundschulen, die über das Bremer Stadtgebiet verteilt elf regionale Verbünde zur Umsetzung der Projektziele darstellten. Diese Kooperationsbündnisse bestanden aus wenigstens drei und maximal 14 Einrichtungen (mindestens einer Grundschule und zwei Kindertagesstätten und maximal vier Grundschulen und zehn Kindertagesstätten).

Eine weitere Ebene stellte die Projektbegleitgruppe dar, die sich aus einem Fachberater im Bereich der Kindertagesbetreuung, einer Psy-

chologin sowie zwei Schulentwicklungsberaterinnen im Grundschulbereich zusammensetzte. Die Projektbegleitung verfolgte die Aufgabe, den Auf- und Ausbau verbindlicher Kooperationsstrukturen zwischen den sich historisch weitgehend getrennt voneinander entwickelten Professionen zu unterstützen. Orientiert an den Projektzielen modellierten sie die Projektarbeit auf Verbundebene und wirkten unterstützend bei der Dokumentation und Auswertung der Arbeitsvorhaben. Darüber hinaus begleiteten sie die Verbünde bei der Ergebnissicherung.

Erzieherinnen und Lehrerinnen sowie die für einen regionalen Verbund zuständige Projektbegleitperson kamen hierzu ca. einmal monatlich zu einem Verbundtreffen zusammen. Gemeinsam wurden nächste Projektschritte geplant und vorbereitet, auftretende Schwierigkeiten diskutiert und reflektiert, es wurden Lösungen gesucht sowie Erfahrungen ausgetauscht. Die regelmäßige und aktive Beteiligung an den Sitzungen wurde zu Beginn der Projektarbeit in Form einer Projektvereinbarung verbindlich festgehalten. Diese Kontrakte wurden zwischen den Auftraggebern, der Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales sowie der Senatorin für Bildung und Wissenschaft und den Projektteilnehmerinnen geschlossen.

Eine weitere strukturelle Ebene des Projekts stellte die Projektkoordination dar. Ihre Aufgabe beinhaltete die kooperative Zusammenarbeit mit den regionalen und überregionalen Akteuren des Projektes sowie die Sicherstellung des Informationsflusses zwischen allen Beteiligten. In Kooperation mit der Projektleitung sowie der Projektbegleitgruppe oblag ihr die konzeptionelle und organisatorische Steuerung der Projektentwicklung.

Die vierte Ebene bildete die Projektleitung, die sich jeweils aus einer Vertreterin der Senatorin für Bildung und Wissenschaft sowie der Senatorin für



Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales zusammensetzte. Die Projektleitung hat gemeinsam mit der Projektkoordinatorin und der Projektbegleitgruppe die inhaltliche Planung und

Organisation des Modellversuches erarbeitet und verantwortete den laufenden Projektprozess.

Diese Organisationsstruktur gewährleistete für alle am Projekt beteiligten Personen einen steten Kommunikationsprozess und ermöglichte auf allen Ebenen eine weitgehend unmittelbare Steuerung.

Flankierend zur Verbundarbeit wurden zentrale Foren konzipiert, die zweimal pro Jahr für alle am Projekt beteiligten Personen angeboten wurden. Diese Veranstaltungen dienten dem gegenseitigen Kennenlernen, auch über die jeweiligen Verbundgrenzen hinaus. Sie förderten den Austausch und die Diskussion über aktuelle Entwicklungen im Projekt und trugen zum Erwerb von theoretischem Wissen in Form von Fachvorträgen und Workshops bei.

Um die Kooperation zwischen Erzieherinnen und Lehrerinnen zu stärken und frühkindliche Bildungskonzepte kindgerecht zu entwickeln, nahmen die Pädagoginnen aus Kindertagesstätten und Grundschulen gemeinsam an Fortbildungen und projektexternen Fachtagen mit folgenden Schwerpunkten teil:

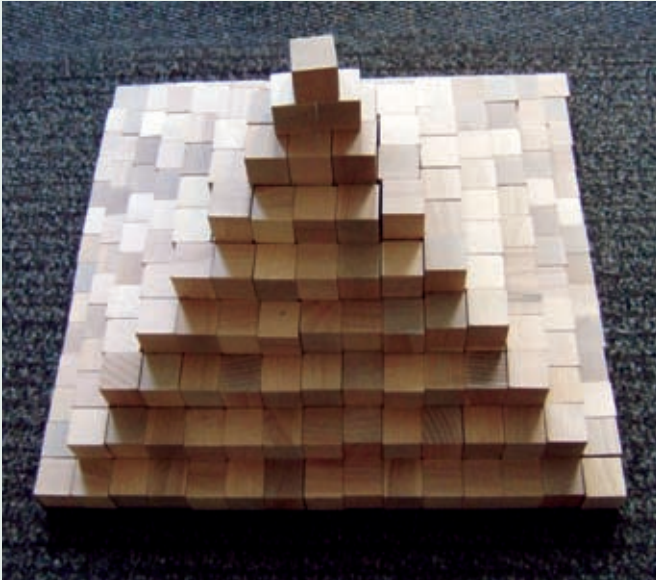
- Mathematik für den Elementar- und Primarbereich;
- Phonologische Bewusstheit;
- Vertiefende Fortbildung zum Lernen im Elementar- und Primarbereich;
- Vertiefende Fortbildung zu Erkenntnissen des primären und sekundären Lernens;
- Beobachtung und Dokumentation kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse anhand der Bremer „Individuellen Lern- und Entwicklungsdokumentation“.

### Zentrale strukturelle Elemente einer erfolgreichen Gestaltung des Überganges

Die regionalen Verbünde trafen sich seit März 2006 regelmäßig mit ihrer Projektbegleitung, um den Projektauftrag zu realisieren. Im Rahmen der Verbundtreffen hat sich jeder Verbund im ersten Schritt mit einer **Checkliste zur Zusammenarbeit** beschäftigt, um den Ist-Stand der Kooperation sowie Vorstellungen und Bedürfnisse für die Umsetzung der Projektarbeit zu ermitteln. Zum Abschluss des Projektes wurde dieses Instrument zur Planung und Gestaltung der Kooperation nochmals in den Verbünden bearbeitet, wodurch es zugleich als internes Evaluationsinstrument für die Entwicklung der Zusammenarbeit nutzbar ist. Auf der Basis der festgestellten Entwicklungsbedürfnisse wurden **Kontrakte** abgeschlossen, in denen Ziele und Schwerpunktsetzungen für die zukünftige Kooperationsarbeit vereinbart wurden.

Die Verbünde äußerten zu Beginn der Projektarbeit den intensiven Wunsch, im Rahmen des Projektes eine „Struktur zu entwickeln, die bleibt“. Den Projektteilnehmerinnen war es daher zunächst ein Anliegen, einen Jahres- und Ablaufplan zum Übergang zu erstellen, um die Kooperation langfristig auf „personenunabhängige Füße“ zu stellen. Daraufhin vereinbarten die Verbünde ihre konkreten Vorhaben der Zusammenarbeit für das laufende Kindergarten- und Schuljahr in **Kooperationskalendern**, in denen Zeit- und Maßnahmenkataloge festgelegt sowie Verantwortliche benannt wurden. Zum Ende des Kindergarten- und Schuljahres wur-





***Den Kindern stehen vielfältige Materialien zum Hantieren, zum Spielen und Basteln zur Verfügung. Diese Materialien fordern dazu auf, mathematische Tätigkeiten wie Zählen, Ordnen, Vergleichen, Wegnehmen, Teilen usw. auszuprobieren.***

den die durchgeführten Aktivitäten gemeinsam reflektiert und ggf. Änderungen für die Gestaltung des kommenden Kindergarten- und Schuljahres vorgenommen.

Aktivitäten, die maßgeblich eine produktive Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen unterstützen und die im Kooperationskalendar festgehalten wurden, sind insbesondere:

- ein kontinuierlicher Austausch zwischen den Kooperationsverantwortlichen;
- Durchführung gemeinsamer Projekte, welche die inhaltlich-pädagogische Anschlussfähigkeit von Kindertagesstätten und Grundschulen befördern, z. B. durch Förderung der phonologischen Bewusstheit oder des mathematischen Denkens;
- Fortbildungen, an denen die Kollegien der Kindertagesstätten und Grundschulen gemeinsam teilnehmen;
- wechselseitige Hospitationen von Lehrerinnen und Erzieherinnen, um die institutionellen Strukturen sowie die inhaltliche und pädagogische Arbeit der jeweils anderen Profession kennen zu lernen;
- wechselseitige Besuche der Kindergarten- und Schulkinder;
- Planung gemeinsamer Elternabende/ Elternarbeit;
- wechselseitige Transparenz der eigenen Arbeit.

Kooperation setzt nicht nur ein gemeinsames Anliegen voraus, sondern erfordert auch gegenseitiges Wissen voneinander, ein vertrauensvolles und wertschätzendes Miteinander sowie verbindliche Absprachen und Ziele.

Um den Auf- und Ausbau der Kooperation zu befördern, den Prozess der Festigung zu begleiten sowie bei auftretenden Schwierigkeiten als Ansprechpartner zur Verfügung zu stehen, hat sich der Einsatz externer Moderatorinnen als Bera-

terinnen sowohl aus dem Primar- als auch dem Elementarbereich bewährt. Vorbehalte gegenüber der anderen Berufsgruppe konnten reduziert bzw. ausgeräumt werden. Das Wahrnehmen und Wertschätzen der Kompetenzen der jeweiligen „anderen“ Profession steigerte sich im Verlauf der gemeinsamen Verbundsitzungen zunehmend. Die gegenseitige Wertschätzung der Erziehungs- und Bildungsarbeit entwickelte sich verstärkt zu einem zentralen Thema der gemeinsamen Reflexionen und Planungen.

Wichtigste Voraussetzung für das Gelingen von kooperativen Arbeitsbeziehungen ist der gemeinsame Entschluss, sich für inhaltliche Themen, organisatorische Fragen oder auch das Kennenlernen des Gegenübers **Zeit** zu nehmen. Auf Verbundebene wurden verbindliche Strukturen geschaffen, sich regelmäßig etwa alle vier bis sechs Wochen für (mindestens) zwei Stunden zu treffen, um die gemeinsame Projektarbeit zu planen, zu organisieren, erste Umsetzungsschritte zu besprechen sowie auch Verantwortlichkeiten festzulegen. Diese Kooperationstreffen wurden durch die externen Moderatorinnen vorbereitet und begleitet. Ihre Rolle bestand neben der Diskussionsleitung vor allem auch in der Steuerung des Arbeitsprozesses entlang der Zielsetzungen im Projekt. Eine formalisierte Struktur (Tagesordnung, Protokoll, To-do-Listen), vielfältige Visualisierung, methodisch effiziente Steuerung (Kleingruppen, schriftliche Diskussion, Brainstorming) und sensibles kritisches Hinterfragen durch die Moderatorinnen trugen zu einer erhöhten Effizienz der Kooperationssitzungen bei. Diese begleitende Steuerung wurde von den Kooperationsverbänden als ausgesprochen unterstützend und hilfreich erlebt. Gleichzeitig entwickelte sich bei den Verbundpartnerinnen ein „gesundes Gespür“, wie Besprechungen strukturiert und effizient umgesetzt werden können. Erzieherinnen wie Lehrerinnen sind





## Beispiele guter Praxis

Eine Auswahl an Beispielen guter Praxis kann in ausführlicher Form der Handreichung zur Gestaltung des Überganges entnommen werden, in der erprobte Handlungs- und Ablaufpläne für die Konzeption von Bildungsangeboten dokumentiert sind. Die Handreichung soll insbesondere Kindertagesstätten und Grundschulen außerhalb des Projektes Mut machen, miteinander zu kooperieren und Orientierungshilfen für den gemeinsamen Entwicklungsprozess anbieten.

Um die Praxisprojekte im Sinne der Kontinuität des kindlichen Bildungsprozesses und der Anschlussfähigkeit der Bildungsangebote wirksam werden zu lassen, erfolgte eine von Erzieherinnen und Lehrerinnen gemeinsame Organisation, Durchführung, Dokumentation, Auswertung und Reflexion von thematisch orientierten Bildungsangeboten. In diesem umfangreichen Prozess der gemeinsamen Arbeit kamen Fachwissen und pädagogische Kompetenzen beider Professionen zum Tragen. Hierzu zählten Grundlagen im Bereich frühkindlicher Entwicklung in der Elementar- wie Primarpädagogik, Kenntnisse in Bezug auf Lern- und Entwicklungsdispositionen sowie didaktische und methodische Kompetenzen im Bereich der Wissensvermittlung.

Die gemeinsame Konzeptionierung von Praxisprojekten trug wesentlich dazu bei, einen gemeinsamen Blick für das Kind zu entwickeln. Die Arbeit im Projekt verdeutlichte zugleich die Notwendigkeit, über ein gemeinsames pädagogisches Fachwissen zu verfügen. Die Erzieherinnen und Lehrerinnen nahmen hierzu gemeinsam an Fortbildungen zu Themenfeldern aus der Entwicklungspsychologie, den Neurowissenschaften sowie der Lehr- und Lernforschung teil.

Einige der Verbünde haben Praxisprojekte im Bildungsbereich „Sprache und nonverbale Kommunikation“ entwickelt. Der Schwerpunkt dieser Bildungsangebote liegt in der Förderung der „Phonologischen Bewusstheit“. Sie sind als „Sprachparcours“, „Theaterprojekt“, als Projekt „Vom Papier zum Buch“ oder in Form des Sprachprojektes „Eva und Billi“ angelegt, das mit Fingerspielen, Liedern und Reimen arbeitet. Weitere Praxisprojekte wurden im Bildungsbereich „Natur, Umwelt und Technik“ erarbeitet, teilweise explizit zum Thema „Mathematik“. Die Schwerpunktsetzung dieser Bildungsangebote liegt in den Bereichen „Geometrie“ und „Numerisches Denken“. Darüber hinaus wurden Praxisprojekte zu den Bildungsbereichen „Bauen und Gestalten“ sowie „Soziales Lernen, Kultur und Gesellschaft“ konzipiert.

dazu übergegangen, die in den extern begleiteten Sitzungen kennen gelernten Methoden auch für interne Sitzungen zu nutzen. Mit Beginn des letzten Projektjahres zeichnete sich ein Entwicklungsprozess ab, die durch externe Steuerung verbindlich geschaffene Struktur zu verselbständigen und zu verstetigen.

Die Moderatorinnen unterstützten den Prozess der Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen durch klassische Projektmanagementmethoden. Hierzu zählten Zielvereinbarungen, Zeit- und Maßnahmenplanungen, Dokumentationen der Arbeitsprozesse, Reflexion und Auswertung. Eine weitere sehr wichtige Aufgabe bestand darin, gerade auf solche Aktivitäten immer wieder hinzuweisen, die zu einer personenunabhängigen Kontinuität führen und eine verlässliche Basis für inhaltlich-pädagogische Arbeit darstellen.

Die aus den Erfahrungen des Projektes abgeleiteten strukturellen und organisatorischen Elemente einer gelingenden Kooperation bilden einen Hauptbestandteil der „Handreichung für den Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule“.



***Einige der Verbünde haben Praxisprojekte im Bildungsbereich „Sprache und nonverbale Kommunikation“ entwickelt.***

### **Praxisbeispiele für themenbezogene pädagogische Angebote für eine inhaltliche Anschlussfähigkeit**

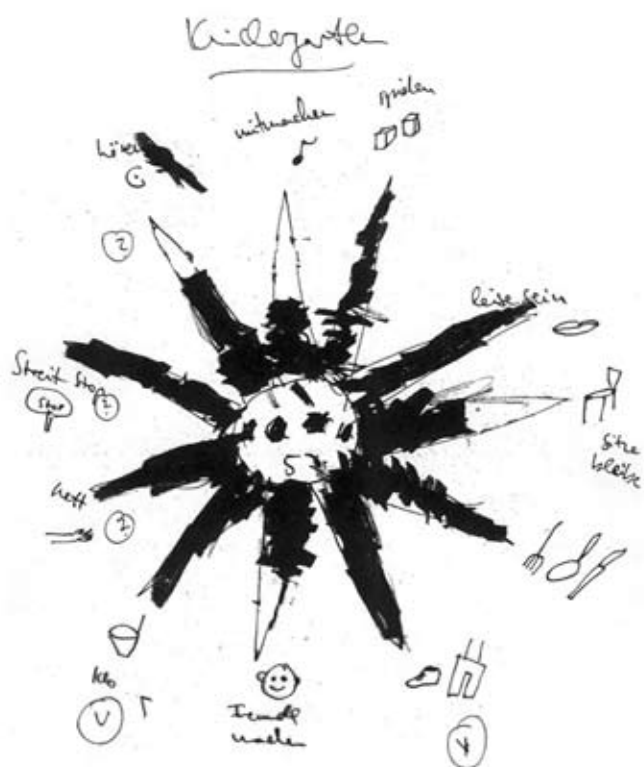
Die Praxisprojekte wurden von Erzieherinnen und Lehrerinnen gemeinsam geplant und organisiert sowie gemeinsam mit Kindern aus Kindertagesstätte und Grundschule an so genannten Praxistagen durchgeführt. Der Verlauf der Praxisprojekte wurde anhand von Projektdokumentationen festgehalten und schließlich von allen gemeinsam ausgewertet und reflektiert.

