



Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg

**Dr. Katrin Liebers**

## **4.3.12 TransKiGs – Bilanz und Perspektiven der Verstetigung – ein Mehrebenenmodell für Transferprozesse bei der Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Schule**

Vortragstext zur Brückenjahrtagung am 12.11.2010 in Hannover

### **1. Einführung**

Im Ergebnis des Verbundvorhabens „TransKiGs – Stärkung der Bildungsqualität in Kita und Grundschule und Gestaltung des Übergangs“ (2005-2009) wurden Wege aufgezeigt, wie eine Kooperation von Kita und Grundschule nachhaltig etabliert und eine für Pädagoginnen und Pädagogen aus Kita und Grundschule tragfähige Bildungsphilosophie gemeinsam erarbeitet werden können (TransKiGs 2009). Für die Wirksamkeit von Modellvorhaben bleibt dabei die entscheidende Frage, wie es gelingt, deren Ergebnisse in eine weitere Praxis zu transferieren.

In diesem Beitrag werden im zweiten Abschnitt knapp die Ziele und zentrale Ergebnisse von TransKiGs auf der Länder- sowie Verbundebene umrissen. Im dritten Kapitel wird in einem Exkurs die Frage danach gestellt, welche Forschungsergebnisse zur Gestaltung des Übergangs vorliegen, bevor im 4. Abschnitt ein Mehrebenenmodell zur Gestaltung des Übergangs umrissen und mit Gelingensfaktoren aus TransKiGs untersetzt wird. Ein solches Mehrebenenmodell zur Gestaltung des Übergangs, das an Konzepte aus der School Governance – Forschung (Brüsemeister 2005) anschließt, kann über TransKiGs hinaus dazu beitragen, Transferprozesse im Bereich der Kita- und Schulentwicklung, so auch im niedersächsischen Modell Brückenjahr, theoretisch begründet zu konzipieren und zu evaluieren.

### **2. Bilanz von TransKiGs**

#### **2.1 Ziele von TransKiGs**

Im November 2005 starteten die fünf Länder Berlin, Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen das letzte BLK - Verbundprojekt. Unter der Zielstellung „Gestaltung des Übergangs“ standen folgende Arbeitsschwerpunkte im Fokus der gemeinsamen Auseinandersetzung:

- Möglichkeiten der Orientierung an der Bildungsbiografie des einzelnen Kindes unter der Fragestellung, wie die beiden Bildungsstationen Kita und Grundschule zu Wegmarken eines abgestimmten Bildungsweges des Kindes gemacht werden können.
- Formen zur Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses von Kita und Schule,
- Wege der Kooperation und Vernetzung unterschiedlicher Institutionen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Landesstrukturen.

Unter dem gemeinsamen Dach des Verbundprojektes wurden dabei in den Ländern ganz unterschiedliche Wege beschritten, um diese Ziele zu erreichen. Ein besonderer Akzent wurde auf die Entwicklung von transferfähigen Strategien, Konzepten und Materialien gesetzt, damit am Ende des Modellvorhabens der Transfer strategisch, konzeptionell, materiell und soweit möglich auch personell gesichert sein sollte.

## **2.2 Ergebnisse in den beteiligten Ländern**

Bezogen auf die vier Ebenen einer stärkeren Verzahnung von Kita und Grundschule sowie der Gestaltung des Übergangs, die in der Expertise zu den Bildungshäusern definiert werden (Strätz/Solbach/Holst-Solbach 2007), lag bei den in TransKiGs erreichten Ergebnissen der Schwerpunkt auf der Ebene konzeptionell-didaktischer Entwicklungen, insbesondere konzeptionelle Grundlegungen für die Bildung in Kita und Grundschule sowie gemeinsame Fortbildungen und Materialien. Ergebnisse auf den Ebenen der Zusammenarbeit mit Eltern, der organisatorisch-strukturellen Maßnahmen und Aktivitäten mit Kindern werden aus Platzgründen hier zurückgestellt (vgl. dazu TransKiGs 2009).

### *Konzeptionelle Grundlegungen für die Bildung in Kita und Schule*

Ein Beispiel für konzeptionelle Grundlegungen bildet der gemeinsame Orientierungsrahmen aus Brandenburg (MBS 2009). In diesem wird die gemeinsame Verantwortung für eine Übergangsgestaltung, die sich an der Bildungsbiografie von Kindern orientiert, theoretisch begründet als ein Qualitätsbereich dargestellt, welcher durch sechs Qualitätsmerkmale definiert wird. Einen ebenfalls konzeptionellen Zugang wählen die thüringischen Autorinnen des Sieben-Ebenenmodells professionellen Handelns im Übergang, zu jeder Ebene werden von den Akteuren erprobte Strategien und Instrumente dokumentiert (Lingenauber/Niebelschütz 2010).

Konzepte anschlussfähiger Bildungspraxis in ausgewählten Bildungsbereichen bzw. Domänen standen insbesondere in Berlin und Bremen im Mittelpunkt der Arbeit. So entstanden erprobte Konzepte für anschlussfähiges mathematisches Lernen, Bewegungslandschaften mit integrierter Sprachförderung oder Sprachparcours zur Förderung der phonologischen Bewusstheit (Sommerlatte/Berry 2009, Samuel 2009).

Vielfältige Entwicklungen in den Ländern sind auch im Bereich anschlussfähiger Beobachtung und Dokumentation im Übergang anzuführen. In Bremen wurde die individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation der Kita, die in der Form eines Entwicklungssterns vorliegt, für die Anwendung im Übergang und in der Schulzeit weiterentwickelt (Samuel 2009). In Brandenburg und Bremen wurde an einem Übergangsportfolio gearbeitet (Schubert/Scheib 2008, TransKiGs Bremen 2009). In Thüringen wurde in Anlehnung an die Bildungs- und Lerngeschichten als neue Strategie ein Übergabegespräch entwickelt und erprobt, in dessen Zentrum der Übergabebrief steht (Schneider/Leupold/Dübner/Kurylas-Mengs 2009). In Berlin wurden umfangreiche Materialsammlungen zur Beobachtung, Dokumentation und Förderung im Bereich Mathematik erprobt und als Lerndokumentation Mathematik veröffentlicht (Steinweg 2007). Nicht zuletzt spielten in

allen Ländern Gelingensbedingungen für die Kooperation und den Transfer eine wichtige Rolle; so wurden in Nordrhein-Westfalen Gelingensbedingungen evaluiert (Akgün 2006) und Niveaustufen der Kooperation evidenzbasiert bestimmt (Hanke/Merkelbach/Rathmer/Zensen 2009).

### *Gemeinsame Fortbildungen und Materialien*

In TransKiGs wurden gemeinsame Fortbildungsformate für Kita und Schule mit jeweils explizit ausgewiesenen Zielrichtungen in unterschiedlichen Varianten, wie zum Beispiel Fachforen/-tagungen, Regionalkonferenzen und Bildungswerkstätten, sowie unterschiedliche Varianten der Prozessbegleitung in den Tandems und Regionen konzipiert und zusammenfassend dokumentiert (Kossack 2009). Diese Fortbildungsformate gingen zum Teil weit über klassische Formen der Fortbildung hinaus, weil sie die Kooperation von Pädagoginnen und Pädagogen in längerfristigen „professionellen Lerngemeinschaften“ (Bonsen/Rolff 2006) sowie in übergreifenden Netzwerken in den Fokus rückten.

