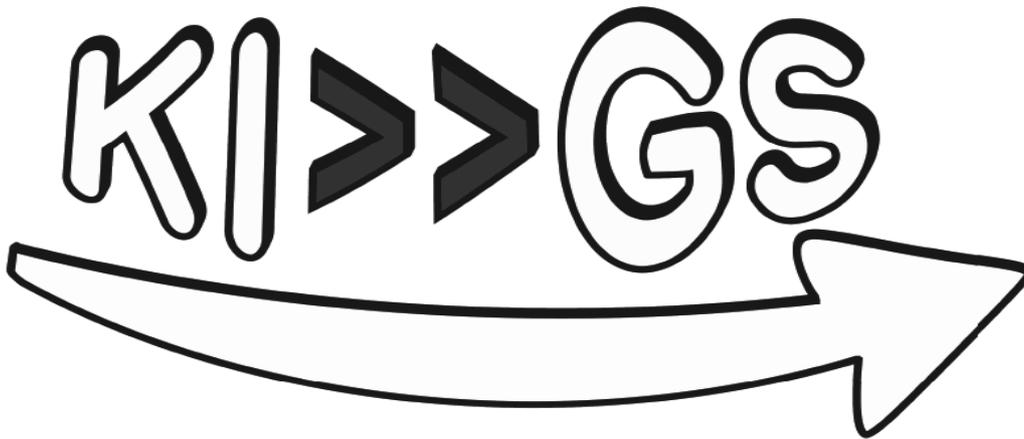


.Kindertagesstätte » Grundschule



**Bielefelder Modellprojekt
im Übergang von der KiTa in die Grundschule**

Inhaltliches Konzept

Langversion

1 Ausgangslage und gesetzliche Rahmenbedingungen

Schule und Jugendhilfe sind Kernbereiche kommunaler Bildungsverantwortung, die gemeinsam mit dem Land Nordrhein-Westfalen wahrzunehmen sind. Gleichwohl nehmen sie ihre Aufgaben vielfach noch weitgehend getrennt voneinander wahr. Wenngleich es eine Vielzahl von Beispielen gelungener Kooperation in den Städten gibt, erfolgt diese i.d.R. nicht systematisch und institutionalisiert. „Es fehlt an Institutionen übergreifenden und am Lernort orientierten Bildungskonzepten“ (Fthenakis 2010: 15). Mitunter ist im Hinblick auf das Verhältnis von Schule und Jugendhilfe von zwei „Welten“ die Rede, bedingt durch die strukturelle Trennung in Jugendhilfe und Schulbereich, das sich i.d.R. auch in einer organisatorischen Trennung auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene wiederfindet. Aufgabencharakter und Zuständigkeitsregelungen, aber auch das Selbstverständnis der Institutionen und der in ihnen handelnden Personen sind unterschiedlich. Juristisch sind die unterschiedlichen Ausformungen in Nordrhein-Westfalen im Kinderbildungsgesetz (KiBiz) sowie im Schulgesetz und in den Richtlinien und Lehrplänen für die Grundschule verankert.

Trotz unterschiedlicher Funktionen der beiden Systeme Kinder- und Jugendhilfe und Schule geht es mit Blick auf die sich stellenden Anforderungen und Bedarfe, z.B. bei Kindern aus bildungsfernen Schichten oder den Übergängen im Bildungssystem, um gemeinsames Handeln, Vernetzung sowie die notwendigen organisatorisch-institutionellen Rahmenbedingungen. Für beide Bereiche gilt, dass sie sich an dieselben Kinder und Jugendlichen wenden und somit einer gemeinsamen Bildungs- und Förderverpflichtung unterliegen. Über die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit besteht aus fachlicher und bildungspolitischer Sicht Einigkeit. Nun gilt es die Zusammenarbeit zu systematisieren und in die bestehenden Institutionen einzubetten.

§ 14 des Kinderbildungsgesetzes (KiBiz) und § 5 des Schulgesetzes NRW sehen ausdrücklich eine Zusammenarbeit zwischen KiTas und Grundschulen im Übergang vor. Diese stellt im Wesentlichen jedoch (nur) auf die gegenseitige Information ab. Festzuhalten bleibt, dass der Anspruch des Projektes KIGS weit über den gesetzlichen Rahmen hinausgeht, indem inhaltliche und strukturelle Elemente im Projekt zur Geltung kommen. Somit könnte das Projekt als Modell weit in andere Regionen wirken.

2 Stand der Forschung

Es existiert eine Vielzahl von Studien, die die Schulleistung im nationalen sowie internationalen Vergleich untersuchen. Kritische Auswertungen der internationalen Studien PISA, TIMSS und IGLU stellen für den Übergang einige Probleme heraus, die vor allem in der Schule ihre Ausprägungen zeigen, jedoch auch schon im Elementarbereich in Erscheinung treten. Dazu gehören u.a. eine zu starke strukturelle und institutionelle Trennung zwischen Primar- und Elementarbereich; eine immer noch vorhandene Vorstellung des veralterten leistungs- und stoffbezogenen Bildungsbegriffs; ein Mangel an diagnostischer Kompetenz; eine nicht ausreichend weiterentwickelte Lernkultur, die die Chancen von Individualisierung und Differenzierung nicht nutzt und vor allem die hohe Unsicherheit vieler Eltern, die nicht konkret genug wissen, wie sie ihre Kinder angemessen im Bildungsprozess begleiten können, vor allem im Hinblick auf positive Unterstützung deren Lern- und Persönlichkeitsentwicklung (Knauf/Schubert 2006). In diesem Zusammenhang wird der frühkindliche pädagogische Bereich zunehmend als eigene Bildungsphase thematisiert, die Auswirkungen auf den späteren Bildungsverlauf von Kindern hat (Seyda 2009).

Es lassen sich unterschiedliche Forschungsbereiche erkennen, die Forschungsfragen zum Thema „Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule“ aufgreifen und untersuchen (Hanke 2008), wenngleich hierzu gerade in Deutschland wissenschaftliche Studien fehlen, die den Übergang zwischen KiTa und Grundschule im Blick haben (Schmidt et al. 2009: 360). Theorieforschung wurde in Deutschland speziell zum Übergangsthema im Rahmen des Transitionsansatzes durchgeführt (Griebel/Niesel 2004). Der Transitionsansatz basiert auf den ökopyschologischen Modellen Bronfenbrenners und Nickels und beinhaltet zudem Verknüpfungspunkte zu Lazarus` Stressforschung. Der Transitionsansatz betrachtet Veränderungen im Leben von Kindern und Familien im Hinblick auf den Übergang vom Elementar- in den Primarbereich vor dem Hintergrund kritischer Lebensereignisse (Filipp 1995).

In Bezug auf Schulfähigkeit von Kindern belegen internationale Studien, dass die Kooperation zwischen vorschulischer Einrichtung, Eltern, Kind und Schule die optimale Voraussetzung für die Übergangsbewältigung darstellt (Broström/Wagner 2003a, 2003b; Dunlop/Fabian 2002; Griebel/Niesel 2001, 2002; Pianta/Cox 1999; Pianta/Kraft-Sayre 2003; Yeboah 2002). Ferner zeigen Untersuchungen, dass bestimmte Faktoren wie eine starkes Selbstwertgefühl, soziale Kompetenzen, Kompetenzen in der Ich-Kontrolle, Resilienz, Gesundheit, positive Einstellungen zur Schule und zum Lernen, Weitergabe von Informationen an das Kind über Situationen, Personen, Zeitpläne, Einbeziehung der Eltern in die Übergangsaktivitäten und -entscheidungen, Kommunikation zwischen den beteiligten Fachkräften und den Eltern etc., sich positiv auf die Bewältigung des Übergangs auswirken (zusammenfassend Griebel/Niesel 2007: 208 f.).

Bisher fehlen allerdings Längsschnittstudien, die sich mit dem langfristigen Effekt der frühkindlichen Förderung beschäftigen, wobei volkswirtschaftliche Modellrechnungen existieren, die hohe Bildungsrenditen bei entsprechender Förderung erwarten lassen

(McKinsey & Company 2009; IW 2007). Nationale Studien, die auf Grundlage des Transitionsansatzes durchgeführt wurden sind u.a. eine Studie von Tietze et al. (2005) über die Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Einzelne Untersuchungen zum Erleben des Übergangs von den einzelnen Akteuren liegen vor (Beelmann 2000; Griebel/Niesel 2002; Schneider 2001; Grotz 2005). Weitere Studien sind „LISA&KO – Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext“ (Universität Siegen), „BiKS – Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter“ (Universität Bamberg) und „FiS – Förderung der Lern- und Bildungsprozesse von Kindern in der Schuleingangsphase“ (Universität Münster).

Zu nennen ist in Bezug auf das Antragsvorhaben auch der Modellversuch „KiDZ – Kindergarten der Zukunft in Bayern (2007)“. Ein Gemeinschaftsprojekt der Stiftung Bildungspakt Bayern, des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultur sowie des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen sowie der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. Die wissenschaftliche Begleitung fand unter der Leitung von Prof. Hans-Günther Roßbach, Universität Bamberg, statt. Der Modellversuch hatte zum Ziel, eine besondere und intensive Form der Zusammenarbeit von Elementar- und Primarbereich zu erproben. Es sollte eine wissenschaftlich fundierte Möglichkeit erarbeitet werden, um Möglichkeiten der frühkindlichen Förderung im Rahmen der Kooperation der Bildungseinrichtungen Kindergarten und Grundschule zu entwickeln (Stiftung Bildungspakt Bayern 2007). Die Ergebnisse sind vielversprechend: Sowohl kognitive Kompetenzen als auch Lernfreude sowie Wohlbefinden konnten bei den Kindern im KiDZ-Projekt verbessert werden (Rossbach et al. 2010: 115 f.).

Es existieren des Weiteren Entwicklungsprojekte, die die Intention haben, in Bezug auf den Übergang ein gemeinsames Bildungsverständnis zwischen Fachkräften von Kindertagesstätte und Primarschule zu erarbeiten und den Fokus auf „Tandemarbeit“ von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen zu setzen z.B. in den länderübergreifenden Projekten „Ponte“ (DKJS/INA 2007); „TransKiGs“; „FörMig“ (BLK-Programm 2007) (Hanke 2008).

Im internationalen Kontext existiert eine Vielzahl an (entwicklungs-)psychologischen Studien, welche das Verhalten von Kindern in Übergangsprozessen zwischen Familie, Kindertagesstätte und Grundschule untersuchen (von Suchodeletz et al. 2009; LoCasale-Crouch et al. 2008; McClelland et al. 2006; Fantuzzo et al. 2005; Perera 2005; Fantuzzo/McWayne, 2002).