Die inhaltliche Ausrichtung der Praxisprojekte orientierte sich an den Bildungsbereichen, die im „Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich“ des Landes Bremen festgeschrieben sind (SfAFGJuS 2004).

Beispielhaft wird hier das Praxisprojekt „Sprachparcours“ in Auszügen vorgestellt. Es wurde zur Förderung der phonologischen Bewusstheit erarbeitet und stellt eine Vorbereitung auf den Prozess des Lesen- und Schreibenlernens dar. Der Sprachparcours ist das Ergebnis der Kooperationsarbeit von einer Grundschule und drei Kindertagesstätten.

Mit Beginn des letzten Kindergartenjahres beschäftigten die angehenden Schulkinder sich spielerisch mit den verschiedenen Oberflächenmerkmalen von Sprache. Die Erzieherinnen und Lehrerinnen nutzten hierzu die Materialien des Übungsprogramms „Wuppi“. Die Kindergartenkinder wurden durch verschiedene Hör- und Lausch-Übungen für Laute wie auch Silben und Reime sensibilisiert. Diese unterschiedlichen Erfahrungen mit Sprache mündeten schließlich in einen gemeinsamen Praxistag, dem Sprachparcours.

Der Sprachparcours bestand aus 12 Stationen zur metasprachlichen und metakognitiven Kompetenzentwicklung, um den Prozess des Lesen- und Schreibenlernens vorbereitend zu fördern. Angeleitet von Schulkindern der vierten Jahrgangsstufe, wurden die Kindergartenkinder beispielsweise über verschiedene Kästchen, die mit unterschiedlichen Materialien gefüllt waren, zum Hören und Lauschen aufgefordert. Dazu wurden nahe am Ohr vorsichtig kleine Kästchen geschüttelt und miteinander verglichen. Ziel war es, ein weiteres Kästchen mit dem gleichen Klang herauszufiltern. Nach erfolgreicher Lösung der Aufgabe erhielten die Kindergartenkinder auf ihrem Laufzettel durch den Sprachparcours einen Stempel von den Schulkindern und wanderten weiter zur nächsten Station. Diese befasste sich beispielsweise mit dem Erkennen von Silben. Jedes Kind wählte hierzu aus einem Angebot an verschiedenen Lebensmitteln eines aus, benannte das Objekt und klatschte gemeinsam mit den Schulkindern die Anzahl der gehörten Silben. Jede Silbe wurde schließlich durch einen „Hüpfer“ in die am Boden liegenden Reifen des Parcours bekräftigt. Der Sprachparcours hielt auch Aufgaben zum Reimen bereit. Die Schulkinder lasen den Kindergartenkindern verschiedene Sätze vor, bei denen am Ende das Reimwort gefunden werden sollte. Bevor es losging, hörten sie aufmerksam einem Beispielsatz zu. Anschließend wurden auf der Suche nach den fehlenden Reimwörtern wieder die Ohren gespitzt. Es gab Sätze zu hören wie „Ich gehe gerne an den Strand und laufe barfuß im ...?“ oder „Als ich einmal krank war, kam eine Fee und brachte mir eine Tasse ...?“. Kindergartenkinder und Schulkinder waren mit Freude und Spaß bei der Sache. Und wurde eine Station mal von einem Stirnrundeln begleitet, gaben die Schulkinder mitfühlend und geduldig Hinweise, so dass die Aufgabe doch



**Stern eines Kindergartenkinds:**  
„Was ich schon kann.“

gelöst werden konnte. In der Schule griffen die Erstklasslehrerinnen die inhaltlichen Aspekte des Sprachparcours für die nächsten Schritte im Lese- und Schreiblernprozess auf.

### Ein Entwicklungsstern für den Übergang

Für die konkrete Arbeit in der Kindertagesstätte und in der Grundschule ist es von großer Bedeutung, praktische Vorgehensweisen zu finden, welche die selbst-regulativen Fähigkeiten der Kinder unmittelbar berühren und sie den Kindern selbst benennbar, verfügbar und erweiterbar machen.

Im Rahmen der Erprobung der „Individuellen Lern- und Entwicklungsdokumentation“ ist eine veränderte Form des Entwicklungssterns für den Übergang entwickelt worden. Nachfolgend werden die Grundzüge dieses Verfahrens dargestellt.

Die Erfassung der Selbst-Einschätzung der Kinder in sternförmigen Fähigkeitsprofilen hat sich vor Ort als außerordentlich nützlicher und kindgemäßer Zugang erwiesen. Mit dem Kind zusammen wird ein Stern mit beliebig vielen Zacken gezeichnet, wobei die einzelnen Sternzacken (bei Vorschulkindern i.d.R. 7 bis 10) sich z. B. aus der Frage ergeben: „Was muss ich alles können, um im Kindergarten zurechtzukommen?“ Mit der Ausmalung der Zacken

schätzt das Kind für sich ein, was es schon kann, was es bereits alles gelernt hat. In der Abbildung oben links ist der Entwicklungsstern eines angehenden Schulkindes zu sehen.

Der Stern kann schließlich als Grundlage genommen werden, mit dem Kind über seine Vorstellungen zu sprechen, was es noch lernen möchte (Ziele), wie es das erreichen will, wer dabei mitmachen oder helfen kann.

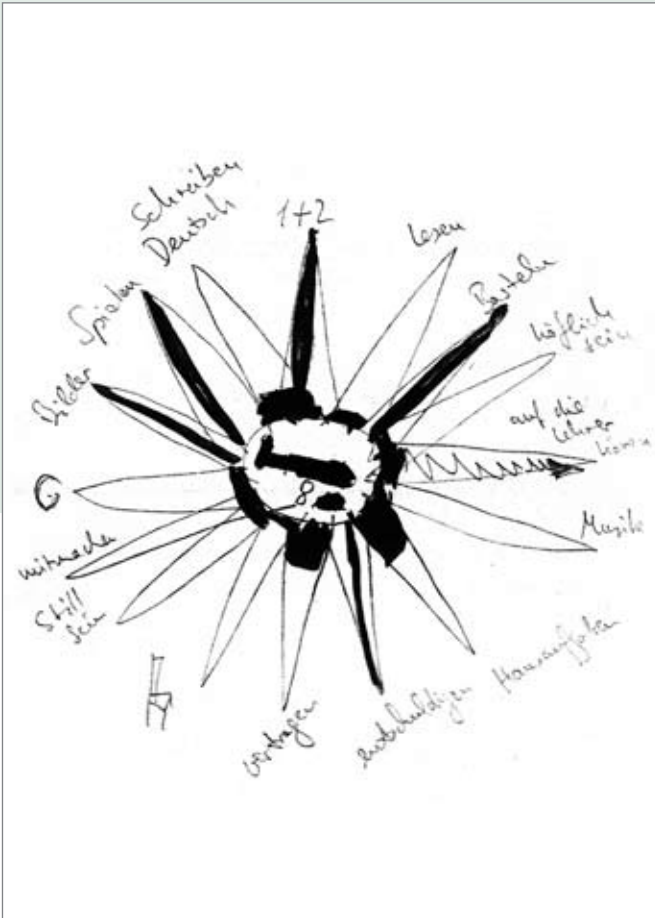
Dieses Verfahren zeichnet sich dadurch aus, dass es einen offenen Raum an beliebig vielen individuell ausgewählten Fragen und ebenso vielen individuellen Antworten ermöglicht. Der Stern lässt sich thematisch wie auch personenbezogen flexibel einsetzen. So zeigt die Abbildung oben rechts den „Schulstern“ eines achtjährigen Jungen mit der Zielangabe: „auf die Lehrerin hören“. Ähnliche Beispiele liegen auch für die Zusammenarbeit mit den Eltern vor.

Voraussetzung für diese Arbeit ist eine konsequent dialogische Grundhaltung der pädagogischen Fachkräfte. Es geht weder darum, das Kind besonders geschickt zu „diagnostizieren“, noch darum, dem Kind durch die Hintertür Ziele der Erwachsenen zu suggerieren. Es geht ausschließlich darum, dass die Kinder ihre Kräfte entfalten können und zunehmend Einfluss auf ihre Handlungen gewinnen.

Die Arbeit mit dem Entwicklungsstern basiert auf der Grundlage des Dialogs zwischen Pädagoginnen und Kindern. Die sternförmigen Profile eignen sich insbesondere:

- für die „formale“ und wiederkehrende Entwicklungsbeschreibung der Kinder in der Kindertagesstätte und Grundschule,
- für den Dialog zwischen Elternhaus und den Bildungsinstitutionen,
- für den Übergang in die Grundschule („Das ist mein letzter Kindergarten-Stern, ich bin gespannt, wie mein erster Schulstern aussehen wird.“),





**Stern eines Schulkinds:**  
„Was ich lernen möchte.“

- für die Suche nach Lösungen in spezifischen Konflikten oder für das Finden spezieller Entwicklungsschritte bei Kindern mit Entwicklungsproblemen,
- für die Planung und Auswertung von Projekten („Was konnte man im Leseclub lernen und was habe ich gelernt?“).

### Für einen gelingenden Übergang und Möglichkeiten des Transfers

Kindern eine kontinuierliche Bildungsbiografie von der Kindertagesstätte in die Grundschule zu ermöglichen, erfordert eine strukturelle und inhaltliche Verzahnung von Elementar- und Primarbereich. Damit ist ein komplexes Gebilde neuer Aufgaben hinsichtlich veränderter Arbeitsformen und -inhalte in beiden Bereichen verbunden.

In der Konzeption des Bremer Projektes wurden deshalb insbesondere Maßnahmen berücksichtigt, welche die Aufhebung der starren Abgrenzung unterstützen und die zugleich eine inhaltliche Anschlussfähigkeit der Bildungsinstitutionen fördern. Als zentrale Elemente hierfür dienten der Einsatz einer Projektbegleitung in Form externer Beraterinnen sowie das Entwickeln von Praxisprojekten.

Als Ergebnis bleibt festzuhalten, dass es für eine kontinuierliche kindliche Bildungsbiographie, d. h. einen gelingenden Übergang, unerlässlich ist, dass Erzieherinnen und Lehrerinnen über eine gemeinsame Bildungsphilosophie verfügen, deren Umsetzung sich durch Wissen voneinander und Handeln miteinander im Alltag widerspiegelt. Zur Förderung dieses Entwicklungsprozesses tragen verschiedene Qualitätsmerkmale bei, wie beispielsweise auf der strukturellen Ebene die Einrichtung einer Entwicklungsberatung für den Auf- und Ausbau der Verzahnung des Elementar- und Primarbereichs. Wesentliche Kriterien stellen hier eine extern organisierte Begleitung der Institutionen sowie ein enges Kommunikationsnetz zwischen administrativer und operativer Ebene dar. Die inhaltliche Anschlussfähigkeit der Bildungsinstitutionen sowie gemeinsame Fortbildungen für Erzieherinnen und Lehrerinnen hingegen stehen für Qualitätsmerkmale auf der inhaltlichen Ebene und zeichnen sich durch themenbezogene pädagogische Bildungsangebote und deren altersspezifische Umsetzung aus, wie sie in den Praxisprojekten erfolgte.

Die Ergebnisse zeigen viele Facetten in den unterschiedlichen Arbeitsfeldern auf, von denen hier lediglich ein Ausschnitt wiedergegeben ist. Hervorzuheben ist, dass die Erzieherinnen und Lehrerinnen im Bremer Projekt mit hohem Engagement die Herausforderung zur Veränderung ihrer Arbeit angenommen haben und durch ihren kreativen Einsatz lebendig gestalteten. Inzwischen haben sich weitere Kindertagesstätten und Grundschulen, die nicht am Projekt beteiligt sind, auf den Weg gemacht, im Sinne von **TransKiGs** miteinander zu kooperieren und bestehende Netzwerke zu nutzen.

.....  
Annette Samuel; Projektkoordination TransKiGs



## Evaluation der Kooperationspraxis

Das Landesprojekt **TransKiGs** Nordrhein-Westfalen gliedert sich in zwei Phasen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen. Im Folgenden werden die grundlegende Zielstellung und Empfehlungen der praxisorientierten ersten Phase (Projektleitung: Mechthild Akgün) sowie die Konzeption und erste Ergebnisse der wissenschaftlich angelegten zweiten Phase (Projektleitung: Petra Hanke) vorgestellt.

### Zielstellung und Empfehlungen der Projektphase I

Die Zielstellung der ersten Phase des Landesprojektes **TransKiGs** Nordrhein-Westfalen (2005-2008) bestand darin, landesweit in der Praxis existierende Arbeitskreise zur Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu erfassen und stärker zu vernetzen. Beispiele „gelter“ Kooperationspraxis wurden gesammelt und auf dieser Grundlage Empfehlungen für eine „gute“ Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtung und Grundschule abgeleitet. Herausgestellt wurden erfahrungsbasiert folgende zehn Eckpunkte zur Förderung der Kooperation zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschulen, die v. a. auf

die praktischen Formen der Zusammenarbeit konzentriert sind:

- regelmäßige gegenseitige Information von Kindertageseinrichtung und Grundschule über Bildungsinhalte, -methoden und -konzepte, über das Angebotsprofil der Tageseinrichtung und das Schulprogramm der Grundschule, ggf. schriftliche Kooperationsvereinbarungen als verbindlicher Rahmen,
- gegenseitige Hospitationen der Pädagoginnen und Pädagogen nach miteinander abgestimmten Regeln (z. B. in Bezug auf Ziel, Dauer, Verhaltensregeln, Art der Nachbereitung),
- Benennung fester Ansprechpersonen in beiden Einrichtungen,
- gemeinsame Planung und Durchführung von Informationsveranstaltungen für Eltern (nicht nur für die Eltern der Vierjährigen),
- gemeinsame Konferenzen zur Gestaltung des Übergangs, gemeinsame Einschulungsgespräche mit den Eltern der Schulanfängerinnen und Schulanfänger,
- Planung und Durchführung gemeinsamer Projekte, Aktionen und Veranstaltungen von und mit Schulkindern und künftigen Schulkindern,
- gemeinsamer Austausch über Sprachstandsfeststellungsverfahren, Abstimmung von Möglichkeiten der Sprachförderung,
- Informationsaustausch über den Entwicklungsstand und -verlauf des einzelnen Kindes mit dem Ziel einer kontinuierlichen Förderung ausschließlich auf der Grundlage der Einwilligung durch die Erziehungsberechtigten,
- gemeinsame Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Pädagoginnen und Pädagogen in Kindertageseinrichtung und Grundschule, Zusammenarbeit der Träger der Kindertageseinrichtungen, der Fachberaterinnen und Fachberater und der Schulaufsicht,



**Die erste Stufe von Delfin 4, das Grobscreening, wird bei allen Kindern zwei Jahre vor der Schule durchgeführt. Es handelt sich dabei um ein Gruppenverfahren, das gleichzeitig mit vier Kindern durchgeführt werden kann und ca. 25 Minuten dauert.**

- Verständigung auf einrichtungsübergreifende Formen der Zusammenarbeit, z. B. in regionalen Netzwerken (Akgün o. J.).

Weitere praxisorientierte Ergebnisse der ersten Projektphase sind auf der Homepage dokumentiert: <http://www.transkigs.nrw.de>.

