

# Übergang als Chance

Kampagne zur  
Intensivierung der Kooperation  
von Kindertageseinrichtung  
und Grundschule

## EVALUATIONSBERICHT

Zwischenergebnis zum ersten Durchführungsjahr

# 2006

Die Veranstalter sind die Verbände, die im Fachausschuss "Tageseinrichtungen für Kinder" der Landesarbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtspflege in Bayern (LAG FW) vertreten sind:

Arbeiterwohlfahrt  
Landesverband Bayern e.V.



Bayerisches Rotes Kreuz,  
Landesgeschäftsstelle

Bayerisches Rotes Kreuz 

Bayerischer Landesverband katholischer  
Tageseinrichtungen für Kinder e.V.



Bayerischer Landesverband Evangelischer  
Tageseinrichtungen und Tagespflege  
für Kinder e.V.



Paritätischer Wohlfahrtsverband  
Landesverband Bayern e.V.



sowie die Bayerische Verwaltungsschule



Für den organisatorischen Ablauf vor Ort sind die bayerischen Landratsämter und kreisfreien Städte verantwortlich. Die Konzeption und Evaluation der Kampagne wird begleitet durch das

Staatsinstitut für Frühpädagogik.



Die Veranstaltungen werden gefördert aus Mitteln des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen.



- 1. Ausgangssituation**
  
- 2. Kampagne zur Intensivierung der Kooperation von Kindertageseinrichtung und Grundschule**
  - 2.1 Bildungspolitischer Hintergrund
  - 2.2 Die Kampagne im Kontext der bayerischen Fortbildungslandschaft
  - 2.3 Steuerung durch Kooperation (Arbeitskreis „Kampagne Kooperation Kindertageseinrichtung Schule“ / AK KiSch)
  
- 3. Zielgruppen und Zielsetzung der Kampagne**
  
- 4. Konzeption der Kampagne**
  - 4.1 Inhaltlicher Aufbau
  - 4.2 Organisationskonzept
  
- 5. Qualitätssicherung**
  - 5.1 Einheitliches Konzept und Tagungsunterlagen
  - 5.2 Festlegung eines ReferentInnenprofils und Aufbau eines ReferentInnenpools
  - 5.3 Einheitliche Rahmenbedingungen
  - 5.4 Konzeptworkshop für Referentinnen und Referenten
  - 5.5 Beratungsgruppen
  - 5.6 Das ReferentInnen-Duo
  - 5.7 Hauptsteuerung bei Kita-ReferentIn
  - 5.8 Koordination / Federführung
  
- 6. Die Reichweite der Kampagne**
  
- 7. Evaluation**
  - 7.1 Beurteilung des Kampagne-Konzepts durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer
  - 7.2 Beurteilung des Kampagne-Konzepts durch die ReferentInnen und Referenten
  - 7.3 Analyse und Bewertung durch die Steuerungsgruppe
  - 7.4 Wissenschaftliche Begleitforschung

## **8. Fachöffentlichkeit und Pressearbeit**

- 8.1 Fachveranstaltungen
- 8.2 Publikationen und Vorträge
- 8.3 Pressearbeit vor Ort

## **9. Zwischenbilanz**

## 1. Ausgangssituation

Zum 1. August 2005 wurde in Bayern das 1972 in Kraft getretene Bayerische Kindergartengesetz (BayKiG) durch das Bayerische Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz (BayKiBiG) abgelöst.

Für die Bildungs- und Erziehungsarbeit in Kindertageseinrichtungen (und in der Tagespflege) werden diesem neuen Gesetz die Zielsetzungen und Inhalte der Verordnung zur Ausführung des Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetzes (AVBayKiBiG) und des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan (BayBEP) zu Grunde gelegt. Der Bildungs- und Erziehungsplan von 2003, der seit 2006 in einer ersten überarbeiteten und erweiterten Fassung vorliegt, versteht sich als Orientierungshilfe, Bezugsrahmen und Verständigungsgrundlage für die Konzeptionsentwicklung auf Einrichtungsebene.

In den Jahren 2004 bis 2006 galt es, allen Kindertageseinrichtungen den Zugang zu den Grundprinzipien und Inhalten des BayBEP zu ermöglichen. Dies war das Ziel der Kampagne zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan „Startchance Bildung“, die grundsätzlich alle Leitungskräfte in Tageseinrichtungen für Kinder bis zur Einschulung erreicht hat.

Zu den themenübergreifenden Bildungs- und Erziehungsperspektiven im BayBEP zählen insbesondere die Übergänge des Kindes und die Bedeutung der Konsistenz in seinem Bildungsverlauf. Neben den Übergängen von der Familie in die Kindertageseinrichtung und dem Übergang in die nachfolgende Kindertageseinrichtung kommt dem Übergang des Kindes von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule eine besondere Bedeutung zu.