Zur Dokumentation und Unterstützung der Arbeit in den TransKiGs-Einrichtungen wie auch im Hinblick auf einen weiteren Transfer wurde in den Ländern eine Fülle gemeinsamer Materialien im weitesten Sinne erstellt. So wurde beispielsweise von einem Berliner Tandem ein spezifischer Raum mit dem Namen „Die Insel“ eingerichtet, in dem Kinder von vier bis acht Jahren angeregt werden, sich gemeinsam mit Mathematik zu beschäftigen (Gralher/Vollbrich 2009). Zahlreiche weitere Anregungsmaterialien aus Berliner Tandems zu Bildungsprojekten mit Kindern stehen im Internet zur Verfügung (SenBWF 2009). Handreichungen zur Übergangsgestaltung mit Beispielen erprobter und bewährter Praxis liegen in fast allen Ländern vor (TransKiGs Bremen 2009, MBS 2009, Lingenauber/Niebelschütz 2010), ebenso wurden ergänzende Materialien wie das Übergangsbuch für Kinder in Thüringen, mehrere DVDs für Fortbildungszwecke sowie Flyer etc. erarbeitet (vgl. dazu Materialeseiten in TransKigs 2009).

## **2.3 Ergebnisse auf der Verbundebene**

Die für eine professionelle Gestaltung des Übergangs notwendigen neuen Kompetenzen, Routinen, Einstellungen und Identitäten lassen sich als eine gemeinsame Bildungsphilosophie von Pädagoginnen aus Kita und Schule beschreiben, in der eine Gestaltung des Übergangs als Balance von Kontinuitäten und Diskontinuitäten für Kinder gesehen und an der Bildungsbiografie von Kindern orientiert wird. Wesentliche Elemente einer solchen gemeinsamen Bildungsphilosophie sind ein Bild vom Kind als aktiver Lerner, ein konstruktivistisches Verständnis von Bildung, das alle Kompetenz- und Persönlichkeitsbereiche umfasst sowie ein professionelles Selbstverständnis von Kita und Schule als lernende und kooperierende Systeme (Speck-Hamdan 2006). Zwei Formen der Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses und Etablierung neuer Handlungsrouninen haben sich in TransKiGs als tragfähig erwiesen:

- Eine gemeinsame Bildungsverantwortung kann erstens durch die Entwicklung institutionenübergreifender Rahmenkonzepte für den Elementar- und Primarbereich aufgebaut werden. Ziel dieses Vorgehens ist es, den Anteil ähnlich strukturierter Elemente pädagogischer Arbeit in Kita und Grundschule und damit die Konkordanz in den Rahmenkonzepten beider

Systeme zu erhöhen (Liebers/Schmidt 2009). Dadurch sollen mehr Kontinuität auf der kontextuellen Ebene erzeugt und zugleich Kinder während ihrer diskontinuierlich verlaufenden Entwicklung gestützt werden (Fthenakis 2003). Die Rahmenkonzepte geben Pädagoginnen in der Praxis Anhaltspunkte, in welchen Bereichen und mit welchen Maßnahmen sie eine gemeinsame Bildungsphilosophie in veränderte Handlungsroutinen umsetzen können, um eine kontinuierliche Begleitung der Bildungsprozesse von Kindern zu gewährleisten. Darauf aufbauend können Praxisprojekte erprobt und Handreichungen sowie Praxismaterialien entwickelt werden. Einen solchen Weg mit einem mehrstufigen Transferkonzept ist zum Beispiel Brandenburg gegangen.

- Bei der zweiten Form liegt der Ausgangspunkt in der Praxis. Pädagoginnen erarbeiten sich durch gemeinsames Handeln eine gemeinsame Bildungsphilosophie. Das Reflexionspotenzial pädagogischer Situationen wird genutzt, 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 thematischbezogener 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. Auf dieser Basis können gemeinsame pädagogische Überzeugungen ausgehandelt werden, die dann in eine Rahmenkonzeption einfließen können (Liebers/Schmidt 2009). Einen solchen Weg, deren Ausgangspunkte die Tandems und Verbünde darstellten, sind zum Beispiel Berlin, Bremen und Thüringen gegangen.

Insgesamt zeichnen sich die in TransKiGs entwickelten Strategien und Maßnahmen 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 zu schaffen (Liebers/Schmidt 2009). Wenn Selbsterfahrung und Umlernen in der Praxis systematisch unterstützt werden sollen, bedarf es dazu Zeit und geeigneter Unterstützungssysteme für ko-konstruktive gemeinsame Entwicklungsprozesse, in denen „Phasen der Entwicklung, Anwendung, Reflexion und Evaluation ineinander übergehen“ (Oelkers/Reusser 2008: 501). Aus den Ergebnissen einer schriftlichen Befragung der Akteure lasse sich drei Empfehlungen im Hinblick auf den Unterstützungsbedarf zur Erreichung einer vertieften Form der Kooperation ableiten (Schmidt 2009):

1. Zu Beginn der Kooperation sollten sich die Beteiligten ausreichend Zeit nehmen, das pädagogische Konzept ihrer Partnereinrichtungen kennen zu lernen, u. a. durch gegenseitige Hospitationen. In dieser Phase ist eine externe Moderation der Treffen der Beteiligten von besonderer Bedeutung.

2. Eine jederzeit wichtige Gelingensbedingung für eine verbesserte Kooperation ist die durchgängige Unterstützung durch die Leitung, das eigene Team und den Träger der Einrichtung. Eine hohe Relevanz haben gemeinsame Fortbildungen, die Formulierung von Handlungszielen auf der Basis der Analyse des Ist-Standes und des Entwicklungsbedarfs.
3. Wenn diese Schritte gelungen sind, 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 – gewinnen. Um diese neue Qualität der Kooperationsbeziehungen zwischen den Partnern auf Dauer zu sichern, sollte ein Kooperationsvertrag abgeschlossen werden.

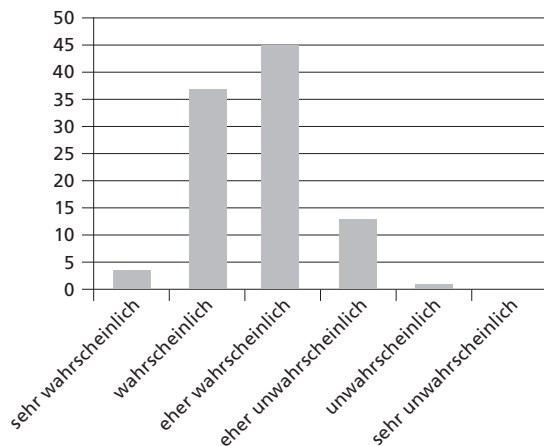
Mit diesem Handlungskonzept liegt ein Ansatz vor, der eine Orientierung für weitere Transferprozesse zu geben vermag.

### **3. Exkurs: Sind erprobte Modelle von Kooperation und Übergangsgestaltung es wert transferiert zu werden?**

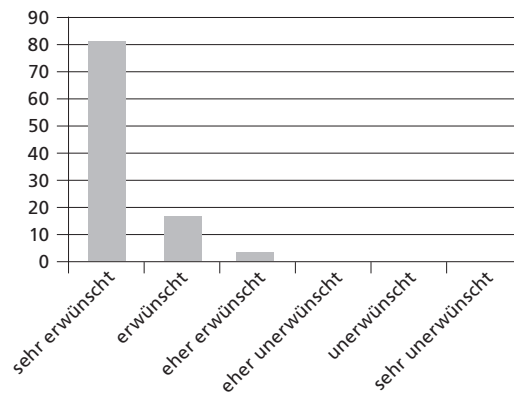
Prinzipiell, darauf verweist Jäger (2007), ist jede Idee und jedes Konzept transferierbar. Dennoch ist die Frage überzeugend zu beantworten, welcher Mehrwert sich für diejenigen ergibt, die die Innovation übernehmen bzw. auf die die Innovation letztendlich gerichtet ist. Bezogen auf die Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Schule stellt sich somit die Frage, inwieweit Kooperation und Übergangsgestaltung Effekte zum einen für die Professionalität der Fachkräfte und zum anderen für einen gelingenden Übergang von Kindern aus der Kita in die Schule zu erbringen vermag. Deshalb sollen in diesem Abschnitt zunächst ausgewählte Forschungsbefunde vorgestellt werden.