## Hintergrund der Projektphase II: Evaluation der Kooperation im Kontext Delfin 4

Bildungspolitisch ist in Nordrhein-Westfalen für den Elementarbereich eine neue Schwerpunktsetzung erfolgt: Seit 2007 wird der Sprachstand aller Kinder zwei Jahre vor der Einschulung verbindlich festgestellt. Dafür wurde ein Sprachstandsfeststellungsverfahren entwickelt („Delfin 4“; Fried 2008), auf dessen Grundlage nach § 36 Abs. 2 des Schulgesetzes für Nordrhein-Westfalen (2006) die Kinder zu ermitteln und zusätzlich zu fördern sind, bei denen sich zwei Jahre vor der Einschulung Sprachschwierigkeiten abzeichnen. Da die obligatorische Teilnahme der Vierjährigen an der Sprachstandsfeststellung in rechtlicher Hinsicht nur in einem Vorgriff auf die Schulpflicht begründet werden kann, wurde die Durchführung des Verfahrens auf die staatlichen Schulämter und in der Folge auf die Grundschullehrkräfte übertragen. Zu einer pädagogisch fach- und kindgerechten Umsetzung des Verfahrens wird von den Ministerien für Schule und Weiterbildung sowie für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen eine enge Kooperation von Grundschullehrkräften und den Fachkräften aus den Kindertageseinrichtungen als wünschenswert hervorgehoben (MSW/MGFFI 2007; vgl. auch § 36 Abs. 2 Schulgesetz

Nordrhein-Westfalen 2006). In dem am 1.8.2008 in Kraft getretenen Kinderbildungsgesetz wird in § 14 die Zusammenarbeit der Kindertageseinrichtungen mit der Schule zur Wahrnehmung einer gemeinsamen Verantwortung für die beständige Förderung des Kindes und seinen Übergang in die Grundschule festgeschrieben (s. auch § 11 Abs. 1 des nordrhein-westfälischen Schulgesetzes). Verschiedene Formen der gemeinsamen Gestaltung des Übergangs werden darin benannt sowie die Träger zur Kooperation mit den zuständigen Schulämtern im Zusammenhang mit der Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung verpflichtet.

Mit der Verankerung einer verbindlichen Sprachstandsfeststellung in § 36 des nordrhein-westfälischen Schulgesetzes wurde von bildungspolitischer Seite eine spezifische Strategie zur Implementation einer verbindlichen Sprachstandsfeststellung in Kooperation von pädagogischen Fachkräften aus der Kindertageseinrichtung und Lehrkräften aus der Grundschule gewählt. Im Sinne einer Top-down-Strategie werden auf einer bildungsprogrammatischen Grundlage die Ziele und Inhalte der Innovation festgelegt, die in der Praxis verbreitet werden soll (Gräsel/Parchmann 2004).

## Zielstellung der Projektphase II

In der wissenschaftlich ausgerichteten zweiten Projektphase (2008-2009) sollen Erkenntnisse darüber gewonnen werden, inwiefern sich über die gemeinsame Durchführung einer verbindlichen Sprachstandsfeststellung Veränderungen in Bezug auf die Kooperation zwischen den pädagogischen Fachkräften der Kindertageseinrichtung und den Grundschullehrkräften ergeben haben und welche Bedingungen sich für die Kooperation beider Einrichtungen als unterstützend oder hemmend erweisen.



Kooperation wird verstanden als eine Form der Zusammenarbeit zwischen Personen bzw. Akteursgruppen verschiedener Institutionen, als eine Form sozialer Interaktion, die auf Vertrauen basiert, einen gewissen Grad an Autonomie beansprucht und das Verfolgen gemeinsamer Ziele und Aufgaben ermöglicht.

(Quelle: Spieß 2004; Maag Merki 2009; Hanke/Rathmer i.Dr.)

## Untersuchungsdesign

Um die vorhandene Praxis der Kooperation zwischen den Pädagoginnen und Pädagogen aus den Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sowie deren Veränderung im Kontext der verbindlichen Sprachstandsfeststellung umfassend darstellen zu können, sind alle an der Kooperation beteiligten Akteure in die Untersuchung einbezogen worden. Methodische Grundlage ist eine schriftliche Befragung folgender Akteursgruppen:

- für die Durchführung der Sprachstandsfeststellung beauftragte pädagogische Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen (Erzieherinnen und Erzieher, Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, etc.),
- Leitungen von Kindertageseinrichtungen,
- für die Durchführung der Sprachstandsfeststellung beauftragte pädagogische Fachkräfte an Grundschulen (Lehrkräfte, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in der Schuleingangsphase, etc.),
- Leitungen von Grundschulen,
- Eltern, deren Kinder im Jahr 2008 mit dem Sprachstandsfeststellungsverfahren Delfin 4 getestet worden sind.

Da sich die Prozesse der Umsetzung und Veränderung der Kooperation zwischen den pädagogischen Fachkräften aus Kindertageseinrichtung und Grundschule im Kontext der Sprachstandsfeststellung zum Zeitpunkt der Durchführung der Studie einer direkten Analyse entziehen, wurden diese mittels Erinnerung und Einschätzung aus einer subjektiven Sicht der verschiedenen Akteursgruppen rekonstruiert. Es handelt sich daher um eine Ex-Post-Evaluation der Kooperation zwischen den pädagogischen Fachkräften aus Kindertageseinrichtung und Grundschule nach dem Durchgang Delfin 4 Stufe 1 im Jahr 2008.

## Kooperationsniveaus

**Niveau 1:** Wechselseitiger Austausch über berufliche Inhalte und Gegebenheiten. Gemeint sind z. B. gemeinsame Absprachen zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule in Bezug auf Termine und Organisation der Sprachstandsfeststellung.

**Niveau 2:** Arbeitsteilige Kooperation, bei der sich die Kooperationspartner im Sinne von Effizienzsteigerung über eine präzise Zielstellung sowie über eine möglichst gute Form der Aufgabenteilung und -zusammenführung verständigen und in der insbesondere die Stärken der Mitglieder berücksichtigt werden.

**Niveau 3:** Ko-Konstruktion gilt als das anspruchsvollste Kooperationsniveau und die intensivste Kooperationsform, weil dabei ein wechselseitiger Lernprozess der beteiligten Akteure intendiert ist. Ko-Konstruktion ist dann gegeben, wenn „die Partner sich intensiv hinsichtlich einer Aufgabe austauschen und dabei ihr individuelles Wissen so aufeinander beziehen (ko-konstruieren), dass sie dabei Wissen erwerben oder gemeinsame Aufgaben- oder Problemlösungen entwickeln“.

(Quelle: Gräsel/Fußangel/Pröbstel 2006: 209-211)

Die entwickelten Fragebögen enthalten wesentliche Aspekte von Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule. Die Ergebnisse geben deshalb nicht nur Aufschluss über die Kooperation bei der Durchführung des Verfahrens Delfin 4 Stufe 1 im Jahr 2008, sondern auch über die Kooperationsstrukturen zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule bei der Gestaltung des Übergangs. Die in den Evaluationsbögen verwendeten Fragen betreffen einerseits übergreifende Themenkomplexe für alle Akteursgruppen, andererseits wurden für die einzelnen Akteursgruppen zusätzlich jeweils spezifische Schwerpunkte gesetzt. Inhaltlich sind die Fragebögen auf vier Untersuchungsfelder konzentriert:

- individuelle Kooperationsvoraussetzungen,
- Kooperation innerhalb der Einrichtung,
- Kooperation zwischen den Einrichtungen,
- Kooperation in einem Netzwerk.

Akteursgruppe	Fragebögen Anzahl (100 %)	Fragebogen- rücklauf
Fachkräfte in Kindertages- einrichtungen	806	356 (44 %/51 %)*
Leitungen von Kindertages- einrichtungen	403	278 (69 %)
Fachkräfte in Grundschulen	300	178 (59 %/75 %)*
Leitungen von Grundschulen	150	134 (89 %)
Eltern	806	454 (56 %)

\* Die zweite Prozentangabe dokumentiert die bereinigte Rücklaufquote, in der berücksichtigt wurde, dass entweder die an Delfin 4 beteiligte pädagogische Fachkraft der Kindertageseinrichtung bzw. die Grundschullehrkraft zugleich Leitung der Kindertageseinrichtung bzw. Grundschule gewesen ist oder in der jeweiligen Einrichtung lediglich eine von zwei angeschriebenen Fachkräften Delfin 4 durchgeführt hat.

**Rücklaufquoten aus der Befragung der unterschiedlichen Akteursgruppen**

Von den derzeit existierenden ca. 3.300 Grundschulen in Nordrhein-Westfalen wurde für die Befragung eine repräsentative Stichprobe gezogen. Zu den ausgewählten Grundschulen wurden jeweils die im Kontext von Delfin 4 in der Regel über die Schulämter zugeordneten Kindertageseinrichtungen ermittelt. In Nordrhein-Westfalen gibt es gegenwärtig ca. 9.700 Kindertageseinrichtungen. Die Anzahl der kooperierenden Kindertageseinrichtungen variiert von Grundschule zu Grundschule. Die Gesamtstichprobe von 553 Einrichtungen besteht aus 150 Grundschulen und 403 Kindertageseinrichtungen. Der Rücklauf der Fragebögen gestaltete sich im Zeitraum von Februar bis Mai 2009, wie in der Tabelle oben dargestellt. In diesem Beitrag soll über erste Ergebnisse der Befragung insbesondere zur Praxis der Kooperation zwischen den Einrichtungen sowie zu deren Veränderung im Kontext der verbindlichen gemeinsamen Sprachstandsfeststellung aus der Perspektive der pädagogischen Fachkräfte und Leitungen aus Kindertageseinrichtungen und Grundschulen deskriptiv berichtet werden.

## Ergebnisse zur Kooperationspraxis

### Anzahl der Kooperationspartner

Im Kontext von Delfin 4 Stufe 1 kooperierte im Jahr 2008 eine Kindertageseinrichtung durchschnittlich mit einer Grundschule. Umgekehrt kooperierte eine Grundschule mit durchschnittlich ca. drei Kindertageseinrichtungen, was in etwa dem Verhältnis der Gesamtanzahl der Kindertageseinrichtungen zu der Gesamtanzahl der Grundschulen in Nordrhein-Westfalen entspricht.

In Bezug auf Themen des Übergangs kooperieren Kindertageseinrichtungen in bestehenden gewachsenen Strukturen durchschnittlich mit ca. zwei

Grundschulen und die Grundschulen durchschnittlich mit vier Kindertageseinrichtungen.

Die Anzahl der kooperierenden Einrichtungen erweist sich im Zusammenhang mit Themen des Übergangs somit insgesamt als größer als im Kontext von Delfin 4, weil im Rahmen von Delfin 4 eine Vorgabe durch das Schulamt aus organisatorischen Gründen erforderlich war. Die Tatsache, dass insgesamt die Grundschulen mit mehr Kindertageseinrichtungen kooperieren als Kindertageseinrichtungen mit Grundschulen, hat mögliche Konsequenzen in Bezug auf die Wahrnehmung der Kooperationspartner, die aus der Perspektive der Grundschule breiter ausgerichtet ist als aus der Perspektive der Kindertageseinrichtungen.

### Konzeptionelle Rahmenbedingungen der Kooperation

Obwohl die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule in Nordrhein-Westfalen im Kinderbildungsgesetz (§ 14 Abs. 1) und im Schulgesetz (§ 11 Abs. 1) verankert ist, geben fast 20 % der Leitungen von Kindertageseinrichtungen und im Grundschulbereich knapp 10 % der Schulleitungen an, dass die Kooperation mit Grundschule beziehungsweise Kindertageseinrichtung kein Bestandteil ihres pädagogischen Konzeptes beziehungsweise Schulprogrammes ist.

### Formen der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule

Die Ergebnisse der Befragung der verschiedenen Akteursgruppen verdeutlichen folgendes Bild bezüglich der praktizierten Kooperationsformen:

Nach Angabe von mehr als drei Viertel der befragten Akteure aus Kindertageseinrichtungen und Grundschulen haben sich insbesondere die folgenden Formen der Kooperation zwischen den Einrichtungen in der Praxis etabliert:



- Besuche von Kindern aus Tageseinrichtungen in der Grundschule (88% der Akteure aus den Kindertageseinrichtungen und 89% der Akteure aus den Grundschulen gaben an, dass diese ein- bis zweimal im Jahr stattfinden),
- gemeinsame Informationsveranstaltung, die die Schule im Auftrag des Schulträgers für die Eltern der Vierjährigen durchführt (77% der Akteure aus den Kindertageseinrichtungen und 86% der Akteure aus den Grundschulen).

Jeweils ca. die Hälfte der befragten Akteure aus den Kindertageseinrichtungen und Grundschulen gab an, dass folgende Kooperationsformen mindestens ein- bis zweimal im Jahr stattfinden:

- gemeinsame Reflexion der Qualität der pädagogischen Arbeit,
- gemeinsame Zusammenarbeit mit Eltern.

Zu ca. einem Drittel oder weniger werden sowohl aus der Perspektive der Kindertageseinrichtungen als auch der Grundschulen folgende Formen der Zusammenarbeit angegeben:

- Austausch von Lern- oder Arbeitsmaterialien,
- Besuche von Grundschulkindern in der Kindertageseinrichtung,
- Teilnahme einer Grundschullehrkraft an Elternabenden der Kindertageseinrichtung,
- Teilnahme einer Erzieherin an Elternabenden der Grundschule,
- gemeinsame Übergabe der Bildungsdokumentationen an die Eltern,

- gemeinsam gestaltete Aktionen, Feste, Projekte,
- gemeinsame Fort- und Weiterbildungen (zu Delfin 4 und Themen des Übergangs),
- gemeinsame Konferenzen (einschließlich der Einschulungskonferenz).

In Bezug auf die angegebene Häufigkeit weiterer Kooperationsformen in der Praxis ist auffällig, dass die Akteure aus der Grundschule die abgefragten Formen tendenziell als öfter praktiziert einschätzen als die Fachkräfte und Leitungen aus Kindertageseinrichtungen; beispielsweise bezüglich gegenseitiger Hospitationen, gemeinsamer Absprachen und eines Austauschs über Bildungskonzepte. Darüber hinaus sind die in der Praxis am häufigsten vorzufindenden Kooperationsformen vorwiegend auf einen Austausch von Informationen konzentriert. Kooperationsformen eines höheren Niveaus wie beispielsweise gemeinsame konzeptionelle Entwicklungsarbeit konnten nur in einem geringen Maße festgestellt werden.

### **Klima der Kooperation zwischen den Akteuren aus Kindertageseinrichtung und Grundschule**

Hinsichtlich des Klimas der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule lässt sich eine große Übereinstimmung in den Einschätzungen der Akteure aus beiden Einrichtungen feststellen. Die Mehrheit der befragten Akteure aus den Kindertageseinrichtungen und Grundschulen gibt an, in einer Atmosphäre der gegenseitigen Wertschätzung und Akzeptanz, des Vertrauens in die berufliche Kompetenz des Kooperationspartners, der Aufgeschlossenheit und Offenheit zu kooperieren. Es zeichnet sich darüber hinaus ab, dass insbesondere der Freiwilligkeitsaspekt als ein wichtiger Motivationsfaktor für Kooperation angesehen wird.





### Kenntnisse und Arbeitsbeziehung der Kooperationspartner

Während lediglich ca. ein Drittel der befragten Akteure aus den Kindertageseinrichtungen angibt, dass sie über gute Kenntnisse bezüglich der in der Grundschule praktizierten Regeln, Rituale und Arbeitsformen sowie des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Grundschule verfügen, geben hingegen mehr als die Hälfte der Grundschullehrkräfte an, gute Kenntnisse bezüglich der Kindertageseinrichtung zu besitzen. Darüber hinaus schätzen die Grundschullehrkräfte sowohl die Kenntnisse der Erzieherinnen über den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule als auch ihre Arbeitsbeziehung mit den Kindertageseinrichtungen deutlich positiver ein als dies aus umgekehrter Perspektive die Fachkräfte aus den Kindertageseinrichtungen vornehmen. Insgesamt wird deutlich, dass ein beachtlicher Anteil der Akteure aus beiden Einrichtungen nur geringe Kenntnisse über die jeweils andere Institution hat.

### Veränderungen der Kooperationspraxis im Kontext von Delfin 4

Im Zusammenhang mit der Einführung einer verbindlich von beiden Professionsgruppen durchzuführenden Sprachstandsfeststellung haben sich nach den Angaben der befragten Akteure grundlegende Veränderungen in Bezug auf deren individuellen Kooperationsvoraussetzungen (z. B. Einstellungen und Haltungen zur Kooperation, Kenntnisse, Selbstkonzept), im Hinblick auf das Kooperationsklima oder auf Formen der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule nicht ergeben.