Weitere Schwerpunkte der internationalen Forschung sind die Beziehung zwischen Eltern, Kind, ErzieherInnen und LehrerInnen im Übergangsprozess bzw. elterliche Erziehungskompetenzen und die Bedeutung für die Eingewöhnung des Kindes in die Schule (Hess et al. 1987; Birch/Ladd 1997; Hughes et al. 2005; Palermo et al. 2007; National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network 2004 und 2008; Garner/Waajid 2008; Howes et al. 2008).

Aus allen Studien geht hervor, dass es sich bei dem frühkindlichen Bildungsbereich, speziell hinsichtlich des Übergangs eines Kindes von der Kindertagesstätte in die Grundschule um eine sehr wichtige Entwicklungsetappe handelt. Daraus ergibt sich

die dringende Notwendigkeit, der Übergangsbewältigung verantwortungsvoll entgegen zu treten und spezielle Programme wie das Bielefelder KIGS-Projekt zu entwickeln, die das Ziel haben, Kindern eine Möglichkeit der Mitwirkung zu bieten und den Übergang möglichst sanft zu gestalten.

3 Projektgrundlagen und Innovationsgesichtspunkte

3.1 Der Bildungsbegriff

Unter Bildung werden „Prozesse der Aneignung von Welt und der Persönlichkeitsentfaltung (...) [verstanden], die in erster Linie vom Kind ausgehen und in der Interaktion in der Familie und mit anderen Kindern sowie durch gezielte Anregung und Herausforderung durch Fach- und Lehrkräfte unterstützt, begleitet und in der Weiterentwicklung angeregt werden“ (MGFFI/MSW 2010: 8). Der in dem Papier von beiden Ministerien verwendete Bildungsbegriff ist kompatibel zu dem von der Bildungsregion Bielefeld favorisierten Bildungsbegriff. Nach diesem ist Bildung ebenso als Prozess zu verstehen, der „geistige Aufgeschlossenheit zum Ziel haben muss, Einstellungen und Kenntnisse von der Art, wie man sie braucht, um sich immer neues Wissen anzueignen und mit immer neuen Situationen zurechtzukommen“ (Collège de France 1987: 252). Bei beiden handelt es sich um breit angelegte Bildungsbegriffe, die Prozesse in den Blick nehmen. Der Terminus des Collège de France geht allerdings in zwei Aspekten über den erstgenannten Begriff hinaus: Er ist nicht nur auf das Kind fokussiert, sondern zielt auf das lebenslange Lernen ab und ist stärker normativ aufgeladen. Normativ ist er insofern, als der Begriff wie auch das KIGS-Projekt von einem stabilen Fundament ausgehen, wodurch das Erlernen neuen Wissens und das Zurechtfinden in der Welt gelingen kann.

Daher soll der bisher favorisierte Begriff der Bildungsregion Bielefeld leitend sein.

3.2 Theoretische Basis von KIGS

Die theoretische Fundierung des KIGS-Projekts basiert auf den entwicklungspsychologischen, ökologischen Ansätzen von Urie Bronfenbrenner¹ und der Erweiterung von Horst Nickel, dem ökologisch-systemischen Ansatz zu Schulfähigkeit.

Ökologisch-Psychologisches Modell Urie Bronfenbrenners

Der Mensch als Individuum bewegt und entwickelt sich in einem Ökosystem, d.h. in einer menschlichen Lebenswelt, die sich u.a. aus folgenden Komponenten zusammensetzt:

- soziale Partner/soziale Gruppen

¹ Bronfenbrenner gilt als einer der einflussreichsten Entwicklungspsychologen. Er studierte Psychologie und Musik an der Cornell University in New York und promovierte 1942 im Bereich Entwicklungspsychologie. Später lehrte er an der University of Michigan und an der Cornell University bis 1987. Ansehen erlangte er in der Pädagogik durch sein Head-start-Programm zu Frühpädagogik für sozial benachteiligte Kinder und ihre Familien. Für seine Arbeiten wurde er vielfach geehrt, u.a. zahlreiche Ehrendoktorwürden und den nach ihm benannten Preis der Amerikanischen Psychologischen Gesellschaft.

- materielle Gegenstände wie Häuser, Möbel, Autos etc.
- Normen des gesellschaftlichen Zusammenlebens
- Handlungsvorschriften
- Institutionen, von denen die menschliche Entwicklung abhängt, wie Schule, Familie, vorschulische Erziehung
- das gesamtgesellschaftliche System, in dem sich ein Mensch als Individuum bewegt (Bronfenbrenner 1993)

Er beschreibt die Entwicklung eines Menschen als dauerhaften Prozess. Nach Bronfenbrenner bedeutet Entwicklung die „dauerhafte Veränderung der Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt“ (Bronfenbrenner 1993: 19).

Innerhalb dieses Prozesses muss sich der Mensch immer wieder mit seiner Umwelt auseinandersetzen, um somit verlässlichere und differenziertere Vorstellungen über seine Umwelt zu bekommen. Der Mensch wird zu Tätigkeiten und Aktivitäten angeregt und befähigt, die es ihm möglich machen, die Eigenschaften seiner Umwelt einschätzen und kennen zu lernen und deren Inhalt auf andere komplexere Zusammenhänge anzuwenden und umzubilden.

Bezogen auf die Arbeit im KIGS-Projekt bedeutet dies, dass das Kind in einer Gruppe, die räumlich an die Grundschule angegliedert ist, bereits genaue Erfahrungen und Eindrücke über den Ablauf der Schule sammelt. Durch das Tandem-Team aus ErzieherIn und Lehrkraft wird das Kind pädagogisch angeregt und befähigt, die Eigenschaften der Schule sowie grundlegende Kompetenzen, wie bspw. die Teilhabe an einem strukturierten Tagesablauf in spielerischer Weise kennen zu lernen. Dadurch wird es beim späteren Schulbeginn für das Kind einfacher, die erlernten Fertigkeiten und Erfahrungen im schulischen Alltag umzusetzen.

Umwelt bedeutet im ökologischen Ansatz die komplexe Struktur ineinander verschachtelter Systeme und Kontexte.

Im Fall des Bielefelder KIGS-Projekts sind die unterschiedlichen Systeme an einer Stelle vereint. Schule, Kindertagesstätte, ihre Professionen, Kind und Eltern arbeiten unmittelbar und ohne räumliche Trennung zusammen.

Bronfenbrenner beschreibt Entwicklung als ökologisches Netzwerk bzw. Strukturen, das/die sich aus fünf Ebenen zusammensetzen.

Mikrosysteme:

Die aktuelle Lebensumwelt eines Menschen wird *Mikrosystem* genannt. Damit ist bspw. das Kinderzimmer eines Kindes gemeint.

Entwickelt es sich weiter, kommen immer mehr Lebensbereiche, wie z.B. der Kindergarten, Freunde oder die Schule hinzu. Gemeinsam mit den Tätigkeiten und Aktivitäten, die zu einem dieser Lebensbereiche gehören, bspw. die Beziehungen der Personen in diesem Lebensbereich oder die Rollen, die von dem sich entwickelnden Menschen oder anderen Personen ausgeübt werden, bildet ein Lebensbereich ein Mikrosystem.

Im KIGS-Projekt soll eine Kindergartengruppe mit eigenen Räumlichkeiten direkt in die Grundschule integriert werden. Für ein Kind, das dort gemeinsam von einem/r ErzieherIn und einer Grundschullehrkraft betreut würde, stellt diese Einrichtung das Mikrosystem dar.

Mesosysteme:

Es bestehen Verbindungen und Wechselwirkungen in Form von Beziehungen zwischen den einzelnen Mikrosystemen. Es könnte evtl. sein, dass die GrundschullehrerIn und die Mutter des Kindes miteinander befreundet sind und sich daher Verbindungen ergeben. Diese Verbindungen und Wechselwirkungen der einzelnen Mikrosysteme nennt Bronfenbrenner das sog. *Mesosystem*.

„Ein Mesosystem umfasst die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist“ (Bronfenbrenner 1993: 41). In Bezug auf das KIGS-Projekt wird über ErzieherIn und Lehrkraft ein direkter Kontakt für die Kinder zum Mikrosystem Grundschule hergestellt. Die Kinder können entsprechend ihrer Fähigkeiten an Aktivitäten der Grundschule teilnehmen, kommen in Kontakt zu Schulkindern und tauschen sich mit ihnen aus. Dieses geschieht im Rahmen des Mesosystems.

Exosysteme:

Als *Exosystem* wird ein Lebensbereich bezeichnet, an dem ein Mensch nicht unmittelbar beteiligt ist, jedoch die Möglichkeit hat, Einblick in dieses zu erhalten. Wenn z.B. ein Kind von den Erlebnissen der Schwester im Sportverein hört, ist der Sportverein in diesem Zusammenhang das Exosystem.

„Unter Exosystem verstehen wir einen Lebensbereich oder mehrere Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden“ (Bronfenbrenner 1993: 42).

Im KIGS-Projekt erhält das Kind die Möglichkeit, zu beobachten, was ältere Schulkinder in der Schule tun. Daran ist es zwar nicht unmittelbar beteiligt, erhält jedoch einen Einblick, sammelt und speichert Erfahrungen, die ihm später von Nutzen sind, wenn es selbst ein älteres Schulkind wird.

Mikrosystem, Mesosystem und *Exosystem* bewegen sich gemeinsam in einem übergeordneten System, welches Einfluss auf alle drei ausübt. Das *Makrosystem*.

Makrosystem:

Zeitgeist, kulturelle Vorstellungen, Wert- und Normvorstellungen einer Gesellschaft etc. machen das Makrosystem aus.

Regelhaftigkeiten auf Ebene der Gesamtkultur oder Subkultur wie z.B. gesellschaftliche Überzeugungssysteme, ideologische Vorstellungen oder rechtliche Rahmenbedingungen gehören zum Makrosystem.

Meist hat das Makrosystem Einfluss auf die individuelle Entwicklung des Menschen, jedoch eher in indirekter Form, vermittelt über die anderen ökologischen Systeme.

Für das Projekt gilt, dass durch gesetzliche Rahmenbedingungen und ihre Ausführungen, z.B. Bildungsvorstellungen, niedergelegt im KiBiz (Kinderbildungsgesetz) und im Schulgesetz NRW, unterschiedliche Auswirkungen auf die Kinder haben und die umzusetzende Pädagogik in den zwei Organisationen Kindertageseinrichtung und Schule beeinflussen.