Dass sich die Kooperation von vorschulischer und schulischer Bildung einer großen Wertschätzung erfreut, zeigt ein aktuelles Expertendelphi. Das Item „Im Jahr 2030 bestehen enge Kooperationen zwischen dem Bereich der vorschulischen Bildung und der Grundschule mit flexibel gestalteten Übergangsmöglichkeiten“ halten mehr als 80 % von befragten Expertinnen und Experten für die Grundschule aus allen Bundesländern für sehr wichtig, zugleich erweist sich die Überzeugung, dass entsprechende Veränderungen bis zum Jahr 2030 eintreten werden, als deutlich schwächer ausgeprägt (vgl. dazu nachfolgende Abbildung, in Anlehnung an Blatt 4\_02, Müller/Schrödl 2010).

Wahrscheinlichkeit in % (N=207)



Erwünschtheit in % (N=207)



Diese Diskrepanz verweist unter anderem auch darauf, dass Kooperation weiterhin als ein „schwieriges Unterfangen“ gelten kann. Ebenso wie in älteren Untersuchungen (z. B. Liebers/ Kowalski 2007) zeigen sich in aktuellen Studien (z. B. Seckinger 2010) Irritationen bei den bisherigen Erfahrungen der Zusammenarbeit und unterschiedliche Wahrnehmungen der Qualität der Kooperation jeweils in Kita und Grundschule. Daran können die gegenwärtig in vielen Ländern aktualisierten Passagen zur Kooperation von Kita und Grundschule in den gesetzlichen Grundlagen allein nicht viel ändern. So stellen Hanke u.a. (2009) in ihrer Untersuchung zur Kooperationspraxis in Nordrhein-Westfalen fest, dass verordnete Kooperation ohne flankierende Maßnahmen wenig bewegt. Kooperationsvoraussetzungen, Klima und Formen der Kooperation verändern sich nicht allein dadurch, dass gemeinsame Handlungskontexte wie zum Beispiel von Kita und Schule durchzuführende Sprachstandsfeststellungen geschaffen werden.

In praxisentwicklungsorientierten und wissenschaftlich begleiteten Projekten zur Übergangsgestaltung, wie zum Beispiel Ponte (Ramseger/Hoffsommer 2008), TransKiGs (Schmidt 2009, Liebers/Schmidt 2009), Brückenjahr (Cloos u.a. 2010), Bildungshäuser 3-10 (Sambanis 2009) oder „fliegen lernen“ (Conein 2010), wird in den Evaluationen, auf der Basis von Beobachtungen, Dokumentenanalysen und Befragungen, von einer erfolgreichen Professionalisierung der Pädagoginnen und ihrer Kooperations- und Bildungspraxis berichtet.

Hinsichtlich der Effekte der Kooperation von Pädagoginnen auf den Übergang zeigen die in BiKS vorliegenden Befunde, dass Kooperationsmaßnahmen, wie zum Beispiel Schulbesuche der Kindergartenkinder oder gemeinsame Vorhaben von Kita- und Schulkindern keine unmittelbaren Effekte auf die individuelle Bewältigung des Schulstarts von Kindern und deren Leistungen im Anfangsunterricht haben (Faust 2008, Wehner/Pohlmann-Rother 2010). Zugleich lässt sich in BiKS eine Wirksamkeit von Vorschulprogrammen auf domänenspezifische Leistungen nachweisen.

Für eine Wirksamkeit von Kooperationsmaßnahmen auf domänenspezifische Leistungen werden von den Autorinnen längerfristige mittelbare Effekte dadurch für möglich gehalten, dass infolge einer Professionalisierung der Pädagoginnen subtile Wirkmechanismen auf die Anschlussfähigkeit

von Kita und Schule zum Tragen kommen. Derartige langfristige Wirkmechanismen zeigten sich beispielsweise bei einigen amerikanischen Frühförderprogrammen nach anfänglicher scheinbarer Wirkungslosigkeit erst nach über 20 Jahren: Konnten während der früheren Evaluationen keine bedeutsamen Effekte für die geförderten Kinder, gemessen u.a. in einem Anstieg des IQ, festgestellt werden, so gab es bei einer erneuten Evaluation über 20 Jahre später dennoch deutliche Effekte bei den Erwachsenen zum Beispiel hinsichtlich des Einkommens, des gesundheitlichen Status, der Familiensituation oder der Delinquenzrate (Barnett 2004, Heckmann 2004).

Weitere Ergebnisse zur Entwicklung von Kindern im Übergang werden aus der flankierenden Begleitstudie zu TransKiGs im Laufe des Jahres 2012 erwartet (Fried/Hoeft/Isele/Stude/Wexler 2009). Ebenso verheißt die Längsschnittstudie aus den Bildungshäusern 3-10 interessante Befunde (Sambanis 2010), bei den ersten Datenerhebungen auf der Kindebene zeichnen sich für die Bildungshauskinder Vorteile im mathematischen und sozial-emotionalen Bereich ab.

Für den Transfer von Modellprojekten zur Gestaltung des Übergangs bedeutet dies, dass bislang auf wenig empirisch gesicherte Effekte von verbesserter Übergangsgestaltung auf die Entwicklung der Kompetenzen von Kindern und damit auf „messbare“ Vorteile dieser Innovationen für Kinder verwiesen werden kann. Dennoch kann eine begründete Hypothese lauten, dass bei einer Professionalisierung der Übergangsgestaltung durch Verzahnung mehr Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen erreicht werden kann, die den Kindern bei ihrer Kompetenzentwicklung zu Gute kommt.

## **4. Gelingensbedingungen für den Transfer von Modellen zur Gestaltung des Übergangs**

### **4.1 Ein Mehrebenensystem für Transferansätze**

Leitend für TransKiGs war ein Transferansatz, wie er von Oelkers und Reusser in ihrer Expertise 2008 zur Implementation von Bildungsstandards beschrieben worden ist: „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“ (Oelkers/Reusser 2008: 501f.)

Für die Gestaltung regionaler und lokaler Lern- und Entwicklungsprozesse von Kitas und Schulen und dafür geeigneter Unterstützungssysteme lassen sich Ansätze aus der School Governance-Forschung zu Grunde legen: Weil in Ergänzung zu gemeinsamen Lern- und Entwicklungsprozessen ein Management von Interdependenzen zwischen einzelnen bildungspolitischen Akteuren, in diesem Falle aus Jugendhilfe, Kommunen und Bildung, erforderlich werden, weil nicht-staatlichen Akteuren wie Eltern eine wichtige Rolle zukommt und weil die Grenzen des Staates, zum Beispiel bei freien Trägern und involvierten Stiftungen, überschritten werden, ist die Steuerung



von Transferprozessen nicht mehr nur als Aufgabe einer einzigen zuständigen staatlichen Institution sondern als Prozess zwischen Akteuren zu sehen. Dafür etablieren sich immer häufiger netzwerkartige regionale Formen der Selbststeuerung unter Einbezug von Akteuren aus Politik, Verwaltung, Wirtschaft und Zivilgesellschaft, so gibt es zum Beispiel hier in Niedersachsen etliche regionale Bildungslandschaften (Brüsemeister 2005, Dolezal 2009).