In geringfügigem Maße zeichnen sich positive Veränderungen in der Kooperationspraxis im Kontext von Delfin 4 ab. Dazu zählen:

- die Kooperationsbereitschaft der Akteure aus den Kindertageseinrichtungen und (insbesondere) den Grundschulen,

*Im Rahmen von Delfin 4 kooperieren Pädagoginnen und Pädagogen aus Kita und Grundschule.*



- die Einschätzung der Produktivität der Arbeitsbeziehung beider Kooperationspartner,
- das Selbstempfinden der Qualifiziertheit für Sprachstandsdiagnostik,
- die Kenntnis der Grundschullehrkräfte bezüglich des Bildungs- und Erziehungsauftrags von Kindertageseinrichtungen sowie der in Kindertageseinrichtungen praktizierten Regeln, Rituale und Arbeitsformen,
- die Einschätzung der Kindertageseinrichtungen, dass die Kooperationspartnerinnen aus der Grundschule mehr Kenntnisse über den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Kindertageseinrichtung besitzen.

### Unterstützende Bedingungen für Kooperation in der Praxis

Sowohl im Bereich der Kindertageseinrichtung als auch der Grundschule waren nach Einschätzung aller befragten Akteure folgende unterstützende Bedingungen zu großer Mehrheit vorhanden:

- Absprachen zwischen den Leitungen,
- Engagement der Fachkräfte aus Kindertageseinrichtung und Grundschule,
- personelle Kontinuität der Ansprechpartner,
- Einhalten von Absprachen und Verträgen (sofern vorhanden),
- gemeinsame Fachsprache,
- rechtzeitige und ausreichende Information bezüglich der Kooperation,
- Einhaltung von Terminabsprachen durch die Eltern,
- Gesprächsbereitschaft von Eltern bezüglich der Sprachförderung.



Darüber hinaus machen die Ergebnisse deutlich, dass eine ausgeprägte Unterstützungsarbeit für die Kooperation zwischen den Einrichtungen durch die Leitungen in Kindertageseinrichtung und Grundschule geleistet und von den befragten Akteuren in hohem Maße auch wahrgenommen wird.

Folgende unterstützende Bedingungen wurden von der Mehrheit der befragten Akteure als selten vorhanden angegeben:

- Protokollieren von Kooperationsergebnissen,
- schriftliche Absprachen,
- Kooperationsverträge,
- gegenseitige Hospitationen,
- gemeinsame Fortbildungen,
- Verfügbarkeit unabhängiger Moderatoren,
- Mitbestimmung bei der Zusammensetzung der kooperierenden Fachkräfte,
- Elternrückmeldungen über die Kooperationsarbeit.

### **Erforderliche Bedingungen für das Gelingen von Kooperation aus Sicht der Praxis**

Die Befragten konnten nicht nur das Vorhandensein von unterstützenden Bedingungen einschätzen, sondern darauf bezogen angeben, welche Art der Veränderung sie für ein Gelingen der Kooperation als erforderlich ansehen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in fast allen Bereichen, in denen unterstützende Bedingungen bereits gegeben sind, weitere Veränderungen als nicht notwendig erachtet werden.

In der Betrachtung der Fälle, in denen es einzelne Formen der Unterstützung nicht gibt, kristallisieren sich in den Einschätzungen der Akteure besonders folgende Gelingensbedingungen für Kooperation als erforderlich heraus:

- personelle Kontinuität der Ansprechpartner,
- Gemeinsamkeiten im pädagogischen Konzept und im Schulprogramm,

- gemeinsame Standards für die Bildungsdokumentation,
- gegenseitige Hospitationen,
- gemeinsame Fortbildungen,
- rechtzeitige und ausreichende Information bezüglich der Kooperation,
- Einhalten von Terminabsprachen durch die Eltern,
- Gesprächsbereitschaft der Eltern bezüglich der Sprachförderung.

Schriftliche Absprachen und Kooperationsverträge werden normativ als Gelingensbedingungen allgemein angenommen, jedoch erachten die Pädagoginnen und Pädagogen, die diese Formen in der Kooperationspraxis nicht erleben, diese für ein Gelingen der Kooperation für nicht erforderlich. Bemerkenswert ist ebenfalls, dass in den Fällen, in denen die gemeinsame Fachsprache als nicht vorhanden angegeben wurde, der größte Teil der Befragten eine Veränderung als nicht notwendig ansieht. Ähnliches gilt für die Möglichkeit der Mitbestimmung bei der Zusammensetzung der kooperierenden Fachkräfte, die nur wenig ausgeprägt gewährt wird, aber auch in Bezug auf ein Gelingen der Kooperation für nicht relevant eingeschätzt wird.

Hinsichtlich ihrer Leitung erachten die befragten Akteure in der Mehrheit bei fast sämtlichen Kooperationsmerkmalen keine Veränderung für erforderlich. Ausnahme stellt hier lediglich der mehrheitliche Wunsch aus beiden Einrichtungen nach Unterstützung durch Fortbildungsangebote dar. Fortbildungsangebote, die Kooperation als Thema haben, sind jeweils größtenteils nicht vorhanden und werden mehrheitlich sowohl von den Akteuren der Kindertageseinrichtungen als auch der Grundschulen für das Gelingen von Kooperation zwischen beiden Einrichtungen als notwendig erachtet. Darüber hinaus sieht ein Großteil der pädagogischen





Fachkräfte aus den Kindertageseinrichtungen einen Bedarf an Fortbildungsangeboten, die die Zusammenarbeit im Team fördern.

## Bilanz und Perspektiven für die Praxis

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass unterstützende Bedingungen für eine Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule grundsätzlich gegeben sind. Das Kooperationsklima ist durch ein hohes Maß an gegenseitiger Wertschätzung, Vertrauen und Aufgeschlossenheit geprägt. Auch die Anzahl der Kooperationspartner verweist auf ein großes Entwicklungspotential für Netzwerkstrukturen, um Synergieeffekte für die Kooperationsarbeit nutzen zu können.

Mit Einführung einer verbindlichen Sprachstandsfeststellung haben sich nach Einschätzung der befragten Akteure insgesamt bislang noch keine grundlegenden Veränderungen in Bezug auf die untersuchten Kooperationsmerkmale ergeben, in geringfügigem Maße zeichnen sich positive Veränderungen in der Kooperationspraxis im Kontext von Delfin 4 ab.

Die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule beschränkte sich bislang auf traditionelle Formen der Zusammenarbeit wie beispielsweise den Schulbesuchstag. Sowohl im Kontext von Delfin 4 als auch in Bezug auf die Gestaltung des Übergangs zeichnen sich Perspektiven für eine Weiterentwicklung von Formen der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule ab, insbesondere hinsichtlich der Gestaltung anspruchsvollerer Formen der Zusammenarbeit wie z. B. einer gemeinsamen konzeptionellen Entwicklungsarbeit. Für die Entwicklung solcher anspruchsvollerer Kooperationsstrukturen



wäre es notwendig, die Kooperation in den Konzepten und Programmen der Einrichtungen noch stärker zu etablieren. Darüber hinaus sind mehr Gelegenheiten für gemeinsame Fortbildungen und gegenseitige Hospitationen zu schaffen, damit die Vertreterinnen und Vertreter beider Professionen mehr Kenntnis über das eigene Programm und das der Kooperationspartner und deren Arbeitswelt gewinnen können.

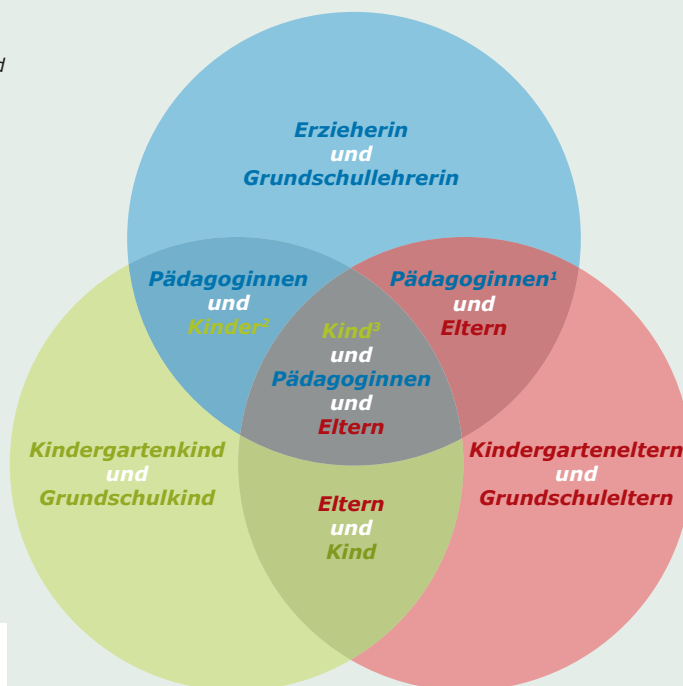
In der zweiten Projektphase von **TransKiGs** Nordrhein-Westfalen wurden zusätzlich leitfadengestützte Interviews mit Experten aus ausgewählten etablierten Netzwerken durchgeführt. Die Auswertung dieser Interviews wird differenziertere Aussagen über Bedingungen und Formen einer erfolgreichen Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule im Kontext von Delfin 4 ermöglichen.

.....  
 Petra Hanke, Imke Merkelbach,  
 Benedikt Rathmer, Inga Zensen



- <sup>1</sup> Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen  
<sup>2</sup> Kindergartenkinder und Grundschulkinder  
<sup>3</sup> Kindergartenkind

**Sieben Ebenen  
professionellen  
Handelns**



## Übergänge partizipativ gestalten

**D**as Vorgehen und die Ergebnisse des Thüringer **TransKiGs**-Projekts sind eng verknüpft mit dem Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre (TBP-10), dessen Entwicklung parallel stattfand und im Oktober 2008 abgeschlossen wurde (TKM 2008). Der Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre bildet eine institutionenübergreifende Arbeitsgrundlage und ermöglicht dadurch eine gemeinsame Orientierung von Elementarbereich und Primarbereich.

Im Zentrum des Projekts stand die Erprobung und Entwicklung von Strategien zur Übergangsgestaltung in ausgewählten Praxisstandorten im Rahmen des TBP-10. Bewährte Strategien wurden zum Abschluss des Projektes als zentrales Ergebnis von **TransKiGs** Thüringen in einer Handreichung dokumentiert. Diese Handreichung zur Gestaltung des Übergangs soll Kindertageseinrichtungen und Grundschulen anregen, den Übergang im Sinne des TBP-10 zu gestalten.

Die Handreichung basiert auf zwei Überlegungen. Erstens sind die Autorinnen davon überzeugt, dass die an den Innovationen beteiligten Akteure diese auch selbst formulieren sollten. Für die Gestaltung des Übergangs sind dies die Kinder, die Eltern und die beteiligten Pädagoginnen. Zweitens orientiert sich die Handreichung an der Idee, dass die Verbreitung von Innovationen eines ausgewogenen Maßes konzeptioneller Strukturierung bedarf. Diesen Überlegungen folgend werden in diesem Beitrag Ausschnitte aus der Handreichung exemplarisch vorgestellt.

### Grundlagen der Kooperation

Zu Beginn des Thüringer Entwicklungs- und Forschungsprojekts **TransKiGs** im Jahr 2005 bildeten Grundschullehrerinnen und Erzieherinnen in verschiedenen Regionen Thüringens sechs Tandems, die sich jeweils aus einer Grundschule und bis zu fünf Kindertageseinrichtungen zusammensetzten. Hospitationen in den beteiligten Grundschulen und Kindertageseinrichtungen verstärkten das Verständnis der Erzieherinnen und der Lehrerinnen für das Bildungskonzept der jeweils anderen Institution. Jedes Tandem wählte zur Entwicklung gemeinsamer Übergangsstrategien einen im TBP-10 beschriebenen Bildungsbereich, z.B. Mathematik, aus. Ein regelmäßiger fachlicher Austausch der Tandems sowie gemeinsame Fortbildungen unterstützten die Kooperationsarbeit und förderten ein institutionenübergreifendes Bildungsverständnis. Im Verlauf des Projekts entwickelten und erprobten die beteiligten Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zahlreiche Maßnahmen zur Übergangsgestaltung.

### Sieben-Ebenenmodell

Seit Januar 2008 wird das Thüringer Entwicklungs- und Forschungsprojekt **TransKiGs** wissenschaftlich durch Sabine Lingenauber von der Hochschule Fulda begleitet. Die wissenschaftliche Auswertung der in den Tandems entwickelten und erprobten Maßnahmen zur Übergangsgestaltung hat gezeigt, dass sich besonders jene Maßnahmen bewährt haben, die Kinder, Eltern, Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen gezielt einbeziehen.



**Janis: „Das bin ich  
mit meinem Brief.“**

Erfolgreiche Strategien zur Übergangsgestaltung umfassen in diesem Sinne sieben Akteurs-Ebenen professionellen Handelns (Lingenauber 2008: 199):

- 1.** Erzieherin-Grundschullehrerin,
- 2.** Erzieherin-Grundschullehrerin-Kindergarteneltern,
- 3.** Erzieherin-Grundschullehrerin-Kindergartenkind,
- 4.** Kindergarteneltern-Grundschuleltern,
- 5.** Kindergartenkind-Grundschulkind,
- 6.** Kindergartenkind-Erzieherin-Grundschullehrerin-Kindergarteneltern,
- 7.** Kindergarteneltern-Kindergartenkind.

Die Verknüpfung der einzelnen Ebenen (vgl. Abb. S. 48) erfolgt in den jeweiligen Tandems derzeit in unterschiedlichem Ausmaß.

Die Dokumentation der in den Tandems entwickelten Maßnahmen zur Übergangsgestaltung orientiert sich an dieser konzeptionellen Unterscheidung von sieben Akteurs-Ebenen professionellen Handelns. Für die Publikation wurde beispielhaft die Dokumentation des Tandems Nordhausen ausgewählt, die als Strategie das „Übergabegespräch“ veranschaulicht.

Daran werden das Kindergartenkind und seine Eltern sowie die Erzieherin und die Grundschullehrerin aktiv beteiligt (6. Ebene professionellen Handelns). Die Perspektive des Kindes steht dabei im Sinne des TBP-10 im Mittelpunkt des Gesprächs (TKM 2008: 29). Um die Beteiligung sämtlicher Akteure abzubilden, wird das „Übergabegespräch“ nachfolgend durch eigenständige Beiträge aus der jeweiligen Perspektive des Kindes, seiner Eltern, der Erzieherin und einer Lehrerin dargestellt. Das Beispiel zeigt damit in besonderer Weise, wie die unterschiedlichen Akteure (Kind, Eltern, Erzieherin und Grundschullehrerin) aktiv am Prozess beteiligt werden können.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass ein gelingender Übergangsprozess aus Einzelstrategien besteht, die beobachtet, dokumentiert und systematisch miteinander vernetzt werden sollten (Lingenauber 2008: 202). Dabei ermöglicht professionelles Handeln die Beteiligung sämtlicher Akteure und insbesondere die Partizipation des Kindes.

.....  
Sabine Lingenauber und Janina L. von Niebelschütz  
Wissenschaftliche Begleitung



## Das Übergabegespräch

Das Tandem Nordhausen des Verbundprojekts **TransKiGs** in Thüringen besteht aus der Staatlichen Grundschule „Bertolt Brecht“, dem Kindergarten „Tierhäuschen“ und der Kindertagesstätte „Kinderwelt am Frauenberg“.

### Die Entwicklung gemeinsamer Strategien

Während des regelmäßigen Austauschs der drei Leiterinnen des Tandems über aktuelles Wissen, pädagogische Methoden und Techniken sowie über die Konzeptionen der jeweiligen Institutionen wurden wichtige Anknüpfungspunkte zwischen den beiden Einrichtungen herausgearbeitet. Immer wieder wurde deutlich, dass das Kind im Mittelpunkt der Arbeit steht. Der gemeinsame Blick von Grundschule und Kindertageseinrichtung auf das Kind war zwar schon immer ein Schwerpunkt aller beteiligten Bildungsinstitutionen, dieser sollte nun aber noch intensiviert werden.