Chronosysteme:

Nach Bronfenbrenner existieren zwei Formen von Wandel. Dazu gehören einerseits die Lebensübergänge. Diese treten ein, wenn ein Mensch seinen Lebensbereich und die damit zusammenhängende Rolle wechselt und somit seine bisherige Position in der Umwelt verändert. Beispiele sind der Übergang eines Kindes von der Kindertageseinrichtung in die Schule, die Geburt eines Kindes und die damit eintretende Elternschaft, Berufswechsel, etc.

Andererseits beschreibt er den Lebenslauf als Form von Wandel und die damit einhergehende Kette von Übergängen über einen längeren Zeitraum hinweg.

Diese beiden Formen von Wandel sind sowohl Folge als auch Anstoß von Prozessen der individuellen Entwicklung. Bronfenbrenner betont die Bedeutsamkeit von Übergängen auf die Entwicklung eines Menschen, da Übergänge in den meisten Fällen zu Veränderungen der Rolle führen, die die Person innehat.

Es wird deutlich, dass Bronfenbrenner im Rahmen seiner Entwicklungstheorie dem sozialen Einfluss auf ein Kind eine große Bedeutung zuschreibt. Aus dieser Theorie lässt sich ableiten, dass nicht das Kind allein aufgrund individueller Fähigkeiten und Kompetenzen „schulfähig“ werden kann, sondern dass der Umwelt mit allen Verbindungen eine große Rolle beigemessen wird (Bronfenbrenner 1993).

1974 stellte Bronfenbrenner im Rahmen einer Studie die Notwendigkeit des Zusammenwirkens verschiedener Institutionen fest wie Familie, vorschulischer Erziehung und Schule im Rahmen des gelungenen Erziehungsprozesses und vor allem der optimalen Förderung eines Kindes (Bronfenbrenner 1974).

Das ökosystemische Modell von Horst Nickel

Auf Grundlage Bronfenbrenners ökopsychologischem Modells entwickelte Horst Nickel in den frühen 90er Jahren das ökosystemische Modell. Dieses Modell hat zum Gegenstand, konkret zu erschließen, wie Schulfähigkeit entsteht und welche Faktoren einen Einfluss auf Schulfähigkeit haben. Mit diesem Ansatz änderte sich die Einstellung, dass Schulfähigkeit eine Eigenschaft eines Kindes darstellte. Vielmehr versuchte Nickel, den Blick auf das gesamte System zu richten, in dem ein Kind sich befindet. Es wird angenommen, dass mehrere Faktoren auf die Schulfähigkeit von Kindern Einfluss haben. Diese finden sich in erster Linie in dem gleichberechtigten Zusammenwirken von Schule, Kindergarten und Familie. Der Wechselwirkung zwischen den Fähigkeitsmerkmalen von Kindern und dem Anforderungsprofil einer Schule wird hierbei besondere Aufmerksamkeit beigemessen (Nickel/Schmidt-Denter 1995).

Hieraus lässt sich erkennen, dass im Hinblick auf Schulfähigkeit, die gesamte Persönlichkeit eines Kindes und sein Umfeld zu betrachten sind. In diesem Zusammenhang wird von einem *interaktionistischen Ansatz* gesprochen.

Vier unterschiedliche Teilsysteme stehen hierbei in sich gegenseitiger Wechselwirkung: Das *Ökosystem Kind/Familie*, das *Ökosystem Schule*, das *Ökosystem Kindergarten* und das *soziokulturelle Makrosystem* (gesamtgesellschaftliche Situation als vorgegebene Rahmenbedingung des Gesamtsystems) (Nickel 1988).

Das *Ökosystem Kind/Familie* umfasst einerseits die Lern- und Lebensumwelt des Kindes, bspw. welche Anregungen es durch sein familiäres Umfeld vor dem Schuleintritt erfährt, andererseits seine individuellen Lernvoraussetzungen in physischer und psychischer Hinsicht.

Im *Ökosystem Schule* werden Faktoren, von denen der jeweilige Lernerfolg eines Kindes abhängig ist, wie Lehrplan, allgemeine schulische Anforderungen, spezielle Unterrichtsbedingungen im Bildungssystem und deren Umsetzung durch den zuständigen Lehrer erfasst.

Das *Ökosystem Kindergarten* beinhaltet die Anregungen, die im vorschulischen Kindergartenbereich Einfluss auf den Lernerfolg von Kindern haben, wie materielle und personelle Ausstattung, Tagesablauf und ErzieherInnenverhalten, Vorschriften über Art und Inhalt vorschulischer Erziehung.

Alle Teilsysteme können nur vor dem Hintergrund der gesamtgesellschaftlichen Situation als vorgegebene Rahmenbedingung des Gesamtsystems gesehen werden. Dieses bildet die vierte Teilkomponente, das *soziokulturelle Makrosystem*. Diese Rahmenbedingungen beinhalten bspw. allgemeine Wertvorstellungen sowie soziale und wirtschaftliche Strukturen, die in einer Gesellschaft gelten.

Zu berücksichtigen ist, dass alle Teilsysteme auf gleicher Ebene zueinander stehen, sich gegenseitig unterstützen und fördern sollen. Sie alle nehmen nach Nickel gleichermaßen Einfluss auf die Schulfähigkeit von Kindern.

Der Ansatz beruht grundlegend auf der Zusammenarbeit aller am Übergangsprozess beteiligten Akteure. Demnach wäre es in Hinblick auf Schulfähigkeit unzureichend, den Blick allein auf die Kompetenzen des Kindes zu legen. Familie, Kindergarten und Schule sind Systeme mit individuellen Kompetenzen. Es bildet sich eine Co-Konstruktion, die Schulfähigkeit zum Resultat hat.

Kompetenzen des Systems Familie, die für einen Übergang relevant sein können, sind bspw. Basiskompetenzen und schulnahe Vorläuferkompetenzen des Kindes oder Bindungsqualitäten zwischen Eltern und Kind. Kompetenzen der Mikrosysteme Kindergarten und Schule sind bspw. persönliche Kompetenzen von Fachpersonal oder deren berufliche Qualifikation (als Aus- und Fortbildung und Berufserfahrung). Daraus wird ersichtlich, dass außer dem Kind auch Eltern, ErzieherInnen und LehrerInnen am Übergangsprozess aktiv beteiligt sind (Griebel/Niesel 2004).

Nickel beschreibt es als Notwendigkeit, den Blick auf die Zusammenarbeit des gesamten Systems zu legen, in dem ein Kind sich befindet, um es angemessen zu fördern und einen gelungenen Übergang zwischen den Institutionen zu gewährleisten. Im Hinblick auf die Schulfähigkeit eines Kindes betont er hierbei, den Fokus nicht zu

sehr auf das Kind allein zu legen, sondern vielmehr die unterschiedlichen Teilsysteme – in diesem Falle Eltern, Schule und Kindertagesstätte – darauf vorzubereiten, dem Kind einen gelungenen Übergang zu gewähren (Nickel 1991).

Die Arbeit mit Kindern im Bielefelder KIGS-Projekt basiert auf Grundlage der oben genannten theoretischen Zusammenhänge. Dadurch, dass die jeweiligen beruflichen Kompetenzen von ErzieherIn und Lehrkraft in einem Tandem-Team genutzt werden können, ist hier das gleichberechtigte Zusammenwirken der beiden Systeme Schule und Kindertagesstätte optimal gewährleistet. Zudem sind Kinder und Eltern gleichermaßen im Erziehungs- und Bildungsprozess hinsichtlich der Übergangsgestaltung in diesem Projekt einbezogen.

Ziel ist, eine Erziehungspartnerschaft zu erreichen, in der alle am Übergang beteiligten Akteure gleichberechtigt mitwirken können.

3.3 Rahmenbedingungen

3.3.1 Pädagogische Grundlagen

Die inhaltliche Grundlage bilden (1) die *Bildungsgrundsätze* (NRW) zur Bildungsförderung der Kinder von 0-10 Jahren im Sinne einer kontinuierlichen Bildungsbiografie. Diese haben ein gemeinsames Bildungs- und Erziehungsverständnis im Elementar- und Primarbereich sowie eine verbesserte Kooperation der beteiligten Professionen zum Ziel (MSW/MGFFI 2010). Zudem sollen die Kinder in zehn Bildungsbereichen

1. Bewegung
2. Körper, Gesundheit und Ernährung
3. Sprache und Kommunikation
4. Soziale, kulturelle und interkulturelle Bildung
5. Mysisch-ästhetische Bildung
6. Religion und Ethik
7. Mathematische Bildung
8. Naturwissenschaftlich-technische Bildung
9. Ökologische Bildung
10. Medien

gezielt gestärkt werden.

Um die Voraussetzungen für gute Lern- und Bildungsprozesse zu legen, verbindet das Projekt mit (2) *Gesundheit* einen weiteren Schwerpunkt, der zwar in den Bildungsgrundsätzen bereits enthalten ist, im Projekt aber einen expliziten Schwerpunkt erhält. Ausgegangen wird im Projekt vom Gesundheitsbegriff der World Health Organization (WHO): Gesundheit ist ein „state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity“ (WHO 2010). Mit dieser Definition ist damit nicht nur das Fehlen von Krankheit inkludiert, sondern auch das Wohlergehen des Menschen.

Studien belegen vielfach den Zusammenhang zwischen der psychischen (Resilienz!), physischen und kognitiven Entwicklung von Kindern und ihrer Gesundheit als basale Voraussetzung dafür. Vor allem die Ernährung, die sportliche Aktivität und das Freizeitverhalten (Nutzung elektronischer Medien) beeinflussen die körperliche und mentale Entwicklung von Kindern (Robert Koch-Institut 2008b). Gerade Kinder aus ressourcenarmen Familien sind hiervon ungleich stärker betroffen (Robert Koch-Institut 2008a: 156). Einkommensarmut schränkt nicht nur das Konsum- und Freizeitverhalten ein, sondern wirkt sich auch auf das Erziehungsverhalten ungünstig aus. Daraus entstehende psychosoziale Belastungen haben Einfluss auf die Gesundheit, und zwar hinsichtlich gesundheitsbezogener Verhaltensmuster und Einstellungen (Robert Koch-Institut 2008b: 17). Um allen Kindern gleiche gesundheitliche Startchancen zu ermöglichen, sind verschiedene Maßnahmen/Fortbildungen geplant (vgl. Punkt 4.4). Hilfsangebote, die Eltern und ihre Kinder in ihrer alltäglichen Lebenswelt abholen, sind dafür besonders geeignet. Insbesondere Schulen, allerdings eine relativ späte Interventionsmöglichkeit, und KiTas bieten hierfür wichtige Anlaufstellen bzw. Steuerungsmöglichkeiten (Robert Koch-Institut 2008a: 164). KIGS bietet in der Modellphase über die Einbindung des Gesundheitsamtes der Stadt Bielefeld und seiner ÄrztInnen, die bereits mit der Schuleingangsuntersuchung vielfältige Erfahrungen haben, eine hervorragende Möglichkeit, auf gleiche Startchancen hinzuwirken bzw. eine Verbesserung zu testen.