Eine wichtige Rolle für Steuerungsprozesse mit unterschiedlichen Akteuren spielt das Konzept der Mehrebenensysteme, bei dem nach folgenden Ebenen unterschieden wird (Maag Merki/Kotthoff/Emmrich 2009):

- „Makro-Ebene“ (Ebene Bildungssystem),
- „Intermediäre Ebene“ (Schulaufsicht/Schulämter),
- „Meso-Ebene“ (Ebene Schule),
- „Mikro-Ebene“ (Ebene Unterricht) sowie
- „Intrapersonalen Ebene“ (einzelne Akteure).

Der praktische Nutzen eines solchen Modells liegt auf der Planungs-, Steuerungs- und Handlungsebene, um sich Klarheit über die unterschiedlichen Handlungsorientierungen und Überzeugungen (beliefs) von Akteuren auf den jeweiligen Ebenen zu verschaffen und die Transferstrategien danach auszurichten:

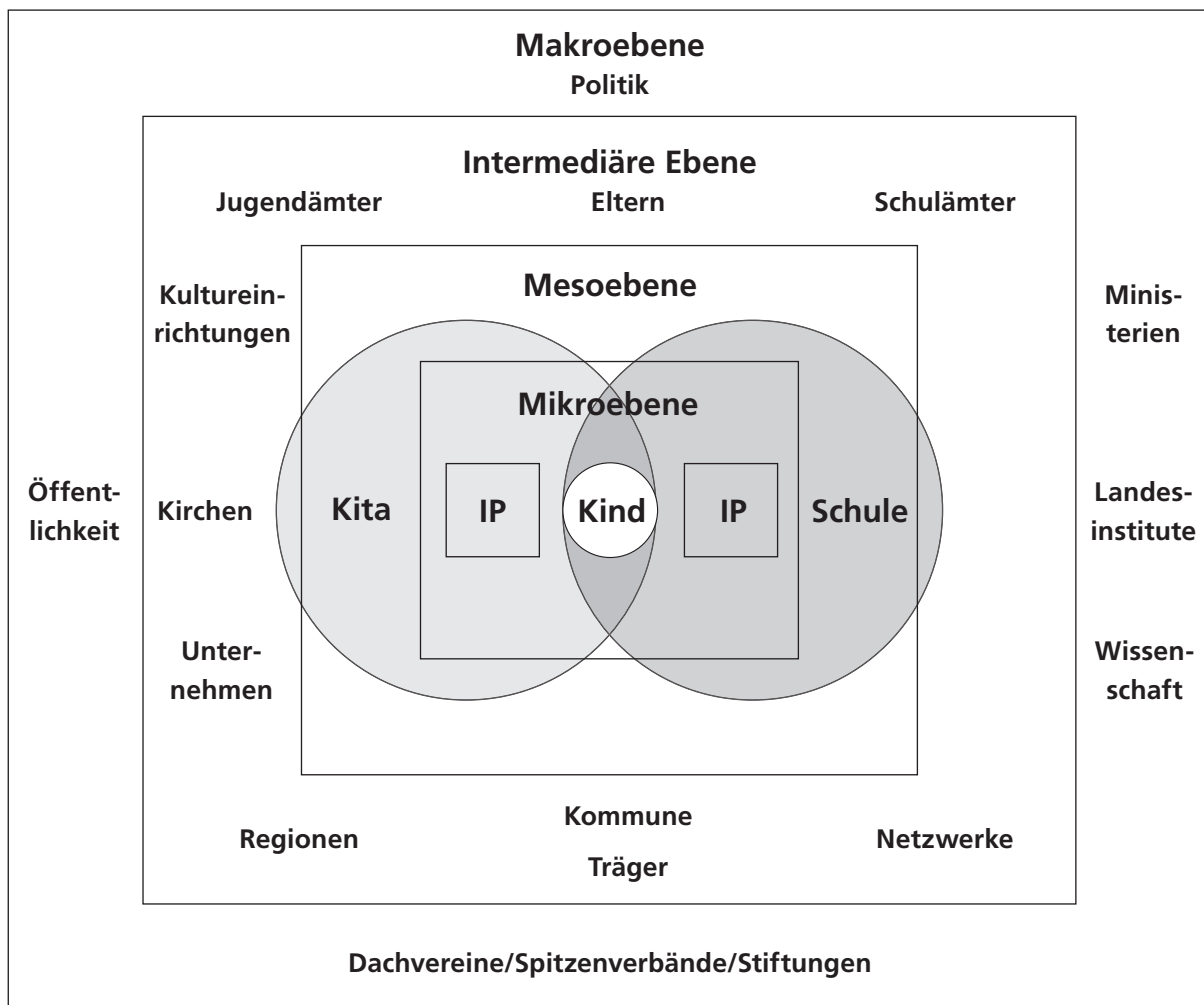
„Jeder Akteur, der mit seinem Steuerungsmechanismus Wirkungen bei anderen Akteuren erreichen will, muss sich

1. dessen Medium bedienen,
  2. primäre Handlungsorientierungen und beliefs-systems kennen
  3. [und] damit gegebene kritische, identitätsbesetzte Stellen berücksichtigen“.
- (Brüsemeister 2005:12)

Für die Planung von Transferprozessen zur Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Schule zum Beispiel auch beim Brückenjahr in Niedersachsen bedeutet dies, für alle fünf Ebenen Strategien konzeptionell zu bestimmen und auf jeder Ebene die Bereitschaft und Motivation der Akteure zu wecken, Neues zu erproben, weiterzuentwickeln und aktiv zu kommunizieren.

Deshalb sollen in einem nächsten Schritt das obenstehende allgemeine Mehrebenensystem für die beteiligten Akteure bei der Gestaltung von Übergangsprozessen von der Kita in die Schule als Modell präzisiert (siehe nachfolgende Abb. zum Mehrebenenmodell) und Transferaufgaben für die einzelnen Ebenen herausgearbeitet werden. Diese werden ergänzt durch Gelingensbedingungen, die in TransKiGs in den jeweiligen Landesvorhaben aus den Erfahrungen abgeleitet worden sind und für diesen Beitrag bezogen auf die fünf Ebenen des Modells neu systematisiert werden.





## 4.2 Transferaufgaben und Gelingensbedingungen auf den verschiedenen Ebenen

### 4.2.1 Intrapersonale Ebene

Die intrapersonale Ebene (IP) beschreibt die jeweiligen Kompetenzen, Einstellungen und Überzeugungen der pädagogischen Akteure aus Kita und Schule. Weiter oben wurde dargestellt, dass ein Transfer von Innovation beim Übergang, der sich an den Bildungsbiografien von Kindern orientiert, vor allem auch eine Veränderung auf der Einstellungs- und Überzeugungsebene der einzelnen Pädagoginnen erforderlich macht. Dies gelingt nach den Erfahrungen aus TransKiGs besonders dann, wenn die Pädagoginnen nicht nur kooperieren, sondern in diesem Prozess eine gemeinsame Bildungsphilosophie entwickeln können.

Für eine Erklärung der Entstehung von Bereitschaft, sich auf innovative Prozesse mit institutionenübergreifenden Kooperationen einzulassen, können psychologische und soziologische Wert-erwartungsmodelle herangezogen werden. Nach diesen werden Entscheidungen von Individuen

entsprechend der Erfolgserwartung und dem subjektiven Wert getroffen. Dabei werden ebenso Konsequenzen von Alternativen und die Wahrscheinlichkeit des Eintretens der Konsequenzen berücksichtigt und letztendlich diejenige Alternative gewählt, die den größten Nutzen bei Abwägung aller möglichen Vor- und Nachteile verspricht.