Der Bayerische Landtag beschließt im Mai 2007 zwei Anträge vom Dezember 2006 (s. Anlage) zum Thema „Bildungs- und Erziehungsort Schule stärken“. Zum einen sollen die pädagogischen Stärken von Kindertageseinrichtungen und Schule im Hinblick auf den Übergang gestärkt werden und zum anderen sollen auch Defizite und Verhaltensauffälligkeiten vor der Einschulung durch den Einsatz geeigneter Maßnahmen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung frühzeitig erkannt werden.

Die Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege in Bayern und die Bayerische Verwaltungsschule als Veranstalter der Kampagnen seit 1999, einigten sich im Berichtszeitraum mit dem Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, das die Kosten auch dieser dreijährigen Kampagne übernimmt, auf die Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen, die sich an die Berufsgruppen der Erzieherinnen und Lehrkräfte gleichermaßen richten und die Intensivierung der Kooperation der beiden Bildungssysteme zum Inhalt haben sollen.

Die Kampagne soll die Kooperation der beiden Bildungssysteme Kindertageseinrichtung und Grundschule weiter intensivieren und die gegenseitige Öffnung beider Institutionen im Sinne einer gleichwertigen Partnerschaft zusätzlich stärken. Pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und Lehrkräfte in Grundschulen sollen die Möglichkeit haben, sich im Rahmen der Kampagne eingehend mit dem Thema „Übergänge“ auseinandersetzen.

## **2. Kampagne zur Intensivierung der Kooperation von Kindertageseinrichtung und Grundschule „Übergang als Chance“**

### 2.1 Bildungspolitischer Hintergrund

Bildung in früher Kindheit steht europaweit auf der politischen Agenda. Gesellschaftliche Entwicklungen um Familie und Arbeitswelt, Forschungsbefunde über Kinder und ihre Entwicklungs- und Bildungsverläufe, internationale Schülerleistungsvergleiche, nicht zuletzt auch Auswirkungen der UN-Kinderrechtskonvention – alle haben zu einer neuen Aufmerksamkeit für Bildungsprozesse und das Recht auf Bildung vor der Pflichteinschulung beigetragen. Bereits im Juni 2004 haben sich die 16 Jugendminister und die 16 Kultusminister zum ersten Mal auf einen gemeinsamen Rahmen für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen geeinigt.

„Die notwendigen Voraussetzungen für den Anschluss zwischen den Bildungssystemen werden mit dem Begriff „Schulfähigkeit“ beschrieben. „Schulfähigkeit“ wird jedoch als Kompetenz aller beteiligten sozialen Systeme verstanden. Die Schulfähigkeit des Kindes und die „Kindfähigkeit“ der Schule gelten als Teilaspekt eines Ganzen“.<sup>1</sup>

Die beiden Bildungssysteme Kindertageseinrichtung und Schule sind noch gekennzeichnet von Unterschieden in den Rahmenbedingungen, in den Professionen, Zielen und Methoden.

Pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen und Lehrkräften in den Grundschulen sind die Bedingungen des jeweils anderen Bildungssystems häufig nur unzureichend bekannt. Dies ist insbesondere darin begründet, dass sowohl Ausbildung als auch Fortbildung (und pädagogische Praxis) der Fach- bzw. Lehrkräfte vollständig getrennt sind.

### 2.2 Die Kampagne im Kontext der bayerischen Fortbildungslandschaft

Die Einleitung von Reforminitiativen in (sozial)pädagogischen Arbeitsfeldern bedarf einer gezielten Strategie der berufsbegleitenden Fortbildung. Seit nunmehr 15 Jahren befasst sich in Bayern ein trägerübergreifendes Forum am Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) mit Fragen der inhaltlich-konzeptionellen und strukturellen Weiterentwicklung des Fortbildungsangebots auf Landesebene (FORUM Fortbildung).

Auf der Grundlage dieser langjährigen Kooperation entstand 1999 eine neue Form der Zusammenarbeit zwischen dem zuständigen Fachministerium für Kindertageseinrichtungen (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/ StMAS), den Verbänden der Freien Wohlfahrtspflege, der Bayerischen Verwaltungsschule sowie den Landratsämtern und kreisfreien Städten. Seit acht Jahren werden – neben den regulären Fortbildungsangeboten der Verbände und kommunalen Anbieter – landesweite Qualifizierungskampagnen zu fachpolitisch aktuellen Themen durchgeführt. Diese waren bisher:

- 1999/2000                      Qualitätskampagne „Qualität in aller Munde“
- 2001/2002                      Qualitätskampagne „Zusammenarbeit mit Eltern“

---

<sup>1</sup> BayBEP, 2006, S. 118

- 2003/2004           Bildungskampagne „Sprachförderung von Migrantenkindern“
- 2004/2005/2006   Kampagne zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan „Startchance Bildung“

Mit diesen Kampagnen wurden bislang 13.000 pädagogische Fachkräfte in bayerischen Kindertageseinrichtungen erreicht.