Neben diesem Rahmen bleibt es dem Tandem vor Ort überlassen, gemeinsame Projekte und Konzepte durchzuführen. Entscheidend ist, dass die Individualität der Kinder Berücksichtigung findet.

3.3.2 Didaktik und Methodik

Ausgehend von diesen Schwerpunkten sollen im Folgenden die didaktisch-methodischen Vorgehensweise vorgestellt werden, die zum einen in einem Workshop, bestehend aus Erzieherinnen, Fachkräften und Grundschullehrerinnen, erarbeitet wurde (Okt. 2010, Jan. 2011), zum anderen weist die aktuelle Fachliteratur darauf hin, die folgenden p Konzepte ins Zentrum der KiTa-Arbeit zu rücken (Fthenakis 2010; Schäfer 2005): *Ko-Konstruktion* und *Selbstbildung*. Beide Konzepte verweisen auf einen breiten Bildungsbegriff (vgl. MSW/MGFFI 2010: 8) und ein Verständnis von Kind, das sich die Welt aktiv zu eigen macht und früh als kompetentes Wesen wahrzunehmen ist. Die Unterschiede zwischen beiden Positionen liegen darin, dass die Ko-Konstruktion die Zusammenarbeit betont, d.h. ein interaktives Miteinander als Schlüssel des Lernens und Bildens, wozu bspw. lernmethodische Kompetenzen, Resilienz etc. gehören, der Selbstbildungsansatz hingegen die Stärkung der inneren Kräfte eines Kindes herausgreift. Wenngleich beide Positionen unterschiedliche Aspekte im Blick haben, so beleuchten sie zwei Seiten einer Medaille: Bildungs- und Lernprozesse finden einerseits schon im Individuum Kind aktiv und selbstständig statt, andererseits vollziehen sich diese Prozesse immer auch ko-konstruiert und nicht nur als individuelles Aneignen (MSW/MGFFI 2010: 17 f.). Die Individualität der Kinder bedarf beider Ansätze. Selbstentdecken, Alltagssituationen und Fragen der Kinder als Ausgangsbasis zu nehmen hat den gleichen Stellenwert, wie sie mit (neu-

en) Inhalten, Fragestellungen als auch mit anderen Bildungsbereichen zu konfrontieren (ebd.: 52 ff.), die für sie künftig von Bedeutung sind. Gerade Kinder aus sozial benachteiligten Familien bringen nicht in ausreichendem Maße eigene Erfahrungen und Anregungen aus ihren Familien mit, an denen sich anknüpfen ließe. Einen Ausgleich zwischen den beiden Ansätzen herzustellen, abgestimmt auf die Individualität der Kinder, wird Aufgabe der praktischen Arbeit sein.

Ferner ist anzumerken, dass der weitere Schwerpunkt, nämlich der *Kompetenzaufbau* in den Bildungsbereichen (MSW/MGFFI 2010) nicht in einen Schulunterricht mündet. Dies ist weder in den Bildungsgrundsätzen so vorgesehen noch im Projekt angedacht. Vielmehr zeigen Studien (Roßbach 2005) und die Praxiserfahrung, dass der *Situationsansatz*, d.h. der Wissenserwerb findet in lebensnahen Situationen statt, in Kombination mit Projektarbeit besonders geeignet ist, Kompetenzen zu erwerben und vorhandene weiter zu entwickeln.

4 Projektumsetzung und Innovationsgesichtspunkte

4.1 Das Alte und das Neue

Viele Kooperationen zwischen KITA und Grundschule existieren bereits und sind in der Begleitung der Kinder erfolgreich, nicht nur in Bielefeld, sondern bundesweit. Sogesehen ist das Projekt KIGS eine Anknüpfung an viele gute *Einzelprojekte* (das Alte). Allerdings sind diese nur zu einem Bruchteil wissenschaftlich ausgewertet (vgl. Punkt 2). Überdies fehlen langfristige Untersuchungen über die Kindesentwicklung bei einer Kooperation zwischen KiTa und Grundschule. Aufgrund dieser Forschungslage, speziell in Deutschland, verwundert es nicht, dass es bisher zu keiner Institutionalisierung des Übergangs im Sinne einer Festlegung mit erfolgreich erprobten Kriterien, wie z.B. spezielle Fortbildungen für die Transition, Festlegung eines fachlichen Austausches zwischen den Professionen im Sinne von mehr Zeit etc., gekommen ist, die für die Entwicklung der Kinder förderlich sind. Dies bestätigen auch Umfragen: So wünschen sich 75 Prozent der KiTa-Leitungen in Nordrhein-Westfalen ein höheres Zeitbudget für den Übergang von der KiTa in die Grundschule und 97 Prozent mehr Zeit für die Bildungsdokumentation (prognos 2010: 9). In diese Lücke will das Projekt KIGS stoßen, indem förderliche Komponenten aus verschiedenen Projekten kombiniert zum Einsatz gebracht, der Austausch über die Tandemarbeit intensiviert sowie die Ergebnisse mittels einer wissenschaftlichen Begleitforschung einer breiten Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt werden sollen. Darüber hinaus kommt mit der räumlichen Verlagerung eine ökonomische sowie demografische Komponente hinzu.

Fazit: Das Rad wird nicht neu erfunden, aber im Vergleich zu anderen Projekten wird die eine oder andere Speiche eingebaut, diese festgezogen und am Ende das Rad einer Überprüfung unterzogen.

4.2 Eine Kultur des Übergangs schaffen – Warum an der Schule sein?

Mit dem Eintritt in die neue Lebensumwelt Schule ändern sich neben den sozialen Beziehungen auch andere Lebensbereiche der Kinder. Dies fängt mit dem Schulweg an, geht weiter mit dem Schulgebäude, Flure, Klassenräume, Kontakte mit älteren Kindern etc. Es ergeben sich neue Lern- und Erfahrungsumgebungen für die Kinder. Veränderungen bzw. Neues ist auch verbunden mit Unsicherheit und Ängsten, bspw. ausgelöst durch den Wechsel der KIGS-Gruppe von den Ältesten (KiTa) zu den Jüngsten (Schule), höherer Geräuschpegel in der Pause, Änderung der gewohnten Umgebung etc.. Vorangehende Schnuppertage vor KIGS sollen helfen, eine Vertrautheit sowie ein Wohlbefinden für die KiTa-Gruppe zu erzeugen.

Ziel des Projektes ist es, die Kinder früh, d.h. im letzten Kita-Jahr, an die neuen Örtlichkeiten mit ihren unterschiedlichen Lehrinhalten und -methoden heranzuführen, um damit einen möglichst fließenden Übergang zu gewährleisten. Damit ist aber nicht gemeint, die Grundschule vorzuziehen, sondern die Kinder sollen in die für sie neue Kultur hineinwachsen (Niesel et al. 2008: 39-44). Die KiTa-Kinder werden im Projekt an eine neue Kultur herangeführt, mit der Möglichkeit, Dinge in der Schule zu erproben, ohne aber in einer Schulklasse aufzugehen. Die Grundsätze der Bildungsförderung beschreiben dies als die Beibehaltung der Kontinuität, z.B. Bekanntes zu erfahren und zu wiederholen, und sich neuen Herausforderungen (Diskontinuität) zu stellen (MGFFI/MSW 2010: 34). Es bleibt eine KiTa-Gruppe, eingebettet in einer „Kultur des Übergangs“ (ebd.). Letzteres bzw. die Einbeziehung der KI>>GS(KiTa)-Kinder in die Schule ermöglichen folgende Aktivitäten, die als erste Anregungen für das Tandem zu verstehen sind.

(1) Umsetzung der Projektideen der Kinder

Das Tandem entwickelt gemeinsam die Lern-/Spieleinheiten zu den gewünschten Themen unter Berücksichtigung der zu erreichenden Kompetenzerwartungen der Bildungsbereiche (Bildungsförderung für Kinder von 0 – 10 Jahren).

(2) Schulprojekte

Teilnahme an Sachkundeprojekten (z.B. Natur, Bewegung, Gesundheit, etc.)
Kinder der 2.-4. Klassen 'arbeiten' mit KIGS-Kindern zusammen (z.B. Vorlesen, Plakate erstellen, etc.)

(3) Einführung einer gemeinsamen Spielstunde: Die Schulkinder spielen mit den KI>>GS-Kindern im Sinne des Konzeptes „Lernen durch Spielen“.²

Lesetag (Lehrkräfte lesen den KI>>GS-Kindern vor).

(4) Gemeinsamer Unterricht

z.B. einmal monatlich gemeinsamer Sport-/Schwimmunterricht/Musikunterricht mit der ersten Schulklasse

(5) Nutzung von Fachräumen in der Schule durch die KI>>GS-Kinder

(6) Schulausflüge

z. B. Theaterbesuch, Ausflüge ins Grüne

² Das Konzept ist nach dem Prinzip erstellt, dass die Kinder im Spiel grundlegende Kompetenzen erwerben, ausführl. unter <http://www.grundschule-windfloete.de/Lernen-durch-Spielen.2336.0.html>.

- (7) Teilnahme an Schulveranstaltungen
z.B. Sport-/Schulfeste, Flohmarkt, Karneval, etc.
- (8) Schulpaten
Schulkinder der dritten Klasse übernehmen eine Patenschaft für die KI->>GS-Kinder. Die Patenschaft wird nach der Einschulung weitergeführt.
- (9) Regelmäßige Kinderkonferenzen³
- ...

Durch die beschriebenen Aktivitäten lernen die KIGS-Kinder sowohl Räumlichkeiten (Sporthalle, Klassenräume, Hof, Aula, Musikraum etc.) als auch Strukturen ('Schulrituale') kennen und werden sogar 'Bestandteil' der Schule. Zusätzlich zu den Örtlichkeiten können auch schon Beziehungen zum schulischen Personal geknüpft werden. Dies beginnt bei den Lehrkräften, Schulleitung, Sekretariat, Hausmeister und OGS-MitarbeiternInnen, die alle später wichtige Kontaktpersonen werden.