Die von Jäger (2007: Folie 11) für die Teilnahme an TransKigs entwickelte Matrix ist entsprechend übertragbar für das Projekt Brückenjahr und macht deutlich, dass für eine individuelle Teilnahme an Transferprojekten ein deutlicher Nutzen für die Pädagoginnen erkennbar sein muss. Eine Teilnahme kann auch erfolgen, wenn schwerwiegende Nachteile durch eine Nichtteilnahme befürchtet werden. D. h. bei Transferprozessen sind Einrichtungen involviert, für die die Abwägung der Vor- und Nachteile für eine aktive Teilnahme spricht (hellgraue Felder in nachfolgender Abbildung). Ebenso sind Einrichtungen vertreten (dunkelgraue Felder), die eher einen geringen Nutzen erwarten und deshalb vielleicht wenig engagiert sind.

	Vorteile	Nachteile
Teilnahme ja	Nutzen durch Teilnahme	Schaden durch Teilnahme
Teilnahme nein	Nutzen durch Nicht-Teilnahme	Schaden durch Nicht-Teilnahme

Damit sich Pädagoginnen aus Kita und Schule auf eine Innovation einlassen (vgl. Jäger 2007), ist es wichtig,

- dass sie einen relativen Vorteil einer veränderten Übergangsgestaltung und der dafür erforderlichen Kooperation für die ihnen anvertrauten Kinder und für ihre eigene Handlungspraxis erkennen können,
- dass die neue Übergangsgestaltung und die dafür erforderliche Kooperation Anknüpfungspunkte zu ihrem bisherigen Handeln aufweist,
- dass die aus der neuen Übergangsgestaltung erwachsenen Anforderungen überschaubar und (zeitlich) „machbar“ erscheinen,
- dass nach Möglichkeit ein Ausprobieren der neuen Übergangsgestaltung ermöglicht wird und
- dass diese Übergangsgestaltung idealerweise bei anderen Einrichtungen in der Region beobachtet werden kann, z. B. in Konsultations- oder Piloteinrichtungen, Videodokumentationen ...

#### 4.2.2 Mikro-Ebene

Auf der Mikroebene lassen sich die Tandems von Pädagoginnen aus Kita und Grundschule, ihre Kooperation untereinander sowie die Bildungsangebote für und Interaktionen mit Kindern verorten.

„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). Tandems können als besonders produktiv für den Transfer angesehen werden, weil sie als Akteursgruppen in kleinen kooperativen Netzwerke funktionieren (Oelkers/Reusser 2008).“ (Liebers/Schmidt 2009: 11f)

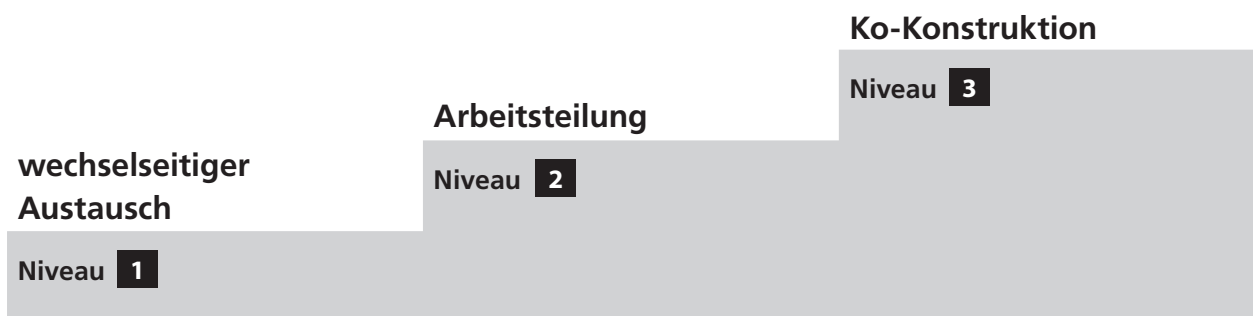
Als Gelingensbedingungen auf der Mikroebene der Tandems können folgende Punkte aus den Erfahrungen in TransKiGs benannt werden:

#### Pädagoginnen aus Kita und Schule

- stellen das Kind und seine Lernbiografie in den Fokus ihrer Bemühungen,
  - begegnen sich auf Augenhöhe und finden eine gemeinsame Sprache,
  - lernen miteinander und voneinander und reflektieren gemeinsam,
  - formulieren gemeinsam klare Ziele und Inhalte, setzen sie gemeinsam um und kontrollieren sie gemeinsam,
  - nehmen gegenseitig Erfolge wahr, benennen und würdigen diese,
  - bewältigen Krisen und lösen Konflikte konstruktiv,
  - verabreden regelmäßige feste Termine,
  - dokumentieren Erfahrungen und erfolgreiche Praxis für andere,
  - erhalten die Unterstützung der Kita- und Schulleitung
- (Akgün 2006, MBS 2009: 79, Gralher/Vollbrich 2009: 7, TransKiGs Bremen 2009: 27f).

Für die Ausprägung der Kooperation wurde von Hanke u.a. (2009) ein empirisch fundiertes Drei-Stufen-Modell beschrieben, das es den Akteuren ermöglicht, den Stand ihrer eigenen Kooperation einzuschätzen und ggf. im nächsten Schritt eine nächsthöhere Niveaustufe anzuzielen. Erfolgt auf einer Niveaustufe 1 zunächst vor allem ein wechselseitiger Austausch über berufliche Inhalte und Gegebenheiten in Form von Absprachen so ist die Niveaustufe 2 von einer gemeinsamen Arbeitsteilung zur Effizienzsteigerung geprägt, bei der die Stärken der Tandempartner berücksichtigt werden. Die Niveaustufe 3 ist als intensivste Form der Kooperation von gemeinsamen Lern- und Entwicklungsprozessen der Pädagoginnen aus beiden Einrichtungen gekennzeichnet.

Jede dieser drei Stufen steht für einen Schritt zu einer vertieften Kooperation, wobei die in den Modellprojekten angezielten wechselseitigen Lernprozesse der Akteure, in denen durch Ko-Konstruktion gemeinsam geteilte Überzeugungen und Handlungsrouninen neu erfunden und praktiziert werden, erst auf der Niveaustufe 3 zu erwarten sind (vgl. nachfolgende Abbildung zu Niveaustufen der Kooperation nach Hanke u. a. 2009, enthalten in MBS 2009: 78).



#### 4.2.3 Meso-Ebene

Zur Meso-Ebene lassen sich die jeweiligen Einrichtungen Kita und Schule zählen, die Leitungen dieser Einrichtungen, ihr Management des Tagesgeschäfts sowie der Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen und ebenso die Kollegien und ihre interne Kooperation. Zum Teil werden Akteure der intermediären Ebene, wie Eltern oder Träger, tangiert.

Wenn eine veränderte Übergangsgestaltung zum Tragen kommen soll, die sich an Bildungsbiografien von Kindern orientiert, erwachsen daraus Lern- und Veränderungsprozesse, die nicht nur die Professionalität der Tandems sondern jeweils der gesamten Einrichtung betreffen. Dies wird sich in weiterentwickelten pädagogischen Konzeptionen in den Kitas und in Schulprogrammen niederschlagen, ebenso ergeben sich Konsequenzen für das Management des Übergangsverfahrens sowie für anschlussfähige Bildungsprozesse überhaupt. Die daraus erwachsenden notwendigen Aktivitäten betreffen nicht nur die Leitungen und Tandems sondern erfordern die Anteilnahme und Unterstützung möglichst aller Kolleginnen und Kollegen in den jeweiligen Einrichtungen. Die Leitungen von Kita und Schule können dabei als „Türöffner und Katalysatoren von Innovation“ (Oelkers/Reusser 2008: 373) gesehen werden, zugleich haben sie einen bedeutsamen Einfluss auf den kooperativen Umgang und die Innovationsbereitschaft innerhalb ihrer Einrichtungen sowie zwischen ihren Einrichtungen.