Auch an der Kampagne „Übergang als Chance“, ist das Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP), das den BayBEP entwickelt hat, wieder fachlich-konzeptionell beteiligt.

Aufgrund der Thematik „Kooperation“ ist es das Ziel der Initiatoren, Vertreter und Vertreterinnen der Grundschulseite (Bayerisches Staatsministerium Unterricht und Kultus, die Akademie für Lehrerfortbildung, das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung) von Anfang an in die Konzeptionierung und Planung der Kampagne einzubinden.

### 2.3 Steuerung durch Kooperation

Um die Planung, Konzeption, Organisation und Durchführung dieser Fortbildungskampagne für die Zielgruppen der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und Lehrkräfte in Grundschulen erarbeiten zu können, wurde eine Steuerungsgruppe, (Arbeitskreis „Kooperation Kindertageseinrichtung Schule“/ AK KiSch) eingerichtet (s. Anlage 1).

Mitglieder dieser Steuerungsgruppe sind

- je ein oder eine für die Fortbildung verantwortliche/r Referent/in der Spitzenverbände, die im Fachausschuss „Tageseinrichtungen für Kinder“ der Landesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (LAG FW) vertreten sind,
- eine Vertreterin der Bayerischen Verwaltungsschule,
- eine Vertreterin des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (StMAS),
- zwei wissenschaftliche Mitarbeiterinnen des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP),
- eine Vertreterin des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus,
- eine Vertreterin des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB),
- eine Vertreterin der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen (ALP).

Die Mitglieder der Steuerungsgruppe stellten fest, dass für Form, Inhalt, Durchführung und Zielgruppen dieser Fortbildungskampagne in Bayern - und soweit bekannt auch in anderen Bundesländern – keine konkreten Angebote oder Fortbildungsmaßnahmen bekannt sind, auf denen aufgebaut werden könnte.

Zu den wesentlichen Aufgaben der Steuerungsgruppe gehören:

1. Erstellung, Überprüfung und Weiterentwicklung des Kampagnekonzeptes, der Qualitätssicherungsmaßnahmen sowie der Rahmenvereinbarungen für die Zu-

- sammenarbeit auf Landesebene sowie für die Zusammenarbeit mit den Referenten und Referentinnen und den Landratsämtern bzw. kreisfreien Städten,
2. Vergabe und Sicherstellung der Veranstaltungen,
  3. Entwicklung von geeigneten Strukturen für Werbung und Anmeldung,
  4. Erstellung, Überprüfung und Weiterentwicklung der Tagungsmaterialien und des Veranstaltungsflyers,
  5. Erstellung eines Evaluationsberichtes.

### **3. Zielgruppen und Zielsetzung der Kampagne**

Zielgruppen sind pädagogische Fachkräfte in Tageseinrichtungen für Kinder bis zur Einschulung und Lehrkräfte an Grundschulen der 1./2. Jahrgangsstufe.

Hauptziel ist es, Impulse für eine nachhaltige Kooperation der beiden Bildungssysteme Kindertageseinrichtung und Grundschule zu geben.

Um dieses Ziel zu erreichen, werden im Jahr 2006 bereits 50 Veranstaltungen und in den Jahren 2007 und 2008 jeweils mindestens 50 Veranstaltungen durchgeführt.

Ziele der Kampagne:

- Die Gestaltung des Übergangs wird als gemeinsame Aufgabe von allen Beteiligten verstanden – von Kindern, Familien sowie pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen und Lehrkräften in Grundschulen.
- Die gegenseitige Öffnung von Kindertageseinrichtung und Grundschule und die Zusammenarbeit vor Ort sollen im Sinne einer gleichwertigen Partnerschaft weiter gestärkt werden.
- Ein zentrales Anliegen dieser Kampagne ist die Stärkung des fachlichen Dialogs, um gemeinsame Handlungsansätze vor Ort zu entwickeln.
- Im Blickpunkt stehen die individuellen Bildungsbiografien der Kinder sowie die Qualität und Verzahnung der Bildungsprozesse im Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule.

Bei den geplanten 150 Veranstaltungen in den Jahren 2006 bis 2008 können insgesamt ca. 3.300 pädagogische Fachkräfte bzw. Lehrkräfte erreicht werden. Die Kampagne startete im Herbst 2006.

### **4. Konzeption der Kampagne**

#### 4.1 Inhaltlicher Aufbau

Die einzelnen Kampagne-Veranstaltungen bestehen aus drei Bausteinen:

1. Am ersten Tag des Seminars stehen die Übergänge der Kinder im Vordergrund. Wichtiges Ziel ist in diesem Zusammenhang die Stärkung des fachlichen Dialogs, um vor Ort gemeinsame Handlungsansätze zu entwickeln. Im Blickpunkt stehen hierbei die individuellen Bildungsbiografien der Kinder sowie die Qualität und Verzahnung der Bildungsprozesse im Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule.