Um die Lernprozesse der Kinder in den Kindertageseinrichtungen ansprechend dokumentieren zu können, war die Entscheidung für die Arbeit mit dem Lernbegleitbuch und den Bildungs- und Lerngeschichten gefallen (Leu/Fläming u.a. 2007). Durch die persönlichen Lerngeschichten wird dem Kind ein starkes Selbstwertgefühl und eine positive Einstellung zum Lernen vermittelt. Dies hilft allen Beteiligten, den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule noch besser zu bewältigen (a.a.O.). Das Tandem Nordhausen hat

ein „Übergabegespräch“ entwickelt, das das Kind, seine Eltern, die abgebende Pädagogin des Elementarbereichs und die aufnehmende Pädagogin des Primarbereichs in einem besonderen Rahmen zusammenbringt.

Durch das „Übergabegespräch“ wird für alle Beteiligten eine gemeinsame Kommunikationsebene geschaffen, die bei der Bewältigung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule die Erfahrungen sämtlicher Akteure sehr ernst nimmt (vgl. Abb. vor- und nachfolgende Seiten). Es spiegelt zudem, trotz struktureller Unterschiede der einzelnen Institutionen, ein gemeinsames Bildungsverständnis wider, das das Kind als Akteur seines Bildungsprozesses ernst nimmt und es daher in den Mittelpunkt der gemeinsamen Arbeit stellt.

### Das Übergabegespräch im Rahmen weiterer kooperativer Strategien

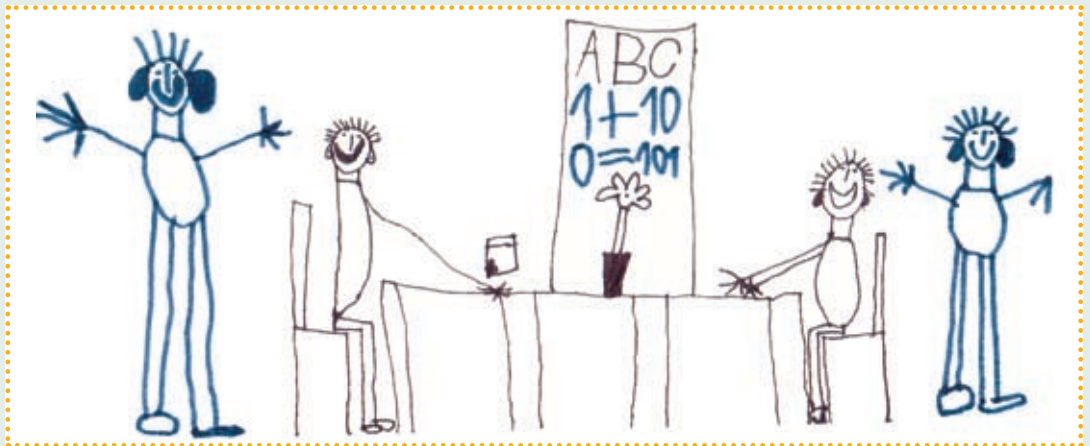
Damit das „Übergabegespräch“ zum gewünschten Erfolg für alle Beteiligten führt, bedarf es im Vorfeld einer sehr guten Zusammenarbeit zwischen den Pädagoginnen des Elementarbereichs und den Pädagoginnen des Primarbereichs. Durch unterschiedliche Veranstaltungen wurden das Vertrauen und die Wertschätzung der Pädagoginnen untereinander gefördert. Die im Folgenden beschriebenen Maßnahmen sind für die Wirksamkeit des „Übergabegesprächs“ von großer Bedeutung und wurden daher im jährlichen Kooperationsvertrag der Einrichtungen des Tandems verankert.

### Gemeinsame Klausuren der beteiligten Pädagoginnen

Zweimal im Jahr findet eine gemeinsame Klausur zum Vorstellen der unterschiedlichen Lernprogramme der beiden Bildungsbereiche statt. Der Erfahrungsaustausch über die Dokumentationsfor-



**Leon:** „Tante Jana sitzt mit meinem Brief am Tisch, ich sitze am Tisch und höre zu. Hinter mir steht meine Mama und hinter Tante Jana steht die Lehrerin.“



men im Elementar- und Primarbereich ist von besonderer Wichtigkeit, um einen gelungenen Übergang dokumentieren zu können. Zu beiden Veranstaltungen werden externe Referentinnen eingeladen, die die Aufgabe haben, zu moderieren.

### Gemeinsames Erleben von Bildungsprozessen

Jedes Jahr im Herbst findet eine gemeinsame Unterrichtswoche in der Schuleingangsphase statt, in der die Kindergartenkinder gemeinsam mit den Schulkindern in einer Lerngruppe lernen. Die zukünftigen Schulkinder erleben in dieser Woche den Schulalltag und die Pädagoginnen des Primarbereichs haben die Möglichkeit, in Vorbereitung auf das „Übergabegespräch“ wichtige Informationen zu sammeln (z. B. zum Selbstlernprozess und den Kompetenzen der einzelnen Kinder). Die gewonnenen Erkenntnisse sind auch für die Eltern im „Übergabegespräch“ von großer Wichtigkeit, im Rahmen dessen sich Eltern und Pädagoginnen gemeinsam über die Bildungsbedürfnisse des Kindes verständigen können (TKM 2008: 39).

### Kooperation mit Eltern – Die Erziehungspartnerschaft

„Eltern haben (...) ein Recht auf differenzierte Information, gründliche Beratung und ausreichende Gelegenheiten zum Gespräch, um das pädagogische Konzept der Grundschule kennen zu lernen“ (TKM 2008: 39). Das Tandem schafft in zahlreichen Elternveranstaltungen in den Kindertageseinrichtungen Möglichkeiten, das pädagogische Konzept der Grundschule kennen zu lernen und Erfahrungen mit den Materialien der Schuleingangsphase zu machen. Wichtig ist, dass die Pädagoginnen der Schule mit ihren Unterrichtsmaterialien in die Kindertageseinrichtung kommen und den Eltern bei Fragen zur Seite stehen. Die Kindertageseinrichtung ist für die Eltern ein vertrautes Umfeld.

Hier ist es eher möglich, sie über das Konzept der Schule zu informieren und sie dafür zu begeistern. Diese Strategien zum verstärkten Dialog mit den Eltern verdeutlichen, dass Familie und Institution ähnliche Ziele verfolgen sollten. Sie müssen gemeinsam Verantwortung tragen und Vertrauen zueinander haben, um das jeweilige Kind auf seinem Bildungsweg gemeinschaftlich zu unterstützen und bestmöglich beteiligen zu können (a. a. O.).

### Die gemeinsame ABC-Werkstatt

Im Jahr 2008 ist ein weiterer Baustein der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule fertiggestellt worden. In der Staatlichen Grundschule „Bertolt Brecht“ entstand ein gemeinsamer Raum: die „ABC-Werkstatt“. Dieser Raum ist ausgestattet mit Materialien aus den Bereichen Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften sowie einer Experimentierecke. Die Materialien sind den Kindern bereits aus der Kindertageseinrichtung bekannt, bieten in der „ABC-Werkstatt“ jedoch ein höheres Schwierigkeitsniveau. Der Raum wird von Kindergartenkindern wie auch Schulkindern genutzt – gelegentlich auch gemeinsam – und bietet somit eine weitere Gelegenheit, die Kindergartenkinder in das Leben der Schule einzuführen. Das Kindergartenkind lernt durch die Besuche in der „ABC-Werkstatt“ Räumlichkeiten, Abläufe und Materialien der Schule kennen und kann so mit Stolz und positiven Erwartungen in das „Übergabegespräch“ gehen.

### Arbeitstreffen der beteiligten Pädagoginnen

In zahlreichen regelmäßigen Treffen der Pädagoginnen des Elementar- und Primarbereichs werden die „Übergabegespräche“ vorbereitet. Eine besondere Bedeutung hat dabei auch die Terminwahl, um die Interessen der einzelnen Familien zu berücksichtigen. Aus der Erfahrung des Tandems heraus erscheint es hilfreich, wenn die Einladung



zum „Übergabegespräch“ von der Schule geschrieben wird. Hierdurch erhält dieses Gespräch für die Eltern eine besondere Wertigkeit.

## Ein gemeinsamer Blick auf das Kind

### Die Durchführung des Übergabegesprächs

Das Tandem Nordhausen ist davon überzeugt, dass ein professionell gestalteter Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule nur durch eine gute Erziehungspartnerschaft mit den Eltern und eine individuell orientierte Dokumentation der kindlichen Persönlichkeit gelingen kann.

Zu dem „Übergabegespräch“ werden das Kind, die Eltern, die Kontakterzieherin und die Beratungslehrerin in die Grundschule eingeladen. Beratungslehrerinnen unterstützen Schüler und Eltern bei der Entscheidung über schulische Bildungswege. In Nordhausen ist die Beratungslehrerin in alle Aktivitäten des Tandems eingebunden. Bei der Kontakterzieherin handelt es sich um die Erzieherin, die die Lernsequenzen des jeweiligen Kindes in der Kindertageseinrichtung dokumentiert hat. Alle Beteiligten treffen sich in der festlichen Aula der Staatlichen Grundschule „Bertolt Brecht“, um gemeinsam ins Gespräch zu kommen.

Das Vorlesen des „Übergabebriefes“ ist der wichtigste Teil dieses Treffens (Abb. oben). Dieser wird in Form einer „Bildungs- und Lerngeschichte“ (Leu/Fläming u. a. 2007) geschrieben, die ein großes Gewicht auf die Beschreibung von Lern dispositionen des Kindes legt (Beispiel im Kasten nächste Seite). Das Kind erlebt, wie seine in der Kindergartenzeit erworbenen und entwickelten Kompetenzen, seine individuellen Besonderhei-

ten und seine Freude am Lernen durch die anwesenden Eltern und Pädagoginnen Wertschätzung erfahren.

Für den erfolgreichen Start in der Schule bedarf es Vertrauen, Sicherheit und Geborgenheit. Durch das „Übergabegespräch“ erfolgt ein erster Schritt in diese Richtung. Auch die Eltern haben das gemeinsame Treffen dankbar angenommen. Es besteht für sie nun die Möglichkeit, ihr Kind beim Übergang zu begleiten und zu unterstützen. Die aufnehmenden Lehrerinnen haben die große Chance, von den individuellen Lernkompetenzen, den Ressourcen, aber auch Unsicherheiten und Ängsten der Kinder und Eltern zu erfahren. Sie erleben noch vor der Einschulung einen intensiven Austausch mit allen Beteiligten. Die Pädagoginnen des Elementarbereichs haben die Situation als gelungenen Abschied beschrieben und oftmals gab gerade ihre Anwesenheit den Kindern Sicherheit und Vertrautheit.

Alle am „Übergabegespräch“ Beteiligten analysieren dieses unterschiedlich. Gemeinsam sind die Freude und der Stolz für das Erreichte und die Überzeugung, die anstehenden Herausforderungen mit Erfolg zu meistern.

.....  
Sandra Schneider, Gabi Leupold, Sabine Dübner,  
Esther Kurylas-Mengs, Tandem Nordhausen

### Das Übergabegespräch aus der Sicht der Eltern

Unser Sohn Joseph geht nun nahezu fünf Jahre in den Kindergarten des Jugendsozialwerkes am Frauenberg in Nordhausen. Seit einem dreiviertel Jahr arbeiten die Mitarbeiterinnen der Kindertagesstätte „Kinderwelt am Frauenberg“ aktiv mit der Grundschule „Bertolt Brecht“ auf dem Petersberg zusammen, um den Übergang der Kinder in die Grund-

**Das Vorlesen des Übergabebriefs ist der wichtigste Teil der Übergabegespräche.**



schule zu erleichtern. Durch zwei Elternabende mit den Grundschullehrerinnen und Erzieherinnen wurde uns dieses Modellprojekt nahegebracht und wir konnten teilhaben an neuen Lernideen. In vielen Veranstaltungen konnte unser Sohn Joseph die Grundschule kennen lernen und erste schulische Übungsaufgaben mit seiner künftigen Vertrauenslehrerin lösen. Das „Übergabegespräch“ am 15.05.2008 in der Grundschule „Bertolt Brecht“ wurde genutzt, um uns Eltern sowie unserem Sohn die eigene Unsicherheit und Berührungsangst im Zuge der Einschulung zu nehmen und um Joseph ein erstes Zeugnis, nämlich das über fünf Kindergartenjahre, mit der Aussicht auf Erfolg für die Grundschule zu bescheinigen. Denken wir heute an unsere eigene Kindergartenzeit und den Übergang in die Schule zurück, wurde nur wenig `Federlesen` mit uns Heranwachsenden gemacht. So folgte auf die vorschulärztliche `Tauglichkeitsuntersuchung` unser erster Schultag. Neue Kinder um uns herum, Strenge, Ordnung und Ruhigsitzen überforderte uns sehr. Mit **TransKiGs** ist ein Modell geboren, das nicht nur die Qualität der Einrichtungen für unsere Kinder verbessern hilft, sondern auch unserem Sohn Zuversicht und Freude für seinen ersten Schultag vermittelt.

Wir würden uns freuen, wenn sich dieses Überleitungsmodell zu einer Dauerlösung entwickelt und den Kindergarten und die Schule im Sinne unserer Kinder miteinander verbindet.

.....  
*Claudia Meschke und Thomas Müller,  
 Eltern von Joseph*



## Joseph erzählt von seinem Übergabegespräch

„Ich war in der Schule mit Mama, Papa, Tante Jana und der Chefin vom Kindergarten Frau Schneider. Eine Frau von der Schule, die kannte ich auch, war auch da. Tante Jana hat mir einen Brief gegeben, da stand drin, dass ich immer viel Sport gemacht habe und beim Morgenkreis immer gut aufgepasst habe. Ich habe immer viel erzählt und beim Sommerfest war ich das ‚Oberhuhn‘. Ich konnte mir immer ganz viel merken und beim Zuckertütenfest habe ich ganz laut gesprochen. Die Lehrerin hat Mama und Papa die Bilder vom Spiel- und Lernnachmittag gezeigt. Was ich alles so gemacht und gemalt habe. Ich habe Mama und Papa viel erzählt. Frau Dübner (die Schulleiterin) hat noch gefragt, wie alt ich werde und an welchem Tag ich Geburtstag habe. Ich habe noch gesagt, dass ich mit Leon gern spiele und vielleicht klappt es, dass wir zusammen in einer Lerngruppe sind. Es war ganz schön. Tante Jana hat mir den Brief gegeben und auf dem Brief war ein Marienkäfer, ein schöner Marienkäfer. Wenn ich erwachsen bin, kann ich den Brief meinen Kindern vorlesen.“

Joseph, Kind im Übergabegespräch



**Joseph: „Das bin ich. Das ist meine Erzieherin Jana, wie sie mir den Brief gibt.“**



## Übergabebrief für Joseph

Lieber Joseph!

Die Jahre sind vergangen, so hat es angefangen: Am 1. September 2003 hast du deinen ersten Schritt in die Kindertagesstätte „Kinderwelt am Frauenberg“ gewagt. Der Abschied von deiner Mama fiel dir nicht schwer und du hast dich in unserer Spatzengruppe gleich wohl gefühlt. Du bist ein fröhliches Kindergartenkind und erzählst uns gern von vielen Erlebnissen. Deine Freunde finden deine Ideen toll und lachen oft mit dir. Am liebsten spielst du mit Luis und Leon „Mensch ärgere dich nicht“ oder ihr baut lange Eisenbahnschienen aneinander. Besonders gern tobst du mit den Jungen im Garten herum. Ihr fahrt mit den schnellen Rollern oder hängt viele Dreiräder als Zug aneinander. Du möchtest oft der „Bestimmer“ sein und manchmal gibt es auch Konflikte, weil du dich ungerecht behandelt fühlst. Im Morgenkreis warst du immer sehr aufmerksam, hast interessante Dinge erzählt und schwierige Fragen beantwortet. Du bastelst gern und benötigst dabei nur noch wenig Hilfe. Lieder und Gedichte kannst du dir schnell merken und auch allein vortragen. Beim Hühnertanz warst du das tolle Oberhuhn. Mit viel Freude bereitest du dich auf die Schule vor. In der Sprachschule hast du auch komplizierte Dinge schnell verstanden und viel dazugelernt. Nun freust du dich auf den ersten Schultag in der Grundschule „Bertolt Brecht“ und natürlich auf die große Zuckertüte. Wir wünschen dir für die Zukunft viel Glück und denk' auch mal an uns zurück.