Die Kinder gewinnen insgesamt ein anderes, mehr schulbezogenes Selbstverständnis, vorausgesetzt, der Wechsel ist von ihnen gewünscht und gut abgedeckt, indem z.B. Eltern und ErzieherInnen den Wechsel positiv begleiten. Entsprechende Vorbereitungsgespräche mit den teilnehmenden Kindern und Eltern finden nach der Platz-Zusage statt.

4.3 Bildungsdokumentation

Die Begleitung und Gestaltung des Übergangs stellt eine mehrfache Entwicklungsbewältigung, wie kognitive, soziale, emotionale und organisatorische Herausforderungen, für alle Beteiligten – ErzieherInnen, Kinder, Eltern und Lehrkräfte – dar. Für die Basis einer positiven Verzahnung zwischen KiTa und Grundschule ist die Beobachtung und Dokumentation hinsichtlich der Entwicklungsschritte der einzelnen Kinder eine wichtige Komponente, die Rückmeldung an Eltern und Kind und deren aktiver Einbezug eine ebenso bedeutsame.

Der Bildungsdokumentation kommt in dieser Hinsicht eine vielfältige und zentrale Rolle zu. Zum einen ist die Beobachtung und Dokumentation die Grundlage für den fachlichen Austausch und die Kooperation, die sowohl die Zusammenarbeit mit Fachdiensten und Schulen erleichtert und die „Qualitätsentwicklung und Professionalisierung der Fachkräfte“ durch die Transparenz der Qualität mit Hilfe von wissenschaftlicher Evaluation und Reflexion ermöglicht als auch einen „Einblick in Entwicklung und Lernen des einzelnen Kindes“ liefert. Die Einsicht in „individuelle Entwicklungs- und Bildungsbiographien“ geben Ansatzpunkte für die Optimierung und Verbesserung pädagogischer Angebote unter besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse und Wünsche der Kinder. Diese Überlegung basiert auf einem Bild vom Kind, das die Realität als ein aktives und eigenständiges Subjekt verarbeitet. Zugleich erfolgt eine gezielte Beobachtung der „kognitiven und motivationalen Lernfortschritte“, die auf die Ressourcen und auf das einzelne Kind bezogen ist. Ferner ver-

³ Ziel dieser Konferenzen ist i.d.R. die aktive Mitbestimmung der Kinder bei Entscheidungen und oder Planungen. Die KIGS-Kinder könnten bereits in diesen Prozess einbezogen werden und sich schon so als festen Bestandteil der Schule fühlen.

eint die Bildungsdokumentation einen nachprüfbaren Qualitätsnachweis, bezeugt das Interesse der Bezugspersonen gegenüber dem Kind, an seinen Belangen und Entwicklungsschritten, fungiert als „Ausgangspunkt für Reflexion und Entwicklungsgespräche“ und als ein „Brückenglied für die Elternarbeit“ sowie den fachlichen Austausch (Rossbach et al. 2007: 32 f.). Beobachtung und Dokumentation genießen sowohl im internationalen als auch im nationalen Zusammenhang bereits einen bedeutsamen Stellenwert in der frühkindlichen Entwicklung sowie in der pädagogischen Arbeit. Dennoch zeigen sich Mängel bei der Standardisierung. So verwenden sowohl freie Träger als auch die Stadt Bielefeld unterschiedliche Dokumentationen. Darüber hinaus zeigen sich bei der Weitergabe sowie der Verwendung an den Schulen weitere Verbesserungsbedarfe. Eine Einbeziehung der weiterführenden Schulen steht ebenfalls noch aus. Ziel ist es daher, eine in Kooperation zwischen dem Bildungsbüro Stadt Bielefeld, Vertreterinnen von KiTas freier Träger, Lehrkräften (auch von weiterführenden Schulen), u. a. erarbeitete Bildungsdokumentation für die Bildungsregion einzuführen, die nicht nur auf die KiTa und Grundschule bezogen bleibt, sondern auch von den weiterführenden Schulen fortgeführt wird. Start der interdisziplinären Arbeitsgruppe, koordiniert durch das Bildungsbüro der Stadt Bielefeld, ist Anfang 2012.

4.4 Die Zusammenarbeit zwischen Fachkräften, Eltern und Kindern

Die Eltern werden im Vorfeld über die kommenden Projekte, deren Bildungsziele und Schwerpunkte informiert. Sie können ihre Fragen stellen und werden einbezogen in den Bildungsweg ihrer Kinder. Die Eltern erhalten Einblick in die Portfolios, die das Tandem gemeinsam mit den Kindern erstellt und erleben so unmittelbar, wie Bildung vermittelt wird und worauf es ankommt. Die Eltern nehmen verpflichtend an Elternabenden teil,⁴ deren Schwerpunkt einzelne inhaltliche Themen in Bezug auf Bildung sein können (naturwissenschaftliche Bildung zu Hause, musische Bildung zu Hause, Unterstützungsmöglichkeiten durch die Eltern), aber auch Erziehungsfragen ansprechen – Verweigerung, Trotz, Leistung, Ängste, Vorpubertät, Kommunikation im Elternhaus, Wahrnehmen von Verantwortung für die Kinder, auch wenn es mal schwierig ist, Vorstellen von Beratungsstellen.⁵ Die Einbeziehung der Kinder erfolgt u.a. durch ihre aktive Beteiligung an ihrer Bildungsdokumentation, indem ihnen z.B. die Portfolios zur Verfügung stehen und indem sie gemeinsam mit den Fachkräften daran arbeiten. Als Basis der Zusammenarbeit dient daher die Bildungsdokumentation (vgl. Punkt 4.3). Die dabei gemachten Ergebnisse aus Beobachtungsverfahren und Portfolioarbeit fließen in die Dokumentation ein und bilden die Ausgangslage für die Gespräche und weitere Arbeitsschritte.

(1) Das „wie“ des Austausches *vor KiTa >> GS-Beginn* soll über gemeinsame Elternabende (KiTa und Grundschule) geschehen, die als Austauschplattform fun-

⁴ Eine Grundvoraussetzung für die Teilnahme an KIGS ist das schriftliche Einverständnis der Eltern, regelmäßig an den Elternabenden teilzunehmen und sich mit ihren Möglichkeiten einzubringen. Erfahrungen aus der Praxis zeigen, dass durch das schriftliche Einverständnis ein hoher Grad an Verpflichtung zur Mitarbeit bei den Eltern erzeugt wird, ohne 'Druck' erzeugen zu müssen.

⁵ Eine enge Vernetzung mit den Beratungsstellen ist durch die beteiligten Projektpartner gegeben.

gieren und nach Themen organisiert sein können, je nach Anforderung bzw. Erfordernissen vor Ort.

Das Kennenlernen der Eltern soll an Kennenlernnachmittagen (Eltern – Kind) oder an Elternabenden erfolgen.

- (2) Auch *während des Projektes* sollen vorwiegend an Elternabenden die Informationen, Themen besprochen und Fragen beantwortet werden. Nicht alle Eltern sind allerdings in der Lage, in gleicher Weise in die Zusammenarbeit miteinbezogen zu werden. Zu groß sind teilweise die Bildungsunterschiede, was sich z.B. in Schwierigkeiten bei der mündlichen Kommunikation oder in der schriftlichen Darlegung zeigt. Im Projekt wird daher Wert darauf gelegt, dass alle Eltern mögliche 'Hürden' der Zusammenarbeit meistern können.

4.5 Gemeinsam: ErzieherIn und Lehrkraft

Die enge Vernetzung und das gegenseitige Profitieren von den Kenntnissen der jeweils anderen Profession sind besondere Aspekte der Zusammenarbeit. Für die künftige Arbeit der Lehrkraft sind Einblicke in die vorschulische Projektarbeit, die Möglichkeiten, jüngere Kinder zu motivieren, das Einstellen auf die kürzeren Konzentrationsphasen und die Freude, die die Arbeit mit den jungen Kindern macht, bereichernd. Zudem wird der Blick auf die Entwicklung (entwicklungspsychologisch) erweitert und ergänzt (was ist "normal", wo braucht ein Kind gezielte Unterstützung?). Die ErzieherIn profitiert von der Zusammenarbeit, indem sie Einblicke in die Unterrichtsdidaktik und die Lehrtätigkeit bekommt. Sie bekommt Einblicke in die Lehrpläne der ersten Klasse/n und kann im Austausch mit der Lehrkraft einschätzen, welche Angebote den Kindern bereits jetzt gemacht werden können und wie die Kinder davon profitieren können. Es kann eine Wissens- und Handlungsverzahnung geben, von der letztlich die Kinder profitieren, weil sie in diesem Jahr bereits Dinge lernen können (inhaltlich und bezogen auf das ‚Umfeld Schule‘), die ihnen den Einstieg in die erste Klasse wesentlich erleichtern.

Der/Die ErzieherIn und die Lehrkraft wählen zu Beginn des Jahres auf der Grundlage der durch die jeweiligen KiTas weitergegebenen Bildungsdokumentationen und nach Gesprächen mit den 'abgebenden' KiTas sowie den Eltern der Kinder einen ersten inhaltlichen Schwerpunkt für die Arbeit der ersten Monate aus. Dieser wird von der Thematik her eher allgemein gehalten sein, weil die erste Aufgabe darin besteht, die Kinder kennen zu lernen und sich im sozialen Sinne zu einer 'Gruppe' zusammen zu finden. Während dieser Zeit werden parallel an den Interessen, Neigungen und Begabungen der Kinder anknüpfend, ein oder mehrere Projekte geplant. Im Rahmen der praktischen Arbeit mit den Kindern können beide Professionen ihre jeweiligen Kenntnisse und Fähigkeiten austauschen und miteinander verknüpfen. Es wird ein gemeinsames Verständnis von 'Schul- oder Unterrichtsfähigkeit' entwickelt, auf dessen Basis zum einen die Kinder, die noch Unterstützung benötigen, von gemeinsam erstellten Förderplänen profitieren können und zum anderen an die Kinder, die besondere Neigungen oder Interessen zeigen, 'mehr' Anforderungen gestellt werden. Von einer derart differenzierten Bildungsarbeit profitieren alle Kinder, so lange sie

sich im Rahmen von Projekten und unter dem Aspekt der Selbstbildung motiviert und freiwillig an den Angeboten beteiligen können.