Innerhalb der Einrichtungen tragen die Leitungen aus Kita und Schule z. B. dafür Sorge:

- Zuständigkeiten für die Übergangsgestaltung und Kooperation in beiden Einrichtungen verbindlich zu regeln und zugleich mehrere Ansprechpartner bzw. Ansprechpartnerinnen in der Kita/ in der Schule zu benennen (regelmäßig überprüfen),
- Projektinhalte im Rahmen von Konferenzen, Dienstbesprechungen und Elternversammlungen für alle, auch für nicht unmittelbar Beteiligte, vorzustellen,
- Lernprozesse zu einer an der kindlichen Bildungsbiografie orientierten Übergangsgestaltung und Lernkultur in der gesamten Einrichtung anzustoßen,
- Prozesse intern zu evaluieren (vgl. Akgün 2006, Gralher/Vollbrich 2009: 7, MBS 2009: 79, TransKiGs Bremen 2009: 27f, Hanke u.a. 2009: 45f).

Für die Kooperation zwischen Kita und Schule tragen die Leitungen z. B. dafür Sorge:

- Kooperation als eine gemeinsame Aufgabe der Kollegien zur Verbesserung der Bildungsqualität in der eigenen Einrichtung zu sehen,
- Inhalte der Übergangsgestaltung und Eckpunkte einer gemeinsamen Bildungsphilosophie abzustimmen und im Pädagogischen Konzept bzw. im Schulprogramm zu verankern,
- eine Kooperationsvereinbarung abzuschließen und/oder einen Kooperationskalender zu nutzen,
- Zeit und Rahmenbedingungen für die Kolleginnen bereitzustellen, die Änderungen zu vollziehen und eine vertiefte Kooperation zu praktizieren (ebenda).

Für die Gestaltung praxisinterner Entwicklungsvorhaben kann beispielsweise auf die GOrBiKs-Zielschleife (vgl. nachfolgende Abbildung aus MBS 2009: 38) verwiesen werden, die modellhaft Entwicklungsschritte in der gemeinsamen Entwicklung der Übergangsgestaltung abbildet, die sich auch für andere Übergangsvorhaben modifizieren lassen (vgl. dazu auch TransKiGs Bremen 2009: 26).



Darüber hinaus tragen die Leitungen von Kita und Schule nach außen hin z. B. dafür Sorge:

- Eltern im Sinne einer kompetenzorientierten Erziehungspartnerschaft zu beteiligen,
- Kooperation kommunal zu verankern,
- zuständige Träger/Schulärzte aktiv einzubeziehen und
- förderliche Öffentlichkeitsarbeit zu betreiben (Akgün 2006, SenBWF 2009, MBS 2009).

#### 4.2.4 Intermediäre Ebene

Der intermediären Ebene sind lokale bzw. regionale Akteure zugeordnet, so z. B. regionale Schulaufsicht und Schulverwaltungsämter, Jugendämter, Kommunen und freie Jugendhilfeträger, Kirchen, Wirtschaftsbetriebe und kulturelle Einrichtungen und ebenso die Eltern und ihre regionalen Vertretungen. Auf dieser Ebene können durch die Schaffung lokaler Schnittstellen, regionaler Kooperationsstrukturen und Netzwerke gemeinsame lokale Problemlösungen gesucht (Funktionsnetzwerke) und lokale „Entwicklungsexperimente“ im Dienst einer Qualitätsverbesserung von Bildung im Übergang gestartet werden (Innovationsnetzwerke, Maag Merki 2008). Durch die Berücksichtigung regionalspezifischer demografischer, ökonomischer und sozio-kultureller Bedingungen bietet sich die Chance, Qualitätsentwicklung in der Bildung mit der Regionalentwicklung der Wissensgesellschaft zu verknüpfen, worauf eine wesentliche Innovationshoffnung europäischer Politik gerichtet ist (vgl. dazu Stahl/Schreiber 2003). Dieser Aspekt wurde in TransKiGs erst in Anfängen beleuchtet (Akgün 2006, Hildebrandt/Schachner/Knauf 2009, MBS 2009). In Anlehnung an diese Erfahrungen sowie die Vorschläge von Maag Merki (2008) gilt es eine regionale Kommunikations-/Koordinierungszentrale als Schaltstelle einzurichten, die Kooperationsstrukturen ermöglicht, in denen:

- eine Bildungsphilosophie in der Kommune/Region gemeinsam entwickelt wird,
- Akteure, auch Tandems, aus der Praxis in regionale Netzwerke eingebunden werden,
- die unterschiedlichen Interessen und Ziele der verschiedenen Akteure offengelegt und gemeinsame Ziele für die Gestaltung des Übergangs in der Region verabredet werden,
- spezifische, auf ausgewählte Inhalte des Übergangs bezogene Kooperationen zwischen Einrichtungen initiiert werden,
- Praxiseinrichtungen in der Region durch Fortbildung, Prozessbegleitung und Beratung unterstützt werden.

#### 4.2.5 Makro-Ebene

Zur Makroebene zählen in erster Linie die Bildungspolitik und ihre Systeme, wie die für Kita und Schule zuständigen Ministerien und Kultusbehörden sowie deren nachgeordnete Landesinstitute und Gremien wie Landesschulbeiräte oder Landeselternvertretungen sowie die Spitzenverbände der Wohlfahrtspflege und der Städte und Gemeinden. Ebenso sind hier Stiftungen, wissenschaftliche Einrichtungen und die bildungspolitische Öffentlichkeit einzubeziehen, deren Einfluss auf den Erfolg des Transfers von Innovationen nicht unterschätzt werden sollte.

Auf der Makroebene des Bildungssystems ist der Transfer einer Innovation, wie ein an der Bildungsbiografie von Kindern orientierter Übergang und entsprechende Kooperationen zwischen den Einrichtungen, bildungspolitisch, rechtlich und hinsichtlich der benötigten Ressourcen zu sichern. Eine aktive bildungspolitische Unterstützung einer Innovation erfordert dementsprechend eine „gegenseitige Abstimmung und gemeinsame Ausrichtung von Strukturen, Strategien, Regelungen und Materialien mit Blick auf die Zielsetzung der Reform“ (Oelkers/Reusser 2008: 257). Der Erfolg von Übergangprojekten ist zudem von einer bildungspolitischen Unterstützung abhängig, bei der die Innovation und der Transfer entweder von zwei unterschiedlichen Ressorts

aus einem Ministerium oder auch von zwei Ministerien gleichzeitig gewährleistet werden müssen. Dabei stellen insbesondere Gleichgerichtetheit und Anschlussfähigkeit der verschiedenen Maßnahmen in beiden Bereichen eine besondere Herausforderung dar, weil Kindertagesstätten und Jugendhilfe oftmals aus unterschiedlichen Traditionen heraus funktionieren (Liebers/Schmidt 2009, Jäger 2009).