Deine Erzieherinnen Jana, Karla, Andrea, Gerdi, Geli und Renate der Spatzengruppe



## Das Übergabegespräch aus der Sicht der Erzieherinnen

Die Atmosphäre in der Aula der „Bertolt-Brecht-Grundschule“ war sehr feierlich und Joseph war der absolute Mittelpunkt. Joseph schaute mich erwartungsvoll mit seinen großen dunklen Augen an. Ich hatte Mühe, ruhig und langsam die kindgerechten Sätze vorzulesen. Joseph lächelte oder nickte leicht, wenn ich ihn mit meinen Worten an besondere Begebenheiten erinnerte oder seine individuellen Stärken hervorhob. Diese Gänsehautatmosphäre und das Gefühl, ein kleines Stück zur Entwicklung von Joseph beigetragen zu haben, ist ein schöner Lohn für unsere tägliche Arbeit.

.....  
Jana Fieland, Erzieherin in Tandem-Kita

## Das Übergabegespräch aus der Sicht der Lehrerinnen

Am Donnerstag, den 15.05.2008, war einer der zukünftigen Schulanfänger in die Aula unserer Grundschule eingeladen. Joseph brachte seine Eltern mit. Die Schulleiterin Frau Dübner begrüßte



Familie Meschke herzlich. Schnell war die Aufregung gebannt. Zunächst verabschiedete sich die Erzieherin mit einem Übergabebrief von ihrem Kindergartenkind Joseph. In diesem Brief schilderte sie ausführlich und für uns sehr interessant die Entwicklung des Kindes. Wir erfuhren über Freunde, Stärken und Schwächen. Wichtig für uns war u. a., dass Josephs Freund auch in die Schule kommt und dass beide Kinder zusammen lernen, spielen, streiten und sich vertragen können. Joseph konnte sich sehr gut und umfassend an die Spielnachmittage in unserer Grundschule erinnern. Stolz und mit Eifer erklärte er seinem Vati den Nachmittag rund um die Mathematik. Auch die Tiere in unserer Geschichte waren ihm noch geläufig und er konnte seinen Eltern viel erzählen. Joseph war es ganz wichtig, uns mitzuteilen, dass seine Mutti heute Geburtstag habe. Die Eltern zeigten sich sehr interessiert und stellten bezüglich der Jahrgangsmischung Fragen, die Frau Dübner gern und umfassend beantwortete. Für Joseph war es wichtig, mit seinem Freund Leon in einer Klasse weiter zu lernen und zu spielen. Wir wünschen Joseph und seinen Eltern erholsame Sommerferien, alles Gute und freuen uns mit ihm auf den Start ins Schulleben.

Kathrin Hahn, Beratungslehrerin

## Ausblick zur Fortführung der Arbeit nach Abschluss des Projekts

Die Ergebnisse des „Thüringer Entwicklungs- und Forschungsprojekts **TransKiGs**“ werden in einer eigenständigen Publikation Ende des Jahres 2009 veröffentlicht. Das im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung von **TransKiGs** Thüringen entwickelte Übergangskonzept der sieben Akteurs-Ebenen professionellen Handelns (Lingenauber 2008) wird in der Publikation theoretisch dargestellt und anhand von konkreten Übergangsstrategien praxisnah erläutert. Die Praxisbeispiele umfassen dabei jeweils Gesamtstrategien Thüringer Tandems, die aus innovativen Einzelstrategien bestehen und die sämtliche Ebenen professionellen Handelns berücksichtigen. Darüber hinaus sind nach Abschluss des Projekts Informationsveranstaltungen für Erzieherinnen, Grundschullehrerinnen und Multiplikatorinnen geplant, die von ausgewählten **TransKiGs**-Tandems durchgeführt werden. Während dieser Veranstaltungen werden Strategien vorgestellt, die zur Verbesserung der Bildungs- und Übergangsqualität beigetragen haben. Im Anschluss erhalten interessierte Pädagoginnen, die nicht am Projekt teilgenommen haben, die Möglichkeit, in **TransKiGs**-Kindertageseinrichtungen und -Grundschulen zu hospitieren. Diese Hospitationen sind so geplant, dass ausgewählte Maßnahmen der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule, insbesondere Übergangsstrategien beobachtet und diskutiert werden können. Die geplanten Aktivitäten sollen zur Bildung neuer Tandems und damit zur Weiterentwicklung der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen in Thüringen führen. Für die Koordination des Transferprozesses wird eine Landeskoordinatorin Verantwortung tragen.

Sabine Lingenauber und Janina L. von Niebelschütz  
Wissenschaftliche Begleitung



## Flankierende Begleitforschung

**I**n Deutschland besteht traditionell eine große Kluft zwischen der Kindertageseinrichtung und der Grundschule. Dies hat historische Gründe. Beide Einrichtungen hatten um gesellschaftliche und bildungspolitische Anerkennung zu kämpfen und suchten ihre pädagogische Identität u. a. durch die Abgrenzung gegen die jeweils andere Einrichtung form (Reyer 2006). Das manifestiert sich u. a. darin, dass die Kita organisatorischer Teil des Sozialhilfesystems ist, während die Grundschule einen Teil des Bildungssystems darstellt. Allerdings gab es schon früh Bestrebungen, die Kluft zwischen Kita und Grundschule zu überwinden. Ein Grund dafür ist, dass die Entwicklungs- und Bildungsprozesse in der Grundschule unmittelbar an die in der Kita anknüpfen (Faust u. a. 2004). Zum Beispiel entwickeln sich wichtige Vorläuferfähigkeiten zum Lesen, Schreiben, Rechnen, Sach- und Sozialwissen noch bevor das Kind in die Schule kommt (Fried 2008). Um dieser Kontinuität besser gerecht zu werden, sind Kitas und

Grundschulen zunehmend bestrebt, sich gemeinsam zu anschlussfähigen Bildungsinstitutionen weiterzuentwickeln.

## Forschungshintergrund

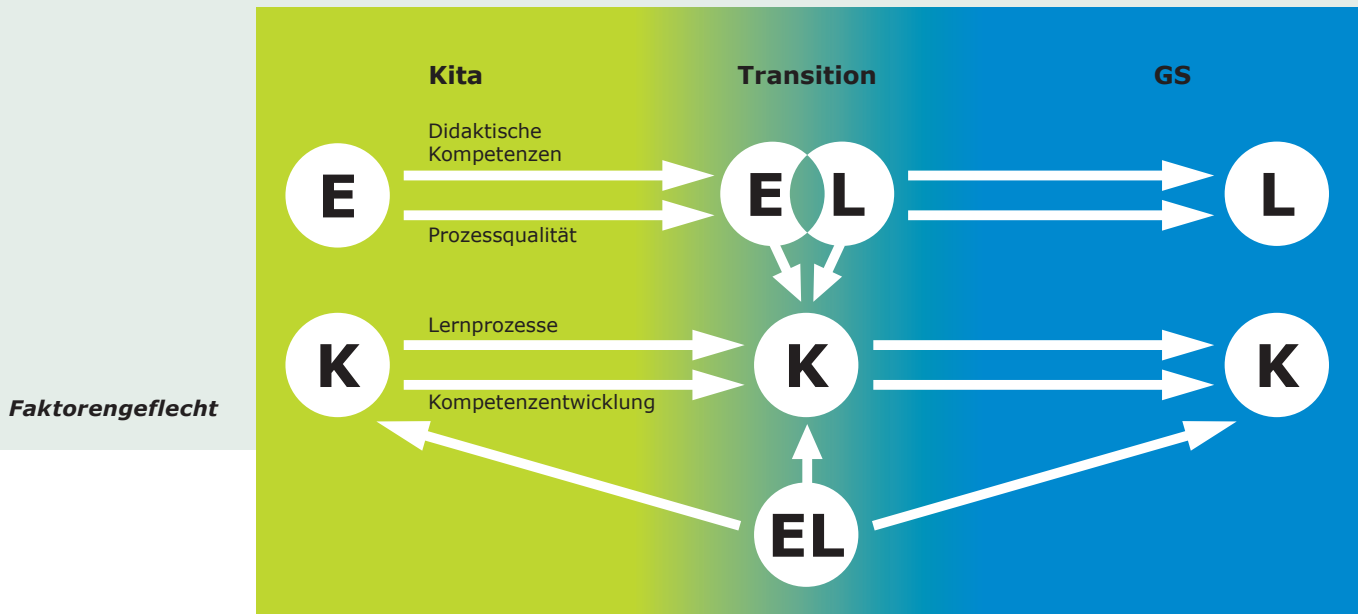
Die Ergebnisse der internationalen Transitionsforschung geben Hinweise, welche Faktoren dabei eine Rolle spielen (Wustmann 2008). Diese Erkenntnisse können aber nicht ohne weiteres auf die Situation in Deutschland übertragen werden. Ein Grund dafür ist, dass sich unsere Kitas wesentlich von den Vorschulsystemen der meisten anderen Länder unterscheiden. Deshalb brauchen wir Forschungen, welche speziell die Situation in Deutschland ausloten. Die das **TransKiGs**-Verbundprojekt flankierende Begleitforschung will einen Beitrag dazu leisten.

## Ziele

Der Übergang von der Kita in die Grundschule ist ein wichtiger Schritt im Leben eines Kindes. Ein Kind auf diesem Weg zu begleiten ist für Familien, für die Erzieherinnen und für die Grundschullehrerinnen eine große und spannende Herausforderung.



Kita: Kindertageseinrichtung  
 Transition: Übergang Kita – Grundschule  
 GS: Grundschule  
 E: Erzieherin  
 K: Kind  
 L: Lehrkraft  
 EL: Eltern



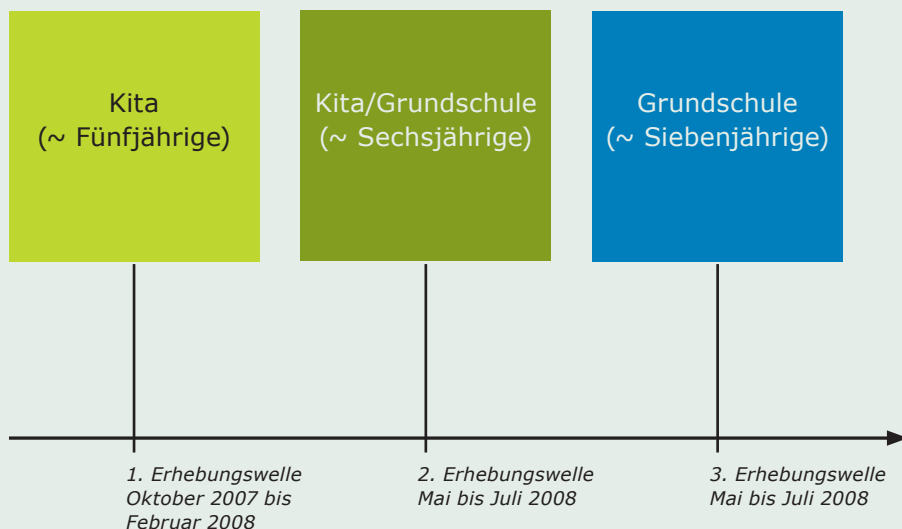
Das Projekt **TransKiGs** will dazu beitragen, alle Beteiligten darin zu unterstützen, diese Herausforderung möglichst gut zu bewältigen. Aufgabe der flankierenden Begleitforschung ist es dabei, differenziert und objektiv aufzuklären, welche Maßnahmen den Kindern auf ihrem Bildungsweg am ehesten nützen und welche Formen von Unterstützung und Information Erzieherinnen, Grundschullehrerinnen und Eltern am ehesten brauchen. Die wesentlichen Fragen der flankierenden Begleitforschung lauten:

- Wie entwickelt sich die (bisher zu wenig untersuchte) Kompetenz der Kinder im Übergang Kita – Grundschule in zentralen Bildungsbereichen (Lernen, Erzählen, Mathematik, Naturwissenschaften) im Rahmen der Gesamtpersönlichkeit (sozialer, emotionaler Bereich; Roux/Fried/Kammermeyer 2008)?
- Welche Qualitätsfaktoren (Struktur, Orientierung, Prozesse) in Kindergarten, Grundschule und Elternhaus fördern diese Entwicklung am stärksten?
- Welche der von Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen eingesetzten pädagogischen Mittel (Beobachtung) und Methoden (Didaktik-Methodik) unterstützen diese Entwicklung am wirksamsten?
- Welche weiteren Angebote und Hilfen könnten den Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen helfen, ihre didaktisch-methodischen Bemühungen noch zielgerichteter und somit wirksamer zu gestalten?

Dieser Gesamtzusammenhang wird in der Abbildung oben grob zusammengefasst. Um die genannten Ziele einlösen zu können, wurden bislang bei 438 Kindern und 547 Elternteilen sowie bei Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen aus 49 Kindertageseinrichtungen und 119 Grundschulen folgende Daten erhoben:

- Bei **Kindern** erhobene Daten: sozial-emotionales Verhalten; Resilienz; Lernkompetenz (ein Einschätzverfahren); Erzählkompetenz; mathematische Kompetenz; naturwissenschaftliche Kompetenz (drei Tests).
- Bei **Erzieherinnen/Grundschullehrerinnen** erhobene Daten: pädagogische Ziele; Konzepte/Arrangements; Methoden; Hilfen, Kooperationen (ein Fragebogen; optional: Einschätzverfahren zur didaktisch-methodischen Prozessqualität bzw. Förderqualität; Fried/Briedigkeit 2008).
- Bei **Kitas/Grundschule** erhobene Daten: pädagogische Qualität; (optional: Kindertageneinschätzungsskala (KES-R-E-Z), durchgeführt von pädquis).
- Bei **Eltern** erhobene Daten: Einstellungen und Praktiken in Bezug auf den Übergang Kita-Grundschule (ein Fragebogen).

Es werden vornehmlich neu konstruierte Verfahren eingesetzt (Erzählkompetenz, naturwissenschaftliche Kompetenz, mathematische Kompetenz,



#### Ablauf der Studie

didaktisch-methodische Kompetenz in den Förderbereichen Mathematik und Naturwissenschaften, Transitions-Qualität in Kita und Elternhaus). Der Verlauf der Datenerhebung kann der Abbildung am Ende entnommen werden.

## Erste Ergebnisse

Die flankierende Begleitforschung von **TransKiGs** dauert noch bis zum August 2010 an. Die Messgüte der neu konstruierten Verfahren wurde nach den Kriterien der klassischen sowie der probabilistischen Testtheorie geprüft und bestätigt. Einblicke in die Zielsetzung und das Design der Wissenschaftlichen Flankierung sowie erste Ergebnisse zu den Instrumenten wurden in folgenden wissenschaftlichen und bildungspolitischen Kontexten präsentiert:

- Posterpräsentation auf der International Conference on Transitions, Glasgow, April 2007;
- Durchführung des Workshops „Pädagogische Diagnostik“ für die **TransKiGs**-Länderleitungen, Dortmund, Mai 2008;
- Posterpräsentation auf dem 13. Kinder- und Jugendtag, Essen, Juni 2008;
- Posterpräsentation auf der 18th EECERA Annual Conference “Reconsidering the Basics in Early Childhood Education”, Stavanger, September 2008;
- Infostand auf dem Kongress „Kinder bilden Sprache – Sprache bildet Kinder“, Recklinghausen, November 2008;
- Referat auf der 72. Sitzung der Arbeitsgruppe für empirische Forschung AEPF der DGfE, Landau, März 2009.

.....  
 Lilian Fried, Maike Hoeft, Patrick Isele,  
 Juliane Stude und Wiebke Wexler



Die in TransKiGs entwickelten Materialien lassen sich folgenden Kategorien zuordnen:

- **Institutionenübergreifende**

**Rahmenkonzepte:** Aus systematischer und konzeptioneller Perspektive bestimmen diese Materialien Bereiche gemeinsamer Bildungsverantwortung von Kita und Grundschule sowie Qualitätskriterien für die Kooperationspraxis. [1]

- **Materialien zur Übergangsgestaltung:**

„Aus der Praxis für die Praxis“ lautet das Motto der mit Handreichungen und Instrumenten angereicherten Dokumentationen erprobter Kooperationspraxis zwischen Kita und Grundschule. [2]


- **Fortbildung und Professionalisierung:** Die Spannweite der im Rahmen von TransKiGs erarbeiteten Materialien und Konzepte zur Fortbildung und Professionalisierung reicht von Konsultationsmodellen über bestimmte Fortbildungsformate hin zu Implementierungsstrategien. [3]

- **Instrumente zur prozessbegleitenden Beobachtung und Evaluation von Bildungsprozessen:** Individuelle Begleitung, Unterstützung und Förderung der Bildungsprozesse der Kinder erfordert geeignete institutionenübergreifende Instrumente. [4]

- **Zusammenarbeit mit Eltern:** Die hier zusammengestellten Konzepte, Anregungen und Praxisbeispiele regen an, das Verhältnis zwischen Bildungseinrichtungen und Eltern neu zu justieren. [5]

- **Evaluation und Systemsteuerung:**

Veränderung auf der Ebene der Institutionen bedarf der Unterstützung durch Interventionen und Instrumente auf Systemebene. [6]

Die mit  gekennzeichneten Materialien stehen auf der TransKiGs Homepage <http://www.transkigs.de> und auf dem Innovationsportal des Deutschen Bildungsservers <http://www.bildungsserver.de/innovationsportal/index.html> zum Download bereit.