Durch das gemeinsame Arbeiten sollen so beide Seiten profitieren und voneinander lernen. Ziel ist eine beidseitige Öffnung der Organisationen KiTa und Schule für den Übergang.⁶

Die Arbeit des Tandems soll folgende Punkte berücksichtigen, abgestimmt auf die Individualität des Kindes, die zur sozialen, gesundheitlichen und kognitiven Förderung beitragen sollen, und zwar durch:

- (1) gemeinsame Abstimmung von Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsarbeit unter Wahrnehmung der in den jeweiligen Bereichen vorhandenen Bildungsziele, Grundsätze, Curricula sowie Prinzipien und unter Beachtung der Interessen, Neigungen und Begabungen des Kindes.
- (2) Erkennung und Benennung zu fördernder Entwicklungsbereiche und Potenziale sowie Sicherstellung der Fortführung der in den KiTas begonnenen Unterstützung von Kind und Familie (Entwicklungsförderung, Sprachförderung, Bildungsbiografie). Berücksichtigung des erzieherischen und des schulischen Fokus.
- (3) Sicherstellung einer gemeinsamen Basis von Kenntnissen bei Lehrerinnen, Lehrern, Erzieherinnen und Erziehern zu den Themen: Schulfähigkeit, Bildungs- und Entwicklungsrisiken, Selbstbildungsprozesse, Resilienz, Projektarbeit in Kita und Schule, Curricula der Primarstufe, Flexible Schuleingangsphase, frühkindliche Bildung, Zusammenarbeit mit Eltern, Kultur/Religion/Migration, Bildungsdokumentation, Literacy, SISMIK, SELDAK, DESK, Bielefelder Screening und Hören-Lauschen-Lernen.
- (4) institutionalisierten Austausch zwischen den Fachkräften der KiTas und den Lehrkräften mit dem Ziel, die Grundlagen der beiderseitigen Bildungsarbeit kennen zu lernen und aufeinander abzustimmen. Dazu gehört die Weitergabe von Informationen an die Schule über die während der Kindergartenzeit durchgeführten Projekte und Schwerpunkte der Arbeit unter Einbeziehung der zum Abschluss der Kindergartenzeit von den Fachkräften erstellten Bildungsdokumentationen über das Kind und zugleich einer Optimierung bzw. Standardisierung dieser Dokumentationen (Koordination durch das Bildungsbüro).
- (5) erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten des Kindes z. B. durch Teilnahme an „Hören-Lauschen-Lernen“, Marburger Graphomotorische Übungen, Sprachförderung, Projektarbeit, Literacy.

Wie diese Tandemarbeit zum Erfolg geführt werden kann sowie weitere Umsetzungsbausteine werden in den folgenden Abschnitten beschrieben.

⁶ Optimal wäre der Besuch einer Grundschule durch eine ErzieherIn für das nächste Grundschuljahr im Anschluss an KIGS (Fortsetzung Teamteaching). Aufgrund der hohen Kosten bleibt der Punkt unberücksichtigt.

4.6 Fortbildungs-/Workshoppool

Projektbegleitend werden dem Tandem und anderen ausgewählten Fachkräften aus den beteiligten KiTas und Grundschulen Fortbildungen angeboten, die für die Zielerreichung förderlich sind. Die Fachkräfte können selbst entscheiden, abhängig vom Fortbildungsbudget, welche Fortbildungen sie in Anspruch nehmen.

Der Fortbildungs/Workshoppool soll enthalten:

Allgemein

- (1) Kooperation Kindergarten – Grundschule. Wie kann die Kooperation gelingen? (möglichst zu Projektbeginn)
- (2) Kennenlernen der gegenseitigen Arbeitsweisen – Was macht die KiTa? Was macht die Schule? (möglichst zu Projektbeginn)
- (3) Arbeit mit der neuen Bildungsdokumentation und den Beobachtungsverfahren, die damit einhergehen
- (4) Schuleingangsphase und ‘Schulreife‘
- (5) Erwartungen der Beteiligten: Welche Erwartungen haben die ErzieherInnen an die Eltern? Was erwarten sie von den Kindern? Was erwarten die Eltern von den ErzieherInnen? Von Lehrkräften/der Schule? Was erwarten die Lehrkräfte von den ErzieherInnen/der KiTa? Wo decken sich die Erwartungen? Wo sind missing links?
- (6) Sprachstandsfeststellungen, insb. zu: Was können die Eltern fördern und wie können sie ihr Kind in der Schuleingangsphase unterstützen (in der Erst- und ggf. Zweitsprache der Kinder). Hierzu bestehen umfangreiche Erfahrungen durch das Sprachförderkonzept der Stadt Bielefeld (Stadt Bielefeld, Amt für Integration)
- (7) Was bedeutet sozialraumorientiertes Arbeiten?
- (8) Ko-Konstruktion, Selbstbildung und Situationsansatz?
- (9) Förderung von Familienbildung und Erziehungspartnerschaften innerhalb der Einrichtungen?

Soziales und Gesundheit

- (1) Erkennen von Stresssymptomen und Entwicklungsdisharmonien
- (2) Förderung von Resilienz. Als resilienzfördernd gilt ein ausgewogenes Verhältnis von Schutz- und Risikofaktoren. Drei Ebenen sind maßgeblich: Persönlichkeitsmerkmale des Kindes (individuelle Ebene), Merkmale seiner engeren sozialen Umwelt (Familien-Ebene) und dem außerfamilialen Stützsystem (familienexterne Lebenswelt)
- (3) Bewegungsförderung
- (4) Gesunde Ernährung, durchgeführt durch die ErnährungsberaterInnen der Stadt Bielefeld
- (5) Empowerment und Partizipation
- (6) Inklusion

Die Absicherung (Prüfung) gesundheitlicher Förderung und teils Schulungen selbst sollen durch das Gesundheitsamt der Stadt Bielefeld erfolgen.

Zur Kognition

- (1) Was ist kompetenzorientiertes Arbeiten?
- (2) Unterstützung des Schriftspracherwerbs?
- (3) Schriftspracherwerb in der KiTa?
- (4) Mathematik in der KiTa?
- (5) Naturwissenschaftliche Bildung in der KiTa?

Die Fortbildungen werden i.d.R. extern eingekauft, so z.B. bei der Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, beim Sozialpädagogischen Institut in Köln, Arbeiterwohlfahrt (AWO), Landschaftsverband Westfalen Lippe (LWL), Bodelschwingsche Stiftungen Behtel und sonstigen qualifizierten Einrichtungen.

4.7 Gemeinsame Supervision/Coaching von ErzieherInnen und Lehrkräften

Begleitend soll für die Tandems eine externe Supervision angeboten werden. Ziel der Supervision ist es, die Zusammenarbeit des Tandems (Teamfindung), gegenseitige Unterstützung zu fördern, eine veränderte Sicht auf KiTa und Schule zu ermöglichen sowie den unterschiedlichen Herangehensweisen – basierend auf verschiedenen Bildungsverständnissen, Ausbildungsinhalten, Leitbildern, Rollenauffassungen, soziale Position etc. – gerechnet zu werden. Eine Fragestellung könnte sein: Wie können wir gute, auf unsere Kinder abgestimmte Arbeit leisten sowie uns gemeinsam die Arbeit aufteilen und erleichtern? Mögliche Konflikte, die sich aus diesen Unterschieden ergeben, sollen präventiv sowie ausgleichend begegnet werden. Für die Tandems öffnet Supervision den Raum für Austausch von Anerkennung und Kritik, für die Reflexion von Interaktions- und Konfliktmustern, für Rollenklärung und Entwicklung eines gemeinsamen Arbeitsstils. Darüber hinaus wirkt sich die Supervision entlastend auf drückende Umstände aus, auf die das Team keinen Einfluss hat. Studien im Schul- und KiTabereich belegen, dass Supervision sehr erfolgreich ist, auftretende Konflikte zu beseitigen und die Zusammenarbeit signifikant zu verbessern (Denner 2000; Jurgert 1998; Oeffner 2005).

Die Supervision findet 10x p.a. statt. Die erste Supervision soll vor dem KiTa-Start bereits im Juli 2012 beginnen.

4.8 Die KiTa-Anbindung oder wider einer Altershomogenität

Für die drei Schulstandorte stehen auch entsprechend 3 KiTas (Stamm-KiTas) zur Verfügung, die die Trägerschaft für die KIGS-Gruppe übernehmen. Wie bereits zu Beginn des Konzeptes erwähnt wurde, handelt es sich bei den teilnehmenden Kindern um den letzten KiTa-Jahrgang, also Kinder im Alter zwischen 4,5 und 6 Jahren. Hier ist bereits eine Altersdurchmischung enthalten, die durch die folgenden Maßnahmen unterstützt wird:

- (1) Regelmäßige gemeinsame Unternehmungen und Angebote von Kindern aus der Stamm-KiTa und aus der KI>>GS-Gruppe: gemeinsame Naturtage, Biblio-

theksbesuche oder Exkursionen, gemeinsame Vorbereitung und Durchführung von Festen, Projekten etc. (vgl. Veranstaltungen unter Punkt 4.4). Das Projekt bietet hierbei auch die Möglichkeit, vier verschiedene, institutionell getrennte Gruppen – KiTa-, KI>>GS-, Grundschul- und OGS-Kinder- über Projekte oder gemeinsame Aktivitäten (s. o.) einzubeziehen.

- (2) So oft wie möglich soll Kleingruppenarbeit unter Einbindung der Kinder aus der Stamm-KiTa stattfinden. Dies ist ein Element zur frühzeitigen Vernetzung und Gestaltung des Übergangs. Schon junge Kinder könnten durch die Besuche in der KIGS-Gruppe und den Kontakt zur Lehrkraft ein positives Bild vom Schulbesuch entwickeln. Ängste und Sorgen in Bezug auf den räumlichen Wechsel oder die Person des Lehrers würden evtl. gar nicht erst entstehen, wenn die Kinder wie selbstverständlich regelmäßig zu Aktionen in die Räume der Schule gehen und dort ihre Freundinnen und Freunde treffen.
- (3) Angebote zu bestimmten Bildungsbereichen finden grundsätzlich unter Einbeziehung von Kindern jüngeren Alters statt. Das wird je Standort und Gegebenheiten individuell geregelt, z. B.
 - Nutzung einer Schulturnhalle für den Bildungsbereich Sport und Bewegung. Der Bildungsbereich findet dann in der Schule statt.
 - Nutzung einer gut ausgestatteten KiTa-Küche (Stamm-Kita) durch regelmäßige Gesunde-Koch-AGs in Kleingruppen. Das Kochen findet mit jüngeren Kindern statt, so dass eine stärkere Vernetzung zwischen Schule und KiTa entsteht.

Die Maßnahmen ermöglichen die Untersuchung, welche Haltung und Einstellung Kinder gegenüber der Schule/Schulbesuch entwickeln, die nicht in der KI>>GS-Gruppe sind, aber durch punktuelle Maßnahmen in das Projekt einbezogen werden (vgl. Punkt 4.2). Auch ein Vergleich zu den KI>>GS-Kindern ist hierdurch gegeben.