2. Die Kooperationspartner haben in einer mehrwöchigen Praxisphase zwischen den beiden Seminartagen die Gelegenheit, einen gemeinsamen Schritt mit Blick auf die Kooperation zu planen und umzusetzen.
3. Die Erfahrungen und Ergebnisse werden im Rahmen des zweiten Seminartages vorgestellt. Die Gestaltung des Übergangs soll als gemeinsames Projekt betrachtet werden und muss daher alle Beteiligten einbeziehen. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang der Übergang aus Sicht der Eltern, welcher am zweiten Seminartag genauer betrachtet wird.

### **Baustein 1: Inhalte und Themen des 1. Seminartages**

#### Einstimmung

Begrüßung, Vorstellungsrunde, Einstieg in das Thema „Bild vom Kind“

Bildungsverständnis aus dem Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan und dem Bayerischen Grundschullehrplan

#### Übergänge

Übergänge als Chance verstehen, Übergänge sind Schlüsselprozesse, Erkenntnisse aus der Transitionsforschung

#### Kinder werden Schulkinder

Gemeinsame pädagogische Begleitung des Übergangs, Anknüpfungspunkte von Kindertageseinrichtung und Schule

Grundprinzipien der Kooperation aus Sicht der Kindertageseinrichtung und der Grundschule

Gesetzliche und fachliche Grundlagen

### **Baustein 2: mehrwöchige Praxisphase**

Zwischen den beiden Seminartagen soll ein gemeinsamer Schritt der Zusammenarbeit geplant und umgesetzt werden.

### **Baustein 3: Inhalte und Themen des 2. Seminartages**

Vorstellung der gemeinsamen Schritte und Diskussion über die Planungs- und Umsetzungsphase.

#### Auch die Eltern kommen in die Schule

Schulkindeltern werden aus der Sicht von Kindertageseinrichtung und Grundschule

#### Übergangsberatung und –begleitung der Eltern

Beratung vor und bei der Einschulung und bei besonderem Hilfebedarf, individuelle Kriterien für die Einschulungsentscheidung

## 4.2 Organisationskonzept

Inhalt und Aufbau der Kampagne-Veranstaltungen richten sich nach einer für die Durchführung aller Seminare verbindlichen Konzeption.

Veranstalter sind die Spitzenverbände, die im Fachausschuss „Tageseinrichtungen für Kinder“ der Landesarbeitsgemeinschaft (LAG FW) vertreten sind, sowie die Bayerische Verwaltungsschule. Sie organisieren die Veranstaltungen und stellen die Referentinnen und Referenten.

Die regionale Organisation der Veranstaltungen (wie z.B. Anmeldeverfahren, Bereitstellung der Räume und Medien, Vervielfältigung der Seminarunterlagen, Zusammenfassung der Evaluationsbögen der TeilnehmerInnen) wird von den Landratsämtern und kreisfreien Städten übernommen. Die Rückbindung mit den Organisatoren vor Ort erfolgt über das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung (StMAS) und die Bezirksregierungen. Eingeladen werden trägerübergreifend pädagogische Fachkräfte in Tageseinrichtungen für Kinder und Lehrkräfte der 1. und 2. Jahrgangsstufe in den jeweiligen Landkreisen bzw. Städten.

Gefördert wird die Kampagne durch das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (StMAS), das dafür zusätzliche finanzielle Mittel bereitstellt. Somit können die Veranstaltungen kostenfrei für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer angeboten werden. Fahrt- und Verpflegungskosten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden nicht erstattet.

## **5. Qualitätssicherung**

Für die Veranstalter und weiteren Mitglieder der Steuerungsgruppe ist es ein zentrales Anliegen, die Qualität der Kampagne zu sichern und kontinuierlich weiterzuentwickeln. Folgende Maßnahmen wurden dazu in einer Rahmenvereinbarung festgelegt:

### 5.1 Einheitliches Konzept und Tagungsunterlagen

Die Mitglieder der Steuerungsgruppe haben ein einheitliches und verbindliches Konzept erarbeitet, das für den Zeitraum der Kampagne geschützt ist. Allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern werden einheitliche Tagungsunterlagen zur Verfügung gestellt. Diese umfassen eine Programmübersicht, einen ausführlichen Foliensatz zu den einzelnen thematischen Schwerpunkten sowie ausgewählte Fachartikel.

### 5.2 Festlegung eines ReferentInnenprofils und Aufbau eines ReferentInnenpools

Die Auswahl der Referentinnen und Referenten erfolgt nach einem gemeinsam abgestimmten Anforderungsprofil. Alle ReferentInnen können grundsätzlich von allen Veranstaltern eingesetzt werden.