## Materialien der Länder







### Berlin

-  SenBWF (Hrsg.) (2009): Anregungsmaterialien zur Kooperation von Kitas und Grundschulen. Berlin. [2], [5]
- SenBWF (Hrsg.) (2009): LauBe – Lernausgangslage Berlin, überarbeitete Fassung 2009. Berlin. [4]
-  SenBWF (Hrsg.) (2008): Von der Kita in die Schule – Anregungen zur Vorbereitung auf die Schule. Faltblatt, Berlin. [5]
-  SenBWF (Hrsg.) (2007): Beobachten – Dokumentieren – Fördern. Lerndokumentation Mathematik und Anregungsmaterialien Mathematik. Berlin. [4]
-  SenBWF (Hrsg.) (2007) TransKiGs – Den Übergang gestalten. Berlin, DVD. [2]
-  Steinweg, A. S. (2008): Mathe aktiv! – Mathematik in Alltagssituationen in TransKiGs-Kindertagesstätten. Berlin. [4]



### Brandenburg

- Diskowski, D. (2008): Praxis lernt von Praxis – Konsultationseinrichtungen als Stätten der kollegialen Fortbildung. In Betrifft: KINDER 01-02, 58-59. [3]



- Diskowski, D. (2006): Ein Ansatz integrierter Bildungssteuerung in der Kindertagesbetreuung. In: KiTa aktuell MO 12/06 sowie In: Betrifft: KINDER 12/06. [6]
-  Hildebrandt, F. (Hrsg.: LISUM) (2008): GORBiKs – „Eine gemeinsame Vorstellung von einer neuen Lernkultur gewinnen. Dr. Frauke Hildebrandt im Interview mit Prof. Dr. Annedore Prengel und Hans Joachim Laewen. Ludwigsfelde. DVD. [1]
-  Hildebrandt, F.; Knochenhauer, B. (Hrsg.: LISUM) (2009): Neue pädagogische Ansätze in Kita und Grundschule (Arbeitstitel). Ludwigsfelde, DVD.
-  Knauf, T. ; Schachner, A. (Hrsg.: LISUM) (2009) "Es tut sich was im Land – Regional-konferenzen zeigen Wirkung", Ludwigsfelde. [3]
-  Kroner, H.; Scheib, S. u. a. (Hrsg.: LISUM) (2009): Handreichung zum gemeinsamen Orientierungsrahmen. Ludwigsfelde. [2], [4], [5]
-  MBS (Hrsg.) (2008): Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule (GORBiKs). Weimar. [1], [5]
-  Schubert, E.; Scheib, S.; u. a. (Hrsg.: LISUM) (2008): Bildungswerkstätten. Dokumentation der GORBiKs-Bildungswerkstätten zur Neugestaltung des Übergangs Kindertagesstätten – Grundschule. Ludwigsfelde. [3]


### Bremen

- Samuel, A. (2009): „TransKiGs“ – Erste Ergebnisse im Bremer Modellprojekt. In: Wenzel, D.; Koeppel, G.; Carle, U. (Hrsg.): Kooperation im Elementarbereich – Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule, Baltmannsweiler 167-175.
- Samuel, A. (2007): Wege zu einer kontinuierlichen kindlichen Bildungsbiografie – das Bremer Projekt „TransKiGs“. In: Hammes-Di Bernardo, E.; Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Vom Kindergarten in die Grundschule: den Übergang gemeinsam gestalten (Loseblattsammlung Nr. 30.70). Kronach.
-  SFAFGJuS/SfBW (Hrsg.) (2009) Handreichung für den Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule. (Arbeitstitel). Bremen. [1], [2], [4]
-  Sickinger, F. (2007): Von Kopf bis Fuß auf Lernen eingestellt – Wie Kinder lernen – Bausteine einer Bildungskonzeption für Kinder von 0 bis 9 Jahren. In: Pisa Newsletter „Frühkindliche Bildung“ 07/2007. Bremen. [1], [4]

### Thüringen

- Lingenauber, S. (2008): Übergang Kindertageseinrichtung/Grundschule. In: Lingenauber, S. (Hrsg.): Handlexikon der Integrationspädagogik

(Band 1: Kindertageseinrichtungen). Freiburg, 198–203. [1]




- Lingenauber, S.; Niebelschütz, J. L. v.: Das Übergangsbuch. Kinder, Eltern und Pädagoginnen dokumentieren den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule. Erscheint 2010, Berlin. [4]
-  ThILLM (Hrsg.) (2009): Übergangskonzeptionen und -management. Bad Berka. [1], [2]
- ThILLM (Hrsg.) (2009): Das Übergabegespräch. Eine Strategie für gelingende Übergangsprozesse von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Bad Berka, DVD. [1], [2]

### Nordrhein-Westfalen

- Akgün, M. (O. J.): Zusammenarbeit Kindergarten – Grundschule. Download
- Hanke, P.; Rathmer, B. (2009): Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen im Kontext der Sprachstandsdiagnose Delfin 4. Konzeption des TransKiGs-Projektes NRW (Phase II). In: MGFFI (Hrsg.) (i. Dr.): Kinder bilden Sprache – Sprache bildet Kinder. Münster. [6]

## Materialien der Koordinierungsstelle

### Schriftenreihe „Beiträge zur Gestaltung des Übergangs“

-  Deckert Peacemann, H. (Hrsg. TransKiGs Koordinierungsstelle) (2009): Übungen zum Thema Schulanfang. Ludwigsfelde.
-  Graf, U.; Samuel, A. (Hrsg. TransKiGs Koordinierungsstelle) (2009): Überlegungen zur didaktisch-methodischen Anschlussfähigkeit zwischen Kindergarten und Grundschule. Ludwigsfelde.
-  Jäger, M. (Hrsg. TransKiGs Koordinierungsstelle) (2009): Innovation durch Kooperation. Voneinander lernen – Erfolg von TransKiGs durch Transfer. Ludwigsfelde.
-  Uhlendorff, H. (Hrsg. TransKiGs Koordinierungsstelle) (2009): Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen und Eltern. Ludwigsfelde.

### Berichte

-  Ludwig, J.; Kossack, P. (Hrsg.: TransKiGs Koordinierungsstelle) (2009): Kooperative Formen der Fortbildung. Ludwigsfelde.
-  Schmidt, K. (Hrsg.: TransKiGs Koordinierungsstelle) (2009): Geteilte Einstellung und kooperatives Handeln. Befragung der Akteure des Verbundprojekts TransKiGs. Ludwigsfelde.
-  TransKiGs Koordinierungsstelle (Hrsg.) (2008): Kurzbericht der Koordinierungsstelle. Zwischenbericht 2007, Ludwigsfelde.

## Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für das Verbundprojekt

### Koordinator bei der Steuerungsgruppe „Gemeinsame Projekte der Kultusministerkonferenz“

Hofmann, Dr. Jan; Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg

### Koordinierungsstelle

#### Projektleitung

Liebers, Dr. Katrin; Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (ab 2007)  
Wildt, Carola; Sozialpädagogisches Fortbildungswerk Brandenburg (bis 2006)

#### Projektkoordinierung

Schmidt, Kai; Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (ab 2006)  
Völkel, Dr. Petra; Sozialpädagogisches Fortbildungswerk Brandenburg (bis 2006)

#### Projektbüro

Venzke, Eileen; Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg

#### Bund

Scharsich, Antje; Paetz, Dr. Andreas;  
Bundesministerium für Bildung und Forschung

#### Flankierende Begleitforschung

Fried, Prof. Dr. Lilian; Isele, Patrick;  
Stude, Juliane; Technische Universität  
Dortmund

## Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner in den Ländern

### Berlin

#### Mitglieder der Lenkungsgruppe

Berry, Gabriele; Laubenthal, Ursel; Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin

#### Projektleitung

Sommerlatte, Angela; Berndt, Corinna;  
Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin

#### Wissenschaftliche Begleitung

Steinweg, Prof. Dr. Anna Susanne;  
Otto-Friedrich-Universität Bamberg

### Tandems

Annedore-Leber-Grundschule, Kita Finchleysteße  
Bürgermeister Herz Grundschule,  
Kita im Nachbarschaftsheim Urbansteße  
Charlie-Rivel-Grundschule, Kita Blumensteße  
Christian-Morgenstern-Grundschule,  
Kita Wunderblume  
Erika-Mann-Grundschule, Kita St. Robert,  
Kita Groni  
Fichtelgebirge Grundschule, Kinderladen Plutonia  
Grundschule am Mohnweg, Kita Krümelnest  
Grundschule am Rüdesheimer Platz,  
Kita Binger Steße  
Maria-Montessori-Grundschule, Kita Tiponi  
Otto-Wels-Grundschule, Evangelische Kita  
St. Simeon, Kita St. Michael, Kita Lobecksteße,  
Kita Zappergeck, Kita Alexandrinensteße  
Reinicke-Fuchs-Grundschule, Kita  
Albert-Schweizer, Kita Kinderwelt  
Schule am Sandhaus, Kita im Grünen

### Am Projekt beteiligte Träger für Tageseinrichtungen für Kinder

Arbeiterwohlfahrt Kreisverband Südost e. V.  
ASB Kinder- und Jugendhilfe gGmbH  
Caritas Familien- und Jugendhilfe gGmbH  
Evangelischer Kirchenkreis Berlin Stadtmitte  
Evangelische Segenskirchengemeinde  
FIPP e. V.  
Groni-Weddinger Kinder- und Jugendzentrum e. V.  
IKT Stadtindianer e. V.  
INA.KINDER.GARTEN gGmbH  
Kath. Kirchengemeinde St. Marien-Liebfrauen  
Kindergärten City  
Kinderhaus Binger Steße e. V.  
Nachbarschaftshaus Urbansteße e. V.  
Orte für Kinder gGmbH  
Pfefferwerk Stadtkultur gGmbH  
Plutonia e. V.  
Vielfarb-Kita gGmbH  
Zappergeck e. V.

### Brandenburg

#### Mitglieder der Lenkungsgruppe

Diskowski, Detlef; Sieger, Katja; Ministerium  
für Bildung, Jugend und Sport des Landes  
Brandenburg

#### Projektleitung

Liebers, Dr. Katrin; Landesinstitut für Schule  
und Medien Berlin-Brandenburg (ab 2006)

#### Projektbüro

Boyde, Nadine, Kroner, Heike; Münter, Anja  
(bis 2008), Scheib, Susanne; Landesinstitut  
für Schule und Medien Berlin-Brandenburg  
Ludwigsfelde

### **Wissenschaftliche Begleitung**

Knauf, Prof. Dr. Tassilo; Schachner, Anne;  
Schubert, Dr. Elke (bis 2007); Universität  
Duisburg-Essen

### **Kommission**

Andres, Beate; Institut für angewandete  
Sozialisationsforschung/Frühe Kindheit e. V.  
(Infans)  
Diskowski, Detlef; Ministerium für Jugend,  
Bildung und Sport des Landes Brandenburg  
Handke, Regina; Kita Rappelkiste,  
Zossen OT Wünsdorf  
Hildebrandt, Dr. Frauke; Deutsch  
Kinder- und Jugendstiftung gGmbH  
(DKJS/Ponte)  
Jakobs, Renate; Sozialpädagogisches  
Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg  
Klemm, Gitta; Konsultationskinder-  
tagesstätte, Kinderland-Sonnenschein  
(bis 2008)  
Knauf, Prof. Dr. Tassilo; Universität  
Duisburg-Essen  
Koch, Michael; Staatliches Schulamt Cottbus  
Kroner, Heike; Landesinstitut für Schule  
und Medien Berlin-Brandenburg  
Laewen, Hans-Joachim; Institut für angewandete  
Sozialisationsforschung/Frühe Kindheit e. V.  
(Infans)  
Liebers, Dr. Katrin; Landesinstitut für  
Schule und Medien Berlin-Brandenburg  
Nöske, Andrea; Kita Haus der kleinen  
Strolche, Woltersdorf  
Schachner, Anne; Universität Duisburg-Essen  
Scheib, Susanne; Landesinstitut für Schule  
und Medien Berlin-Brandenburg  
Wetzk, Heidrun; Kindertagesstätte  
Rappelkiste, Vetschau

### **Bremen**

#### **Mitglieder der Lenkungsgruppe**

Bollinger, Dr. Doris; Senatorin für Arbeit,  
Frauen, Gesundheit, Jugend und  
Soziales Bremen  
Langel-Carossa, Gabriele; Ubben, Lotta  
(bis 2007); Senatorin für Bildung und  
Wissenschaft Bremen

#### **Projektkoordination**

Samuel, Annette; Senatorin für Bildung und  
Wissenschaft Bremen

#### **Projektbegleitung**

Crone, Ilke; Psychologin in eigener Praxis  
(Verbünde Aumund, Blumenthal, Burglesum)  
Meevissen, Evamaria; Landesinstitut für Schule  
(LIS) (Verbünde Burglesum, Neustadt, Vahr)

Novello, Gabriela; Landesinstitut für Schule (LIS)  
(Verbünde Gröpelingen, Östliche Vorstadt, Walle)  
Schmele, Jörg; Landesverband evangelischer  
Tageseinrichtungen für Kinder (Verbünde  
Bockhorn/ Lüssum, Farge, Rönnebeck, Walle)

### **Tandemverbünde**

Verbund Aumund:  
Schule Hammersbeck,  
Kita Beckedorfer-Straße, Kita Hammersbeck,  
Kita Villa Kunterbunt  
Verbund Blumenthal:  
Grundschule Wigmodistraße, Kita Haus Blomendal,  
Kita Martin-Luther-Gemeinde, Kita Wassertrum  
Verbund Bockhorn/ Lüssum:  
Grundschule Pürschweg, Kita Ebenroder Straße,  
Evangelische Kita Bockhorn, KTH Lüssum,  
Kita St. Marien  
Verbund Burglesum:  
Grundschule Am Mönchshof, Grundschule  
Burgdamm, Grundschule Landskronastraße,  
Schule An der Grambker Heerstraße,  
Schule St. Magnus, Evangelische Kita Grambke,  
Kita An Schmidts Park, Kita Firlefanz,  
Kita Heinrich-Seekamp-Straße, Kita Lesum,  
Kita Marßel, Kita St. Magnus,  
Kita St. Martini / Heisterbusch  
Verbund Farge:  
Grundschule Farge, Evangelisch-Reformierte  
Kirchengemeinde Rönnebeck-Farge,  
Kita Farge / Rekum  
Verbund Gröpelingen:  
Grundschule Fischerhuder Straße,  
Evangelisches KTH Seewenjestraße,  
Kita Halmerweg  
Verbund Neustadt:  
Schule an der Oderstraße,  
Kita Delmestraße, Kita Hohentor,  
Kita Mainstraße, Kita Neustadtswall,  
Kita Warturm  
Verbund Östliche Vorstadt:  
Schule an der Lessingstraße, Evangelisches  
KTH Friedensgemeinde, Kita Im Viertel  
Verbund Rönnebeck:  
Grundschule Rönnebeck, Evangelisches  
KTH Paul-Gerhardt-Gemeinde, KTH St. Nicolai  
Verbund Vahr:  
Schule in der Vahr, Kita Bispinger Straße, Kita  
Heinrich-Imbusch-Weg  
Verbund Walle:  
Grundschule Nordstraße,  
Katholische Schule St. Marien, Schule am  
Pulverberg, Schule an der Melanchthonstraße,  
Evangelisches Kinderhaus Schnecke, Kita  
Immanuel-Gemeinde, Kinderhaus Löwenzahn,  
Kita Baumhöhle, Kita Haferkamp, Kita  
Hoffnungskirche, KTH St. Marien, Kita  
Purzelbaum, Kita Waller Park, Kita Wilhadi