4.9 Verbesserte Sozialraumorientierung

Die räumliche Konzentration von sozialen Problemen und Armut hat in den Städten im Laufe der letzten Jahre zugenommen, so auch in Bielefeld, wenngleich sich diese Entwicklung in den Städten ungleich auswirkt. Einige Quartiere sind belastet, wie z.B. der statistische Bezirk Windflöte im Stadtbezirk Senne mit dem dritten Standort (Stadt Bielefeld 2010), andere weniger bzw. sogar entlastet. „Im Sinne einer vorausschauenden Stadtentwicklungspolitik ist es notwendig, die Anzeichen einer sich verschlechternden Stadtquartierssituation zu erkennen, ernst zu nehmen und frühzeitig Gegenmaßnahmen einzuleiten. Dies erspart Kosten. Eine einmal eingetretene Abwärtsspirale wieder umzukehren, verlangt im Vergleich zum rechtzeitigen Eingreifen ein Vielfaches der Kosten“ (Leipzig Charta 2007: 6). Indem durch die eingeleiteten Gegenmaßnahmen entsprechende Wohngebiete und Stadtquartiere gestärkt werden, wird auch das friedfertige Zusammenleben in der Gesamtstadt gestärkt.

Das Projekt KIGS bietet eine gute Chance über die bereits eingebundenen Organisationen wie KiTa und Grundschule hinaus, weitere hinzuzugewinnen und eine breite Vernetzung von Helfereinrichtungen im Sinne eines sozialraumorientierten Arbeitens

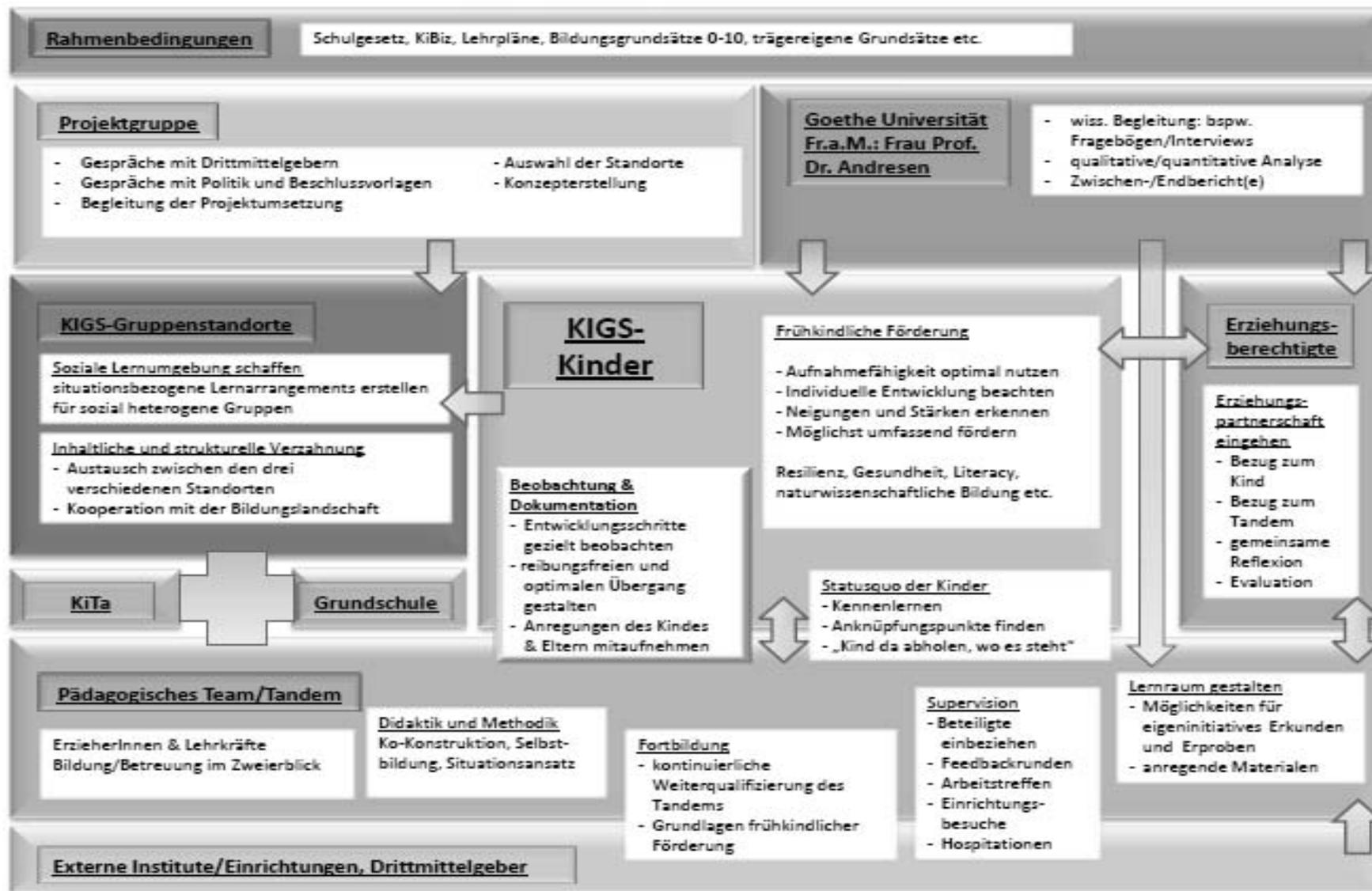
zu erzielen sowie dem Verständnis *einer Bildungslandschaft* gerecht zu werden. Nach Bronfenbrenner zählen zu dem sogenannten Mesosystem z.B. Vereine und soziale Einrichtungen (1993: 41), in denen die Kinder unmittelbar partizipieren. Hilfreich für ein Gelingen können auch Exosysteme sein, also Lebensbereiche, „an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden“ (ebd.: 43; vgl. Punkt 3.2), wie z.B. der Sportverein der Schwester.

So sollen, abhängig vom Standort (Stadtquartier), den Ressourcen vor Ort, den bereits bestehenden Kontakten, weitere Akteure (s.o.) hinzugewonnen werden und je nach Überlegung der Fachkräfte vor Ort in den Prozess eingebunden werden. Hilfestellung bietet hierfür insbesondere der Lebenslagenbericht und Datenstrukturatlas des Dezernates für Soziales der Stadt Bielefeld.

4.10 Gender Mainstreaming

Geschlechterdifferenzen werden im Rahmen des KI>>GS-Projektes identifiziert und berücksichtigt, z.B. spezifische Belastungen der Mädchen und Jungen oder der Erzieherinnen/Erzieher und der Lehrkräfte.

5 Darstellung Gesamtprojekt



6 Literatur

- Baumert, Jürgen et al. (2006): Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 9, Heft: 3, S. 299-327.
- Beelmann, Wolfgang (2000): Entwicklungsrisiken und -chancen bei der Bewältigung normativer sozialer Übergänge im Kindesalter. In: *Große Pläne für kleine Leute*. Leyendecker, Christoph/Horstmann, Tordis (Hg.). München: Reinhardt, S. 71-77.
- Bertelsmann-Stiftung (2009): *Von der KiTa in die Schule. Handlungsempfehlungen an Politik, Träger und Einrichtungen*. Gütersloh: BertelsmannStiftung.
- Birch, Sondra H./Ladd, Gary W. (1997): The teacher-child relationship and children's early school adjustment. In: *Journal of School Psychology*. Volume 35, Issue 1, Spring 1997, S. 61-79.
- Blossfeld et al. (2007): *Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007*. Vbw - Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hg.), Wiesbaden: VS.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007): *Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung*. Bonn/Berlin.
- Bronfenbrenner, Urie (1993): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Broström, Stig (2002): Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. In: *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education*. Fabian, Hilary/Dunlop, Aline-Wendy (Hg.). Routledge Falmer: London, S. 52- 63.
- Broström, Stig (2003): Transition from kindergarten to school in Denmark: Building bridges. In: *Early childhood education in five Nordic countries. Perspectives on the transition from preschool to school*. Broström, Stig/Wagner, Judith (Hg.). Arhus, DK: systime, S. 39-74.
- Broström, Stig/Wagner, Judith (2003a): Transitions in context: Models, practicalities and problems. In: *Early childhood education in five Nordic countries. Perspectives on the transition from preschool to school*. Dies. (Hg.). Arhus, DK: systime, S. 27-36.
- Broström, Stig/Wagner, Judith (2003b): Transitions in Early childhood education: Progress and Promise. In: *Early childhood education in five Nordic countries. Perspectives on the transition from preschool to school*. Dies. (Hg.). Arhus, DK: systime, S. 175-178.
- Denner, Liselotte (2000): *Gruppenberatung für Lehrer und Lehrerinnen. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung schulinterner Supervision und Fallbesprechung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Deutscher Städtetag (2010): *Übergangsmanagement. Kindertageseinrichtungen – Schule. Positionspapier des Deutschen Städtetages*. Ludwigshafen.
- Dunlop, Aline-Wendy/Fabian, Hilary (2002): Conclusions: Debating transitions, continuity and progression in the early years. In: *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education*. Dies. (Hg.). London: RoutledgeFalmer, S.146-154.
- EDK – Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1997): *Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz*. Bern.
- Eisenhart, Margaret A./Graue, Elizabeth M. (1990): Socially constructed readiness for school. In: *international journal for qualitative studies in education*. Volume 3, S. 253-269.
- Fabian, Hilary (2002a): *Children starting school. A guide to successful transitions and transfers for teachers and assistants*. Davild Fulton: London.
- Fabian, Hilary (2002b): *Empowering children for transitions*. In: *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education*. Fabian, Hilary/Dunlop, Aline-Wendy (Hg.). London: RoutledgeFalmer, S. 123-134.
- Fantuzzo, John W. et al. (2005): An investigation of preschool classroom behavioral adjustment problems and social-emotional school readiness competencies. In: *Early Childhood Research Quarterly*. Volume 20, Issue 3, 3rd Quarter 2005, S. 259-275.
- Filipp, Sigrun-Heide (1995): Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In: *Kritische Lebensereignisse*. Dies. (Hg.). Weinheim: Beltz, S. 3-52.