Für eine Sicherung des Transfers sind auf der Makro-Ebene in Anlehnung an Gräsel/Jäger/Willke (2006):

- eine Langzeitperspektive politisch und seitens der Verwaltungen planerisch zu unterstützen und in der Öffentlichkeit zu kommunizieren,
- Inhalte und Vorgehensweisen einer veränderten, an der kindlichen Lernbiografie orientierten Übergangsgestaltung rechtlich und curricular zu verankern sowie verbindliche Rahmenbedingungen zu erzeugen, z.B. mithilfe von Qualitätsvereinbarungen mit Trägern,
- Konzepte der Übergangsgestaltung in den bildungspolitischen Gesamtstrategien im Bereich Kita und Grundschule zu verankern, z. B. mit Maßnahmen zur Sprachstandsfeststellung und -förderung zu harmonisieren ...,
- ein systematisches Konzept für den Transfer bzw. die Implementierung zu entwickeln und umzusetzen,
- ein professionelles Projektmanagement für den Transferprozess einzurichten und möglichst rechtzeitig eine personelle Kontinuität bzw. Ausstattung einer solchen Arbeitsstelle zu sichern,
- Ressourcen für Unterstützungssysteme und für die Ermöglichung von Kooperation in den Einrichtungen verfügbar zu machen,
- im Projekt entwickelte Unterstützungssysteme zur Prozessbegleitung und Fortbildung in vorhandenen, etablierten Systeme (z. B. Landesinstitute) und vorhandenen Strukturen (z. B: Netzwerke und Bildungslandschaften) zu verankern,
- überzeugende praxisnahe Materialien und Angebote zur Professionalisierung möglichst für alle Einrichtungen/Netzwerke/Regionen bereitzustellen,
- in allen Transfer- und Implementierungsphasen die Umsetzung zu evaluieren sowie die Wirksamkeit von Übergangsgestaltungsmodellen wissenschaftlich zu begleiten.

Anschlussprojekte zu einem weiteren Transfer nach dem Abschluss des Verbundprojekts TransKiGs sind in den Ländern Berlin (TransKiGs Transfer) und Brandenburg (GORBiGs Transfer) begonnen worden. In beiden Ländern gab es noch vor Ende des Modellprojekts intensive Arbeiten zum Transfer: So wurden zum Beispiel in Brandenburg ein Transferkonzept entwickelt (Liebers 2009) und durch das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBJS) personelle und sächliche Ressourcen für das Projektmanagement sowie für den Transfer bewilligt. Der Transfer wurde durch praxisnahe Materialien für alle Kitas und Schulen im Land (Handreichungsteil im Orientierungsrahmen, DVD, Elternflyer), 17 Regionalkonferenzen in Verantwortung der Jugend- und Schulämter sowie vielfältige weitere Angebote zur Professionalisierung vorbereitet und wird zurzeit in regionalen Begleitungen und Fortbildungen von der Koordinierungsstelle GORBiGs Transfer im LISUM umgesetzt.



In Brandenburg wurde zudem durch das MBS die rechtliche Verankerung in der Grundschulordnung präzisiert und eine Einbindung der Thematik in die vorhandenen Netzwerkstrukturen der Grund- und Förderschulen veranlasst. Gespräche zu einer Qualitätsvereinbarung mit den Trägern der Jugendhilfe sowie dem Städte- und Gemeindebund sind in Gang gesetzt worden. Diese Top-down-Strategie des Transfers wird komplementiert durch eine Bottom-up-Strategie von Jugend- und Schulämtern in den Regionen, die ihrerseits Coaching-Projekte für ausgewählte Standorte, kommunale Unterstützungsvorhaben und Bildungslandschaften initiiert haben. Basis für diese Entwicklungen war eine intensive Unterstützung des Transfers seitens des MBS und der bildungspolitischen Öffentlichkeit nach dem Abschluss von TransKiGs.

Der externe Blick auf das niedersächsische Modellprojekt Brückenjahr zeigt, dass im Hinblick auf den angestrebten Transfer schon etliche Aspekte gesichert erscheinen: So gibt es eine sehr große Gruppe von Beraterteams, die den Transfer tragen und in regional etablierten Systemen sowie Netzwerken und regionalen Bildungslandschaften verankern können, es existiert eine umfassende Materialbasis mit dem Praxis-Ordner zum Brückenjahr (Niedersächsisches Kultusministerium 2009) und passfähige rechtliche Rahmenseetzungen unterstützen den Transfer. Beide zuständigen Ministerien sind intensiv um eine Verstetigung bemüht, insofern sind wesentliche Voraussetzungen geschaffen, um den Transfer des Brückenjahres zu sichern.

## 5. Literatur

Akgün, M. (o.J.): Zusammenarbeit Kindergarten-Grundschule.

Download: [www.transkigs.nrw.de/praxis/minempfb.pdf](http://www.transkigs.nrw.de/praxis/minempfb.pdf), zuletzt am 01.10.2010.

Barnett, S. (2004): „Cost-Benefit Analysis of Preschool Education“ Powerpoint-presentation <http://nieer.org/resoruces/files/BarnettBenefit.ppt>, zuletzt am 20.12.2010.

Bonsen, M.; Rolff, H.-G. (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik 52. Jg. Heft 1/2006, 167-184.

Brüsemeister, T. (2005): School Governance – Begriffliche und theoretische Herleitungen aus dem politikwissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Diskurs. Vortragsskript auf der Tagung der Sektion Empirische Bildungsforschung „Veränderungsmessungen und Längsschnittstudien“, 18.03.2005, Berlin.

Cloos, P.; Manning-Chlechowicz, Y.; Sitter, M. (2010): Qualitative Befragung der Modellprojekte (MB). Wissenschaftliche Begleitung des niedersächsischen Brückenjahres, Februar 2010. In: Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2009): Projekt Brückenjahr. Das letzte Kindergartenjahr als Brückenjahr zur Grundschule. Hannover. Ergänzungslieferung.

Conein, S. (2010): Ergebnisse der Evaluation des Programms „fliegen lernen. Kinder erforschen Naturwissenschaften“. Vortragsfolien zur Abschlusstagung am 02.10.2010, Berlin.

[http://www.kinder-erforschen-naturwissenschaften.de/fileadmin/system/dokumente/pdf/011110\\_Dokumentation\\_11010\\_final.pdf](http://www.kinder-erforschen-naturwissenschaften.de/fileadmin/system/dokumente/pdf/011110_Dokumentation_11010_final.pdf), zuletzt am 3.1.2011.

DKJS (Hrsg.) (2006): Tipps für einen guten Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Erfahrungen aus der Pilotphase von ponte. Berlin.

Dolezal, E. (2009): Die Steuerung „Regionaler Bildungslandschaften“. Masterarbeit. Technische Universität Kaiserslautern.

Faust, G. (2008); Übergänge gestalten – Übergänge bewältigen: Zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Thole, W.; Roßbach, H.-G.; Fölling-Albers, M.; Tippelt, R. (Hg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen: 2225-240.

Fried, L.; Hoeft, M.; Isele, P.; Stude, J.; Wexler, W. (2009): Flankierende Begleitforschung. In: TransKiGs (Hrsg.): Übergang Kita –Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung. Materialien, Instrumente und Ergebnisse des TransKiGs-Verbundprojekts. Weimar.

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.

Gralher, K.; Vollbrich, D. (2009): Forum Übergang. Lehrer/innen und Erzieher/innen gestalten gemeinsam einen kindgerechten Übergang von der Kita in die Grundschule. In: SenBWF Berlin (Hrsg.): TransKiGs. Den Übergang gestalten. Anregungsmaterialien zur Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen. Berlin.

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, 45-566.