## Am Projekt beteiligte Träger für Tageseinrichtungen für Kinder

Arbeiterwohlfahrt Kreisverband Bremen e. V.  
Bremische Evangelische Kirche, Landesverband  
Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder  
Caritasverband für das Dekanat Bremen-Nord e. V.  
Deutsches Rotes Kreuz Kreisverband  
Bremen-Nord e. V.  
Deutsches Rotes Kreuz Kreisverband Bremen e. V.  
Elternverein St. Magnus e. V.  
Evangelische Hoffnungskirche Bremen  
Hans-Wendt-Stiftung  
Katholische Pfarrgemeinde  
St. Marien Bremen-Blumenthal  
Katholischer Gemeindeverband Bremen  
Kinderhaus Quirl – Fraueninitiative  
Stadtteilzentrum West Quirl e. V.  
Kita Bremen, Eigenbetrieb der Stadtgemeinde  
Bremen

## Nordrhein-Westfalen

### Mitglieder der Lenkungsgruppe

Friedrich, Dagmar; Knapstein, Barbara  
(bis 2008); Krüger, Anne; Ministerium  
für Generationen, Familie, Frauen und  
Integration des Landes Nordrhein-Westfalen  
Schneider, Dorothee; Schumacher, Wolfgang;  
Ministerium für Schule und Weiterbildung  
des Landes Nordrhein-Westfalen

### Projektleitung

Akgün, Mechtild; Sozialpädagogisches  
Institut Köln (bis 2008)  
Hanke, Prof. Dr. Petra; Westfälische  
Wilhelms-Universität Münster (ab 2008)

### Projektmitarbeit

Merkelbach, Imke; Rathmer, Benedikt;  
Zensen, Inga; Westfälische Wilhelms-  
Universität Münster

## Thüringen

### Mitglieder der Lenkungsgruppe

Engelhardt, Cordula; Ahlgrimm, Dr. Helga  
(bis 2008); Fackelmann, Johann (ab 2008);  
Thüringer Kultusministerium

### Projektleitung

Reichardt, Andrea; Mehrgenerationen-Haus  
Schöndorf, KITA Waldstadt Weimar  
Bruntsch, Sigrid; Thüringer Institut für  
Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung  
und Medien (bis 2008)  
Methling, Patricia, Evangelische Fachschule  
für Diakonie und Sozialpädagogik  
Johannes Falk

## Wissenschaftliche Prozessbegleitung

Lingenau, Prof. Dr. Sabine; Niebelschütz,  
Janina Larissa von; Hochschule Fulda

## Wissenschaftliche Begleitung

Merten, Prof. Dr. Roland; Friedrich-Schiller-  
Universität Jena  
Sasse, Prof. Dr. Ada;  
Humboldt-Universität  
zu Berlin

## Mitarbeit

Börner, Dr. Simone; Humboldt-Universität  
zu Berlin  
Linkner, Dr. Ulrike; Thüringer Institut für  
Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung  
und Medien

## Tandems

Tandem Neuhaus:  
Staatliche Grundschule Neuhaus, Integrative Kin-  
dertagesstätte Tausendfüßler  
Tandem Nordhausen:  
Staatliche Grundschule Bertolt Brecht, Kinderwelt  
am Frauenberg, Kita Tierhäuschen  
Tandem Oettersdorf:  
Staatliche Grundschule Ottersdorf, Kita Ottersdorf  
Tandem Stotternheim:  
Staatliche Grundschule Stotternheim, Kita  
Friedrich Fröbel, Kita Mittelhäuser Spatzen,  
Kita Benjamin Blümchen  
Tandem Vogtei:  
Vogteischule Oberdorla, Evangelischer  
Kindergarten St. Andreas, Evangelischer  
Kindergarten St. Johannes, Evangelischer  
Kindergarten Unterm Regenbogen, Kindergarten  
Vogteier Knirpse, Evangelischer Kindergarten  
Kinderschlosschen  
Tandem Wutha-Farnroda:  
Hörselbergschule, Integrative Kita Bambino, Kin-  
dergarten Die Hörseltalzwirge

## Am Projekt beteiligte Träger für Tageseinrichtungen für Kinder

AWO Alten-, Jugend- und Sozialhilfe gGmbH  
AWO Mühlhausen  
AWO Sonneberg/Neuhaus gGmbH  
AWO Sozialmanagement gGmbH Saale-Orla-Kreis  
Evangelischer Kirchenkreis Mühlhausen  
Gemeinde Wutha-Farnroda  
Jugendsozialwerk Nordhausen e. V.  
Kolping-Bildungswerk Thüringen e. V.

- Akgün, M.** (o.J.): Zusammenarbeit Kindergarten-Grundschule. Download: [www.transkigs.nrw.de/praxis/minempf.pdf](http://www.transkigs.nrw.de/praxis/minempf.pdf).
- Andres, B.; Laewen, H.-J.; Pesch, L.** (Hrsg.) (2005): *Elementare Bildung. Handlungskonzepte und Instrumente*. Berlin.
- Bonsen, M.; Rolff, H.-G.** (2006): *Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52. Jg. Heft 1/2006, 167-184.
- Carle, U.; Samuel, A.** (2007): *Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren. Kindergarten und Grundschule gestalten den Schulanfang*. Baltmannsweiler.
- Diskowski, D.** (2008): *TransKiGs in Brandenburg*. In: *Hammes-Di Bernardo, E.; Speck-Hamdan, A.* (Hrsg.): *Vom Kindergarten in die Grundschule: den Übergang gemeinsam gestalten* (Losblattsammlung). Kronach, 30.75.
- DKJS** (Hrsg.) (2006): *Tipps für einen guten Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Erfahrungen aus der Pilotphase von ponte*. Berlin.
- Elschenbroich, D.** (2002): *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können*. München.
- Faust, G.; Götz, M.; Hacker, H.; Roßbach, H.-G.** (Hrsg.) (2004): *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich*. Bad Heilbrunn/Obb.
- Fried, L.** (2008): *Pädagogische Sprachdiagnostik für Vorschulkinder – Dynamik, Stand und Ausblick*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 10. Jg., Sonderheft 11/2008, 63-78.
- Fried, L.** (Hrsg.) (2008): *Das wissbegierige Kind*. Weinheim.
- Fried, L.; Briedigkeit, E.** (2008): *Sprachförderkompetenz. Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder*. Berlin.
- Fthenakis, W. E.** (2003): *Empfehlungen an die Politik*. In: *BMFSFJ* (Hrsg.): *Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland*. Weinheim.
- Gräsel, C.; Parchmann, I.** (2004): *Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern*. In: *Zeitschrift Unterrichtswissenschaft*. Heft 3/2004, 196-214.
- Gräsel, C.; Fußangel, K. & Pröbstel, C.** (2006): *Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik*. 52. Jg. Heft 2/2006, 205-219.
- Gräsel, C.; Jäger, M.; Willke, H.** (2006): *Konzeption einer übergreifenden Transferforschung und Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes*. In: *Gräsel, C.; Nickolaus, R.* (Hrsg.): *Innovation und Transfer. Hohengehren*, 445-566.
- Hanke, P.; Rathmer, B.** (i. Dr.): *Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen im Kontext der Sprachstandsdiagnose Delfin 4 – Konzeption des TransKiGs-Projektes NRW (Phase II)*. Erscheint in: *MGFFI* (Hrsg.): *Kinder bilden Sprache – Sprache bildet Kinder*. Tagungsband Recklinghausen. Münster.
- Hoenisch, N.** (2007): *Mathe-Kings. Junge Kinder fassen Mathematik an*. Weimar.
- Hoffsommer, J.; Ramseger, J.** (2008): *Qualität schlägt Brücken. Eine Programmbilanz*. In: *Ramseger, J.; Hoffsommer, J.* (Hrsg.): *ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen. Erfahrungen und Ergebnisse aus einem Entwicklungsprogramm*. Weimar, 136-143.
- Honig, M.-S.; Kreid, B.** (2008): *Kooperation als Unvereinbarkeitsmanagement. Wie ponte Unmögliches möglich zu machen versuchte*. In: *Ramseger, J.; Hoffsommer, J.* (Hrsg.): *ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen. Erfahrungen und Ergebnisse aus einem Entwicklungsprogramm*. Weimar, 128-134.
- Jäger, M.** (Hrsg.: Koordinierungsstelle TransKiGs) (2007): *Innovation durch Kooperation. Voneinander lernen – Erfolg von TransKiGs durch Transfer*. Ludwigsfelde.
- Jäger, M.** (Hrsg.: Koordinierungsstelle TransKiGs) (2009): *Bildung in Kita und Grundschule. Ergebnisse einer Expertenbefragung im Rahmen des Verbundprojekts TransKiGs*. Ludwigsfelde.
- JFMK/KMK** (2009): *Der Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in der Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten – Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren. Beschlussfassung der Jugend- und Familienministerkonferenz am 04./05. Juni 2009 in Bremen*. Download: [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_06\\_18-Uebergang-Tageseinrichtungen-Grundschule.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_06_18-Uebergang-Tageseinrichtungen-Grundschule.pdf).
- KIDZ/StiftungBildungspakt Bayern** (Hrsg.) (2007) *Das KIDZ-Handbuch*. Köln.
- Knauf, T.; Schubert, E.** (2006): *Den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule neu gestalten*. In: *Diskowski, D. u. a.* (Hrsg.): *Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden*. Weimar, 150-174.
- Leu, H. R.; Fläming, K. u. a.** (2007): *Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*. Berlin.
- Liebers, K.; Prengel, A.; Bieber, G.** (Hrsg.) (2008): *Die flexible Schuleingangsphase. Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts*. Weinheim.
- Lingenauber, S.** (2008): *Übergang Kindertageseinrichtung/Grundschule*. In: *Lingenauber, S.* (Hrsg.): *Handlexikon der Integrationspädagogik* (Band 1: Kindertageseinrichtungen). Freiburg, 198-203.
- Ludwig, J.; Kossack, P.** (Hrsg.: Koordinierungsstelle TransKiGs) (2009): *Kooperative Formen der Fortbildung von Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen*. Ludwigsfelde.
- Maag Merki, K.** (Hrsg.) (2009): *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen*. Seelze.
- MBJS/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg** (Hrsg.) (2004a): *Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg*. Potsdam.
- (2004b):** *Rahmenlehrpläne Grundschule*. Berlin.
- (2008):** *Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule. Zwei Bildungseinrichtungen in gemeinsamer Bildungsverantwortung beim Übergang vom Elementarbereich in den Primarbereich*. Weimar.
- MSW/Ministerium für Schule und Weiterbildung & Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration (MGFFI)** (2007): *Feststellung des Sprachstandes zwei Jahre vor der Einschulung. Fachinformation zum Verfahren 2008*. Düsseldorf.
- Oelkers, J.** (2009): *Ein komplexes Geschäft: Über die Implementation von Bildungsstandards. Vortrag auf der Tagung der Institutsleiter am 3. Juni 2009 im Schloss Heiligenberg, Bergstrasse*. Download: [www.paed.uzh.ch/user\\_downloads/1012/Heiligenberg.pdf](http://www.paed.uzh.ch/user_downloads/1012/Heiligenberg.pdf).
- Oelkers, J.; Reusser, K.** (2008): *Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen*. Berlin.
- Prengel, A.; Liebers, K.** (2005): *„Sieben diagnostisch-pädagogische Verfahren für den Schulanfang. – Ein Reader zum Leitfaden „Didaktische Lernstandsanalysen im Anfangsunterricht“*. Potsdam. Download: [www.bildungsserver.berlin-brandenburg.de/ilea1.html](http://www.bildungsserver.berlin-brandenburg.de/ilea1.html).
- Reyer, J.** (2006): *Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule*. Bad Heilbrunn/Obb.
- Roux, S.; Fried, L.; Kammermeyer, G.** (2008): *Sozial-emotionale und mathematische Kompetenzen in Kindergarten und Grundschule – eine Einführung*. In: *Empirische Pädagogik* 22, 96 – 112.
- Schmidt, K.** (2009): *Geteilte Einstellung und kooperatives Handeln. Befragung der Akteure des Verbundprojekts TransKiGs*. Ludwigsfelde.
- Schmidt, K.; Liebers, K.** (2008) (Hrsg.: LISUM): *Zwischenbericht 2007. Kurzbericht der Koordinierungsstelle TransKiGs*. Ludwigsfelde. Download: <http://www.transkigs.de/koordinierungsbericht2007.html>.
- Schubert, E.** (2003): *Hochschul-Lernwerkstätten im Spannungsfeld von Wissenschaft, Praxis und Person. Werkstattkonzepte und ihr Beitrag zur Professionalisierung der Lehrerbildung*. Bochum.
- SenBJS/Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin** (2004a): *Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt*. Weimar.
- (2004b):** *Rahmenlehrpläne für die Grundschule*. Berlin.
- (2005):** *Lehrdokumentation Sprache*. Berlin.
- (2006):** *Lehrdokumentation Mathematik*. Berlin.
- SenBWF/Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung** (2007): *Mein Sprachlernstagebuch*. Berlin.
- SfAFGJuS/Freie Hansestadt Bremen, Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales** (2004): *Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich*. Download: [www.jugend.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen69.c.2598.de](http://www.jugend.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen69.c.2598.de).
- (2005):** *Bremer Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation*. Download: [www.jugend.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen69.c.2598.de](http://www.jugend.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen69.c.2598.de).
- (2007):** *PISA-Newsletter 08. Ausg.: 07/2007*. Download: [www.jugend.bremen.de/sixcms/media.php/13/Pisa\\_News-Nr.pdf](http://www.jugend.bremen.de/sixcms/media.php/13/Pisa_News-Nr.pdf).
- SfBW/Freie Hansestadt Bremen, Senator für Bildung und Wissenschaft** (2004): *Rahmenlehrpläne für die Grundschule*. Berlin.
- Speck-Hamdan, A.** (2006): *Eine gemeinsame Bildungsphilosophie für den Elementar- und Primarbereich? Vortragsfolien zur Fachtagung TransKiGs am 30.11.-1.12.2006 in Ludwigsfelde*. Download: [www.transkigs.de/uebergaeenge\\_neu\\_denken.html](http://www.transkigs.de/uebergaeenge_neu_denken.html).
- Spieß, E.** (2004): *Kooperation und Konflikt*. In: *Schuler, H.* (Hrsg.): *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation*. Göttingen, 193-247.
- Steffens, U.** (2009): *Einleitung in die 10. EMSE-Fachtagung in Dresden am 18.-19.06.2009*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Strätz, R.; Solbach, R.; Holst-Solbach, F.** (2007): *Bildungshäuser für Kinder von drei bis zehn Jahren. Eine Expertise*. Berlin.
- TKM/Thüringer Kultusministerium** (Hrsg.) (2008): *Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre*. Weimar.
- Wustmann, C.** (2008): *Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Berlin.





Die Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sowie eine verbesserte Gestaltung des Übergangs standen im Zentrum des **TransKiGs**-Verbundprojekts. Im Zeitraum von fünf Jahren haben in den fünf Ländern **Berlin, Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen** und **Thüringen** Pädagoginnen und Pädagogen sowie Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler aus dem Elementar- und Primarbereich - angepasst an die jeweiligen Voraussetzungen - Materialien, Instrumente und Strategien zur systematischen Verzahnung von Kita und Grundschule erprobt und entwickelt.

Mit dieser Broschüre werden der interessierten Fachöffentlichkeit praxisrelevante Ergebnisse des **TransKiGs**-Projekts zur Übergangsgestaltung vorgestellt. Einen besonderen Stellenwert nehmen dabei erprobte und bewährte Materialien, Instrumente und Strategien ein. Ziel dieses Heftes ist es, einen Überblick und Orientierung über die Spannbreite der Ergebnisse zu bieten und auf weiterführende Publikationen zu verweisen.

[www.transkigs.de](http://www.transkigs.de)

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

und den Ländern  
Berlin | Brandenburg | Freie Hansestadt Bremen |  
Nordrhein-Westfalen | Freistaat Thüringen

Gefördert als BLK-Programm von Bund und Ländern im Zeitraum  
vom 01.02.2005 bis 31.12.2006

ISBN 978-3-86892-029-1

[www.verlagdasnetz.de](http://www.verlagdasnetz.de)