### 5.3 Einheitliche Rahmenbedingungen

Die Veranstalter garantieren allen Referentinnen und Referenten aus dem Kitabereich die gleichen Rahmenbedingungen. Diese umfassen im Einzelnen das Honorar, die Reisekosten sowie die Regelungen zur Verpflegung und Übernachtung.

Die Lehrkräfte erhalten einheitliche Aufwandsentschädigungen, die direkt über die vom StMAS beauftragte Regierung von Mittelfranken ausbezahlt werden. In der pauschalierten Aufwandsentschädigung sind der zeitliche Aufwand für Vor- und Nachbereitung, die Durchführung der Seminare und die Reisekosten beinhaltet.

### 5.4 Konzeptworkshop für Referentinnen und Referenten

Verbindliche Voraussetzung für die Mitwirkung bei der Kampagne war für alle Referentinnen und Referenten die Teilnahme an einem Konzeptworkshop am 17.07.2006 im Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP).

Konzeptworkshops bzw. ReferentInnenschulungen werden die gesamte Dauer der Kampagne begleiten.

### 5.5 Beratungsgruppen

Über den Konzeptworkshop hinaus haben sich einzelne Referentinnen und Referenten zu regionalen Beratungsgruppen zusammengefunden, um ein Feinkonzept zu erarbeiten. Diese Ergebnisse fließen informell als Material bzw. als Methoden im Rahmen des kollegialen Austausches und gezielt bei einem jährlichen Reflexionstreffen allen anderen Referentinnen und Referenten zu (siehe 6.2).

### 5.6 Das ReferentInnen-Duo

Die Besonderheit dieser Kampagne ist, dass Kita-Bereich und Schulbereich jeweils eine Referentin stellen und die Seminartage im „Duo“ gestaltet werden. Die ReferentInnen sind als partnerschaftliches Team zu verstehen und präsentieren gemeinsam die Inhalte der Veranstaltung. In der Vorbereitung der ReferentInnen müssen Aufgaben und Themen verteilt, Methoden ausgewählt und der Zeitplan abgestimmt werden. Der Abstimmungsbedarf ist relativ hoch, da aus organisatorischen Gründen die Zusammensetzung der „Duos“ in der Regel wechselt.

### 5.7 Hauptsteuerung bei Kita-ReferentIn

Um eine Kooperation klar zu regeln, ist es erforderlich, die ersten Schritte und allgemeine Zuständigkeiten festzulegen.

Die Referentin aus dem Kita-Bereich ist zuständig für

- die Kontaktaufnahme und das Terminmanagement mit der Partnerin, dem Landratsamt, der kreisfreien Stadt, dem Veranstalter;

- Organisatorisches, wie die Verteilung der Handouts, der Teilnehmerlisten und der Evaluationsbögen an alle TeilnehmerInnen und die Co-Referentin aus dem Schulbereich;
- Sorge für einen reibungsarmen Ablauf der Veranstaltungen und Krisenmanagement.

### 5.8 Koordination / Federführung

Diese Kampagne wird von der Vertreterin der Bayerischen Verwaltungsschule und dem Vertreter der Arbeiterwohlfahrt Landesverband Bayern e.V. koordiniert.

Zu deren Aufgaben zählen:

- Einladung, Moderation und Protokollführung der Steuerungsgruppe AK KiSch
- Anlaufstelle für alle Fragen der Kooperationspartner
- Organisation, Durchführung, Abrechnung der Schulungstage / Workshops für die Referentinnen
- Erstellung des Handouts für die TeilnehmerInnen
- Zusammenarbeit mit dem IFP bei der Erstellung der Evaluationsbögen der TeilnehmerInnen
- Federführung für Gestaltung und Druckauftrag der Veranstaltungsflyer
- Erstellung von Übersichten z.B. ReferentInnen-Pool, Veranstaltungstermine
- Termin- und Krisenmanagement
- Erstellung von Evaluationsberichten in Zusammenarbeit mit dem IFP <sup>2</sup>

## **6. Die Reichweite der Kampagne**

Im Jahr 2006 (September bis Dezember) wurden in Bayern im Rahmen der Kampagne „Übergang als Chance“ insgesamt in 35 Landratsämtern und 10 kreisfreien Städten 49 Veranstaltungen mit durchschnittlich 24 Personen durchgeführt.