- Fried, Lilian/Roux, Susanna (2006): *Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim et al.: Beltz.
- Fthenakis, Wassilios E. (1998): Family transitions and quality in early childhood education. In: *European Early Childhood Education Research Journal*. Volume 6, Number 1, S. 5-17.
- Fthenakis, Wassilios E. (1999): Transitionspsychologische Grundlagen des Übergangs zur Elternschaft. In: *Handbuch der Elternbildung*. Bd. 1, Deutscher Familienverband (Hg.), Opladen: Leske + Budrich, S. 31-68.
- Fthenakis, Wassilios E. (2010): Kinder, Familien und Fachkräfte als Bildungspartner – Bildungsprozesse ko-konstruktiv gestalten. In: *Tausend Mal „warum“? Verbesserung der Bildungsqualität in vorschulischen Einrichtungen*. Beckmann, Klaus J./Landua, Kerstin (Hg.). Difu-Impulse, Bd. 3, Berlin, S. 13-34.
- Graue, Elizabeth M. (1992): Social interpretations of readiness for kindergarten. In: *Early childhood research quarterly*. Volume 7, S. 225-243.
- Griebel, Wilfried (2004): Übergangsbewältigung aus psychologischer Sicht. In: *„Übergänge“ in Bildung und Ausbildung - pädagogische, subjektive und gesellschaftliche Relevanzen*. Schumacher, Eva (Hg.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2001): Übergang zum Schulkind: Was sagen die Kinder selbst dazu? In: *Bildung, Erziehung, Bereuung von Kindern in Bayern*. Jg. 6, Heft 2, S. 17-20.
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2002): *Abschied vom Kindergarten – Start in die Schule*. München: DonBosco.
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2004): *Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim: Beltz.
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2007): Forschungsergebnisse und pädagogische Ansätze zur Ausgestaltung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule. In: *Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.), Bonn/Berlin, S. 191-251.
- Grotz, Tanja (2005): *Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule*. Hamburg: Kovac.
- Hanke, Petra (2008): Der Übergang vom Elementarbereich in die Grundschule im Fokus der Forschung. In: *Chancenungleichheit in der Grundschule*. Ramseger, Jörg/Wagener, Matthea (Hg.). Wiesbaden: VS, S. 271-274.
- Hausner, Karl Heinz/Stölner, Robert (2011): Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum. In: *Unterrichtsblätter*, Jg. 50, Heft 1, S. 9-15.
- Hess, Robert D. et al. (1987): Cultural variations in socialization for school achievement: Contrasts between Japan and the United States. In: *Journal of Applied Development Psychology*. Volume 8, Issue 4, October-December 1987, S. 421-440.
- Howes, Carollee et al. (2008): Ready to learn? Children`s pre academic achievement in pre-kindergarten programs. In: *Early Childhood Research Quarterly*. Volume 23, Issue 1, 1st Quarter 2008, S. 27-50.
- Hughes, Jan N. et al. (2005): Relationship influences on teachers`perception of academic competence in academically at-risk minority and majority first grade students. In *Journal of School Psycjology*. Volume 43, Issue 4, October 2005, S. 303-320.
- IW – Institut der deutschen Wirtschaft (2007): *Renditen der Bildung – Investitionen in den frühkindlichen Bereich*. Studie im Auftrag der Wissensfabrik – Unternehmen für Deutschland e.V. Köln.
- JFMK – Jugend- und Familienministerkonferenz (2009): Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 05.06.2009. In: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_06_18-Uebergang-Tageseinrichtungen-Grundschule.pdf, abgerufen am 08.04.2011.
- Jugert, Gert (1998): *Zur Effektivität pädagogischer Supervision. Eine Evaluationsstudie schulinterner Gruppen-Supervision mit Lehrern*. Frankfurt: Peter Lang
- KMK – Kultusministerkonferenz (2009): Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2009. In: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/

- [2009_06_18-Uebergang-Tageseinrichtungen-Grundschule.pdf](#), abgerufen am 08.04.2011.
- Knauf, Tassilo/Schubert, Elke (2006): IBA – Integrierter Bildungsauftrag von Kindergarten und Grundschule. Lösungsansätze und Strategien für eine systemische Neustrukturierung des Schulanfangs. In: *Auf den Anfang kommt es an*. Hinz, Renate/Schumacher, Bianca (Hg.). Wiesbaden: VS, S. 217-226.
- Leipzig Charta (2007): LEIPZIG CHARTA zur nachhaltigen europäischen Stadt. In: http://www.eu2007.de/de/News/download_docs/Mai/0524-AN/075DokumentLeipzigCharta.pdf, abgerufen am 12.04.2011.
- LoCasale-Crouch, Jennifer et al. (2008): Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. In: *Early Childhood Research Quarterly*. Volume 23, Issue 1, 1st Quarter 2008, S. 124-139.
- Margetts, Kay (2002): Planning transition programmes. In: *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education*. Fabian, Hilary/Dunlop, Aline-Wendy (Hg.). London: RoutledgeFalmer, S. 111-122.
- Margetts, Kay (2003): Children bring more to school than their backpacks: Starting school down under. In: *European Early Childhood Education research Monograph No.1, "Transitions"*, S. 5-14.
- McClelland, Megan M. et al. (2006): The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. In: *Early Childhood Research Quarterly*. Volume 21, Issue 4, 4th Quarter 2006, S. 471-490.
- McKinsey & Company (2009): *Zukunftsfähig durch Bildung*. Robert Bosch Stiftung (Hg.), Stuttgart.
- MGFFI/MSW – Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010): *Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an – Entwurf – Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf.
- Nickel, Horst (1988): Die „Schulreife“ - Kriterien und Anhaltspunkte für Schuleingangsdagnostik und Einschulungsberatung. In: *Kinder kommen zur Schule*. Portmann, Rosemarie (Hg.). Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Niesel, Renate et al. (2008): *Nach der Kita kommt die Schule*. Freiburg et al.: Herder.
- OECD (2009): *Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren*. Bielefeld: wbv.
- Oeffner, Scarlett (2005): *Supervision – Ein Instrument zur berufsbezogenen Kompetenzerweiterung. Eine Evaluationsstudie in einer Non-Profit-Organisation*. Unveröffentlichte Diplomarbeit am Fachbereich Pädagogik der Universität Frankfurt/Main.
- Palermo, Francisco et al. (2007): Preschoolers' academic readiness: What role does the teacher-child relationship play? In: *Early Childhood Research Quarterly*. Volume 22, Issue 4, 4th Quarter 2007, S. 407-422.
- Perera, Henry (2005): Readiness for school entry: a community survey. In: *Public Health*. Volume 119, Issue 4, April 2005, S. 283-289.
- Pianta, Robert C./Cox, Martha J. (1999): *The transition to kindergarten*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Pianta, Robert C./Kraft-Sayre, Marcia (2003): *Successful kindergarten transition*. Baltimore: Brookes.
- prognos (2010): KiBiz-Evaluation. Ergebnisse der Elternbefragung. In: http://www.mfkjks.nrw.de/web/media_get.php?mediaid=15394&fileid=44308&sprachid=1, Köln/Düsseldorf, abgerufen am 08.04.2011.
- prognos (2010): KiBiz-Evaluation. Ergebnisse der Einrichtungsbefragung. In: http://www.mfkjks.nrw.de/web/media_get.php?mediaid=15393&fileid=44307&sprachid=1, Köln/Düsseldorf, abgerufen am 08.04.2011.
- Robert Koch-Institut (2008a): *Erkennen – Bewerten – Handeln: Zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Berlin/Köln.
- Robert Koch-Institut (2008b): *Beiträge zur Gesundheitsberichterstattung des Bundes. Lebensphasenspezifische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Berlin/Köln.

- Roßbach, Hans-Günther (2005): Die Bedeutung der frühen Förderung für den domänenspezifischen Kompetenzaufbau. In: *Sache-Wort-Zahl*. Jg. 33, Heft 73, S. 4-7.
- Roßbach, Hans-Günther (2006): Institutionelle Übergänge in der Frühpädagogik. In: *Pädagogik der frühen Kindheit*. Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hg.): Weinheim/Basel: Beltz, S. 280-292.
- Roßbach, Hans-Günther et al. (2007): Wissenschaftliche Einbettung des Modellversuchs KIDZ. In: *Das KIDZ-Handbuch. Grundlagen, Konzepte und Praxisbeispiel aus dem Modellversuch „KIDZ – Kindergarten der Zukunft in Bayern“*. Stiftung Bildungspakt Bayern (Hg.) Köln: Kluwer, S. 24-59.
- Roßbach, Hans-Günther et al. (2010): *Empirische Evaluation des Modellversuchs „Kindergarten der Zukunft in Bayern – KiDZ“*. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Schäfer, Gerd E. (2005): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim: Juventa.
- Schmidt, Thilo et al. (2009): Bildung in frühpädagogischen Institutionen. In: *Handbuch der Bildungsforschung*. Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hg.), Wiesbaden: VS, S. 351-363.
- Schneider, Ilona (2001): Kinder kommen zur Schule. In: *Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte*. Behnken, Imbke/Zinnecker, Jürgen (Hg.): Seelze: Kallmeyer, S. 458-474.
- Seyda, Susanne (2009): Kindergartenbesuch und späterer Bildungserfolg. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Jg. 12, Heft 2, S. 233-251.
- Stamm, Margit/Viehhauser, Martin (2009): Frühkindliche Bildung und soziale Ungleichheit. Analysen und Perspektiven zum chancenausgleichenden Charakter frühkindlicher Bildungsangebote. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, Jg. 29, Heft 4, S. 403-418.
- Stadt Bielefeld (2010): *Lebenslagen und soziale Leistungen 2009*. Bielefeld.
- Stiftung Bildungspakt Bayern (Hg.) (2007): *Das KIDZ-Handbuch. Grundlagen, Konzepte und Praxisbeispiel aus dem Modellversuch „KIDZ – Kindergarten der Zukunft in Bayern“*. Köln: Kluwer.
- Textor, Martin R. (2011): Kindergartenpädagogik., In: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/29.html>, Online-Handbuch, abgerufen am 15.03.2011.
- Tietze, Wolfgang et. al. (1998): *Wie gut sind unsere Kindergärten?* Tietze, Wolfgang (Hg.), Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Tietze, Wolfgang et al. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim: Beltz.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hg.) (2007): *Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007*. Wiesbaden: VS
- WHO – World Health Organization (2010): What is the WHO definition of health? In: <http://www.who.int/suggestions/faq/en/>, abgerufen am 06.11.2010.
- Wittmann, Helmut (1978): Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: *Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik*. Dollase, Rainer (Hg.), Düsseldorf: Schwann, S. 349-362.
- Yeboah, David A. (2002): Enhancing transition from early childhood phase into primary education: evidence from the research literature. In: *Early Years: Journal of International Research and Development*. Volume 22 (1), S. 51- 68.