Hanke, P.; Merkelbach, I.; Rathmer, B.; Zensen, I. (2009): Evaluation der Kooperationspraxis. In: TransKiGs (Hrsg.): Übergang Kita –Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung. Materialien, Instrumente und Ergebnisse des TransKiGs-Verbundprojekts. Weimar.

Heckmann, J. (2004): The Productivity Argument for Investing in Young Children. Working Paper 5. <http://jenni.uchicago.edu/Invest/>, zuletzt am 20.12.2010.

Hildebrandt, F.; Schachner, A.; Knauf, T. (2009): Regionalkonferenzen und erste Ergebnisse. In: TransKiGs (Hrsg.): Übergang Kita –Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung. Materialien, Instrumente und Ergebnisse des TransKiGs-Verbundprojekts. Weimar.

Honig, M.-S., Kreid, B. (2008): Kooperation als Unvereinbarkeitsmanagement. Wie ponte Unmögliches möglich zu machen versuchte. In: Ramseger, J.; Hoffsommer, J. (Hrsg. (2008): ponte.

Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen. Erfahrungen und Ergebnisse aus einem Entwicklungsprogramm. Weimar: 128-134.

Jäger, M. (2007): Anmerkungen zur nachhaltigen Verbreitung des BLK-Verbundprojekts „Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschule und Gestaltung des Übergangs“ (TransKiGs). Manuskript und Folien zum Vortrag am 13. Februar 2007, Berlin.

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).

Kossack, P. (Hrsg.: Koordinierungsstelle TransKiGs) (2009): Kooperative Formen der Fortbildung von Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen. Ludwigsfelde.

Liebers, K. (2009): Implementierungsstrategien für GOrBiGs. In: TransKiGs (Hrsg.): Übergang Kita –Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung. Materialien, Instrumente und Ergebnisse des TransKiGs-Verbundprojekts. Weimar.

Liebers, K.; Kowalski, D. (2007): Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen beim Übergang. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung im Land Brandenburg zur Umsetzung des § 15 GV. LISUM. [http://www.transkigs.de/evaluationsbericht\\_bb.html](http://www.transkigs.de/evaluationsbericht_bb.html), zuletzt am 3.1.2011.

Liebers, K.; Schmidt, K. (2009): Kooperation nachhaltig etablieren – eine Bildungsphilosophie gemeinsam erarbeiten. In: TransKiGs (Hrsg.): Übergang Kita –Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung. Materialien, Instrumente und Ergebnisse des TransKiGs-Verbundprojekts. Weimar

Lingenauber, S.; Niebelschütz, J.L. von (2009): Übergänge partizipativ gestalten. In: TransKiGs (Hrsg.): Übergang Kita –Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung. Materialien, Instrumente und Ergebnisse des TransKiGs-Verbundprojekts. Weimar.

Lingenauber, S.; Niebelschütz, J.L. von; ThiLLM (2010): Übergangskonzeptionen. Abschlussbericht des Forschungsprojektes TransKiGs Thüringen. ThiLLM Bad Berka.

Maag Merki, K. (2008): Regionale Bildungslandschaft – Konzepte, Prozesse, Erfahrungen. Vortragsfolien vom 30.06.2008, Köln.

Maag Merki, K.; Kotthoff, H.-G.; Emmerich, M. (2009): Projektevaluation „Regionale Bildungslandschaften. Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht in staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaften“. Manuskript vom 14.05.2009, Freiburg.

MBJS (2009): Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule. Zwei Bildungseinrichtungen in gemeinsamer Bildungsverantwortung beim Übergang vom Elementar- in den Primarbereich. Weimar.

Müller, R.; Schrödl, F. (2010). Grundschule 2030. Eine Delphi-Befragung zur Zukunft des Primar-schulbereichs in Deutschland. Kurzfassung vom 19.07.2010, FU Berlin.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2009): Projekt Brückenjahr. Das letzte Kindergarten-jahr als Brückenjahr zur Grundschule. Hannover.

Oelkers, J.; Reusser, K. (2008): Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Berlin.

Ramseger, J.; Hoffsommer, J. (Hrsg.) (2008): ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen. Erfahrungen und Ergebnisse aus einem Entwicklungsprogramm. Weimar.

Sambanis, M. (2009): Wissenschaftliche Begleitung des Modells „Bildungshaus 3-10“ – Verzahnung von Kindergarten und Grundschule. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 1 (2009), Leverkusen.

Sambanis, M. (2010): Zusammenfassung der Präsentation der wissenschaftlichen Begleitung „Bildungshaus 3-10“. Kongress „Auf dem Weg zum Bildungshaus“, 24. und 25.03.2010, Ulm.

Samuel, A. (2009): Blitzlichter aus der Praxis. In: TransKiGs (Hrsg.): Übergang Kita –Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung. Materialien, Instrumente und Ergebnisse des TransKiGs-Verbundprojekts. Weimar.

Schmidt, K. (2009): Geteilte Einstellung und kooperatives Handeln. Befragung der Akteure des Verbundprojekts TransKiGs. Ludwigsfelde.

Schneider, S.; Leupold, G.; Dübner, S.; Kurylas-Mengs, E. (2009): Das Übergabegespräch. In: TransKiGs (Hrsg.): Übergang Kita –Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung. Materialien, Instrumente und Ergebnisse des TransKiGs-Verbundprojekts. Weimar.

Schubert, E.; Scheib, S. (Hrsg. LISUM) (2008): Bildungswerkstätten. Dokumentation der GOrBiKs-Bil-dungswerkstätten zur Neugestaltung des Übergangs Kindertagesstätten – Grundschule. Ludwigsfelde.

Seckinger, M. (2010): Kooperation zwischen Kindergarten und Schule: kein einfaches Unternehmen. In: Diller, A.; Leu, H.R.; Rauschenbach, T. (Hrsg.): Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten. DJI, München: 201-213.

SenBWF Berlin (Hrsg.) (2009): TransKiGs. Den Übergang gestalten. Anregungsmaterialien zur Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen. Berlin.

Sommerlatte, A.; Berry, G. (2009): Anregungsmaterialien zur Kooperationspraxis. In: TransKiGs (Hrsg.): Übergang Kita –Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung. Materialien, Instrumente und Ergebnisse des TransKiGs-Verbundprojekts. Weimar.

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/uebergaenge\\_neu\\_denken.html](http://www.transkigs.de/uebergaenge_neu_denken.html).

Stahl, T.; Schreiber, R. (2003): Regionale Netzwerke als Innovationsquelle. Das Konzept der „Lernenden Region“ in Europa. Campus: Frankfurt.

Steinweg, A.S. (Hrsg. SenBWF) (2007): Beobachten – Dokumentieren – Fördern. Lerndokumentation Mathematik und Anregungsmaterialien Mathematik. Berlin.

Strätz, R.; Solbach, R.; Holst-Solbach, F. (2007): Bildungshäuser für Kinder von drei bis zehn Jahren. Eine Expertise. Berlin.

TransKiGs (Hrsg.) (2009): Übergang Kita –Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung. Materialien, Instrumente und Ergebnisse des TransKiGs-Verbundprojekts. Weimar.

TransKiGs Bremen (2009): Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Schule. Für eine kontinuierliche Bildungsbiografie. Freie Hansestadt Bremen.

Wehner, F. & Pohlmann-Rother S. (2010). Einschulungsentscheidung von Eltern. Welche Aspekte bewegen Eltern zu einer vorzeitigen oder verspäteten Einschulung? Kita spezial 1: 44-46.

Fast alle Materialien aus TransKiGs finden Sie online auf dem Bildungsserver > Innovationsportal > Projekte online: Homepages und Materialien > TransKiGs.