Die Gesamtzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer verteilt sich wie folgt auf die beiden Berufsgruppen und die beiden Veranstaltungstage:

	1. Seminartag	2. Seminartag	Teilnehmerschwund
Erzieherinnen	763	713	50
Lehrkräfte	410	391	19
TN-Zahl gesamt	1173	1104	69

Die regionale Aufteilung sieht wie folgt aus:

---

<sup>2</sup> Das Redaktionsteam bilden:

Joachim Feichtl, AWO, Dr. Bernhard Kalicki, IFP, Pamela Oberhuemer, IFP und Gabriele Warfalomjeew, BVS

Regierungsbezirk	Anzahl der LRÄ	Anzahl der kreisfreien Städte	Veranstaltungen insgesamt
Mittelfranken	0	3	7
Niederbayern	5	0	5
Oberbayern	17	2	19
Oberfranken	1	1	2
Oberpfalz	4	2	6
Schwaben	4	1	5
Unterfranken	4	1	5
<b>Insgesamt</b>	<b>35</b>	<b>10</b>	<b>49</b>

## 7. Evaluation

### 7.1 Beurteilung des Kampagne-Konzepts durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Für die Auswertung der einzelnen Veranstaltungen durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurde vom IFP ein speziell auf die Konzeption, Inhalt und Methodik der Veranstaltung abgestimmter Evaluationsbogen (s. Anlage) entwickelt.<sup>3</sup> Die Ergebnisse werden pro Veranstaltungsjahr auf mehreren Ebenen (Landkreise, Regierungsbezirke und Landesebene) gebündelt. Somit ist eine differenzierte und auf unterschiedliche Fragestellungen abgestimmte Auswertung möglich.

Für die Evaluation der Fortbildungskampagne aus der Perspektive der Teilnehmenden wurde ein Fragebogeninstrument entwickelt, das abgestimmt ist auf Konzeption, Inhalte und Methodik dieser Fortbildungsreihe (s. Anlage). In einem ersten Fragebogenteil werden die einzelnen Programmpunkte der beiden Veranstaltungstage nach den Gesichtspunkten Umfang, Interessantheit und Praxisbezug beurteilt. Der zweite Teil nimmt das Praxisprojekt einer Kooperation von Kindergarten und Grundschule in den Blick, das die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Zeitraum zwischen den beiden Veranstaltungstagen angehen sollten. Schließlich war auch die interdisziplinäre Veranstaltungskonzeption der Kampagne anhand der individuellen Erfahrung zu beurteilen und dies sowohl mit Blick auf das Zusammenspiel von Grundschul- und Frühpädagoginnen und -pädagogen in der Seminarleitung als auch mit Blick auf die heterogen zusammengesetzte Seminargruppe (z. B. Lernatmosphäre, Kooperationsbereitschaft). Summarische Einschätzungen zu Lerneffekten und zu Auswirkungen der Fortbildung auf die Motivation zur Kooperation mit Kindergarten bzw. Grundschule runden das Erhebungsinstrument ab.

Die am Ende eines jeden Fortbildungsseminars anonym erhobenen Einschätzungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer gehen über die Seminarleitung an die zuständige Verwaltungsstelle im Landratsamt oder in der Kommune. Die Verwaltungsstellen übernehmen die Auszählung der Bögen mittels eines Tabellenkalkulationsprogramms und leiten diese Ergebnisse sowie die Originalbögen an das IFP weiter, das die Ergebnisse periodisch und in aufbereiteter Form der Kampagnenkoordination zur Verfügung stellt.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> An dieser Stelle möchten wir Dr. Bernhard Kalicki, IFP für die Unterstützung bei der Neugestaltung der Evaluationsbögen herzlich danken

<sup>4</sup> Herzlicher Dank gilt allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Landratsämter und Kommunalverwaltungen aus Bayern, die mit ihrer Unterstützung diese Form der Praxisforschung erst ermöglicht haben.

In die hier dargestellten Auswertungen sind die Erfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer von 44 Fortbildungsseminaren eingeflossen.<sup>5</sup> Die Stichprobe umfasst insgesamt 937 Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer aus den Praxisfeldern Kindergarten und Grundschule. Aufgrund fehlender Angaben zu einzelnen Fragen des Evaluationsbogens ist der Stichprobenumfang bei manchen Berechnungen merklich niedriger.

Mit Blick auf den Umfang, den die verschiedenen Programmpunkte während der beiden Fortbildungstage eingenommen haben, erzielt die Kampagne insgesamt sehr positive Bewertungen durch die Befragten (vgl. Abb. 1 im Anhang). Die ganz überwiegende Zahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer beurteilt den Umfang der jeweiligen Programmpunkte als angemessen. Etwa 15 Prozent der Befragten erschienen die rechtlichen Grundlagen als zu knapp behandelt; etwa 20 Prozent der Befragten hätten gerne das kontroverse Thema „*Schulfähiges Kind oder kindfähige Schule?*“ ausführlicher diskutiert.

Insgesamt etwa 90 Prozent der Befragten fanden die einzelnen Programmpunkte der Fortbildung überwiegend oder vollkommen interessant (vgl. Abb. 2). Als besonders interessant wurde die Nachlese der Praxisprojekte am zweiten Seminartag eingeschätzt, aber auch die Reflexion der Implikationen des Übergangs für die Eltern (Programmpunkt „Schulkindeltern werden“). Keiner der Programmpunkte ist hinsichtlich der Interessantheit als kritisch zu bewerten.

Auch die Urteile zum Praxisbezug der Programmpunkte fallen durchweg positiv aus (vgl. Abb. 3). Äußerst positive Bewertungen erhält hier die Diskussion der Praxisprojekte. Selbst die Beschäftigung mit den gesetzlichen Grundlagen einer Kooperation wird von annähernd 90 Prozent der Befragten als überwiegend oder vollkommen praxisnah eingeschätzt, was hingegen durchaus überrascht.

Etwa zwei Drittel der befragten Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer haben zwischen den beiden Veranstaltungstagen ein Praxisprojekt durchgeführt. Angesichts des recht engen Zeitintervalls überrascht dieser hohe Wert. Die initiierten Praxisprojekte werden nahezu ausnahmslos in Zusammenarbeit mit weiteren Personen angegangen (vgl. Abb. 4).

Dass die Praxisprojekte in dem vorgegebenen Zeitrahmen durchaus realisierbar waren, zeigen auch die Angaben zur Länge und Ausführlichkeit (vgl. Abb. 5) sowie zum Anspruchsniveau der Praxisphase (vgl. Abb. 6). Die überwiegende Zahl der Befragten bewertet die Länge der Praxisphase als angemessen und fühlte sich hierdurch weder über- noch unterfordert. Die Vermittlung der theoretischen und fachlichen Grundlagen durch das Referentinnen-Team erhält ähnlich gute Bewertungen. Leichte Unterschiede zeigen sich lediglich hinsichtlich der Länge und Ausführlichkeit: Die Praxisphase erscheint eher als zu knapp; die Theorievermittlung eher als zu ausführlich. Da etwa ein Drittel der Befragten kein Praxisprojekt durchgeführt hatte, ist die Zahl der fehlenden Antworten bei den Fragen nach der Praxisphase deutlich erhöht.

Die Einschätzungen der eigentlichen Projektarbeit sind durchweg positiv (vgl. Abb. 7). Die Arbeit an dem Kooperationsprojekt war für die meisten der Befragten lebendig, erfolgreich und auch aufschlussreich.

---

<sup>5</sup> Tatsächlich abgeschlossen wurden im Berichtszeitraum 49 Veranstaltungen. Die Daten von fünf Veranstaltungen wurden nicht bzw. verspätet übermittelt, weshalb sie in dieser Darstellung fehlen. Im Abschlussbericht der Kampagne werden jedoch auch die verspätet gelieferten Daten Berücksichtigung finden.

Gegenstand der Evaluation ist auch das didaktische Vorgehen der Referentinnen. Die entsprechenden Ergebnisse zeugen von einer hohen methodisch-didaktischen Kompetenz der Referentinnen-Teams. Ihnen gelang es, die theoretischen und fachlichen Grundlagen zur Kooperation von Kindergarten und Schule verständlich, interessant und praxisnah zu vermitteln (vgl. Abb. 8). Dementsprechend wurde auch diese interdisziplinäre Zusammensetzung der Referentinnen-Teams überaus positiv aufgenommen. Diese durchaus innovative Form der Seminarleitung wurde als mühelos, konfliktfrei, kooperativ und wegweisend erlebt (vgl. Abb. 9).

Nachhaltige Kooperationen von Kindergarten und Grundschule gelingen nur dann, wenn die beiden Berufsgruppen wechselseitig positive Haltungen zueinander entwickeln und diese gegenseitige Wertschätzung schließlich auch in der konkreten Zusammenarbeit erfahren wird. Dass genau dies in den betrachteten Seminargruppen gelang, zeigen die Einschätzungen zur Lernatmosphäre im Kurs (vgl. Abb. 10) und zur Zusammenarbeit beider Berufsgruppen (vgl. Abb. 11). So wurde die Atmosphäre im Fortbildungsseminar insgesamt als überaus motivierend, vertrauensvoll, kooperativ und angenehm erlebt. Die Zusammenarbeit der beiden Berufsgruppen war aus Sicht der Befragten gekennzeichnet durch gegenseitige Wertschätzung, Neugier, Offenheit und Hilfsbereitschaft.

Im Effekt führten die durchgeführten Seminare dazu, dass sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gut informiert und auch befähigt fühlen, entsprechende Kooperationen erfolgreich zu gestalten (vgl. Abb. 12). Zudem hat die Teilnahme an der Kampagne bei den Befragten zu einer gestiegenen Motivation geführt und Klarheit geschaffen, was die Zusammenarbeit beider Bildungsinstitutionen betrifft.

## 7.2 Beurteilung des Kampagne-Konzepts durch die Referentinnen und Referenten

Nach dem ersten Veranstaltungsjahr fand Anfang 2007 ein Reflexionstag für die Referentinnen und Referenten statt. Anhand strukturierter Leitfragen werden Ziele und Inhalte der Kampagne sowie die konkreten Erfahrungen zur Durchführung reflektiert. So konnten Schwachstellen ermittelt und das Konzept weiterentwickelt werden. Auf Grund der Rückmeldungen werden folgende Veränderungen vorgenommen werden:

- Flexibilisierung der Programmgestaltung: Die einzelnen Programmabschnitte sind für die Referentinnen und Referenten verbindlich, Reihenfolge und Gewichtung werden aber je nach der Vor-Ort-Situation unterschiedlich gestaltet;
- Überarbeitung des Evaluationsbogens für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer: Es werden neben Fragen zu den Inhalten auch Fragen zu den Gruppenprozessen gestellt;
- Überarbeitung des Reflexionsbogens für die Referentinnen und Referenten

## 7.3 Analyse und Bewertung durch die Steuerungsgruppe

Die Rückmeldungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer (Evaluationsbögen) sowie der Referentinnen und Referenten (Reflexionstag), die Einzelrückmeldungen der organisierenden Landratsämter bzw. kreisfreien Städte und persönliche Rückmeldungen werden in die Sitzungen der Steuerungsgruppe eingebracht. Nach Analyse und Bewer-

tung werden entsprechende Vorschläge zur Verbesserung und Weiterentwicklung ausgearbeitet und an die zuständigen Stellen (ReferentInnen und Landratsämter etc.) weitergeleitet. Somit ist eine kontinuierliche Prüfung und Verbesserung gesichert.

#### 7.4 Wissenschaftliche Begleitforschung

Die wissenschaftliche Begleitforschung zur Kampagne „Übergang als Chance“ dient nicht allein dazu, Reichweite und Erfolg der Fortbildungsveranstaltungen nachzuweisen. Vielmehr ist diese Evaluationsstudie darauf ausgelegt herauszufinden, unter welchen Bedingungen erfolgreiche Kooperationen von Kindertageseinrichtung und Grundschule angestoßen werden können. Damit werden die Evaluationsergebnisse für eine breitere Fachöffentlichkeit interessant. Eine sophistiziertere statistische Datenanalyse wird derzeit vorbereitet. Erforderlich ist hierzu die Erfassung der Fragebogendaten in einem Statistik-Programm (SPSS) und die sorgfältige Datenaufbereitung, um entsprechende Analysen durchführen zu können. Die Ergebnisse dieser Evaluationsforschung sollen zunächst auf einschlägigen Fachtagungen zur Diskussion gestellt und schließlich publiziert werden.

### **8. Öffentlichkeitsarbeit**

#### 8.1 Fachveranstaltungen

Bei der Fachveranstaltung „Gemeinsam geht es besser“ der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen 2006 wurden die Ziele und Inhalte der Kampagne vom Koordinator vorgestellt.

#### 8.2 Publikationen

Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung wurden 2007 in der Fachzeitschrift „Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS)“ publiziert (s. Anlage).<sup>6</sup>

#### 8.3 Pressearbeit vor Ort

An verschiedenen Veranstaltungsorten erschienen Presseartikel in der örtlichen bzw. regionalen Presse. In der Regel ging der Impuls zur Pressearbeit von dem zuständigen Landratsamt aus. Kita-Referentinnen der Kampagne beteiligten sich mit Entwürfen für Pressemeldungen.

### **9. Zwischenbilanz**

Wie die dargestellten ersten Ergebnisse der Kampagnenevaluation zeigen, verläuft die Fortbildungskampagne „Übergang als Chance“ überaus erfolgreich. Bedeutsame Änderungen an der Konzeption der Kampagne sind daher nicht erforderlich. Gleichwohl wurden einzelne Rückmeldungen dazu genutzt, die Fortbildungsmaterialien zu ergänzen.

---

<sup>6</sup> Kalicki, B. (2007). „Übergang als Chance“ – Die Sicht der Teilnehmerinnen auf eine Kampagne in Bayern. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 3/2007, S. 42-43.

zen. Eine zweite Konsequenz aus der Evaluationsstudie betrifft den Informationsfluss zu den Referentinnen und Referenten. So wurde angeregt, die kursspezifischen Einschätzungen der Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer zeitnah dem betreffenden Referentinnen-Team zurückzumelden. Hierdurch erhalten diese Teams die Möglichkeit, mögliche Schwächen zu erkennen und ggf. abzustellen.

Die vorliegende Konzeption der Kampagne und der bisherige Verlauf dieses Evaluationsprojekts versprechen interessante Aufschlüsse zu dem innovativen Ansatz einer interdisziplinär angelegten Kampagne, die die Vernetzung und Kooperation von Kindergarten und Schule befördern will. Von besonderem Interesse sind in diesem Zusammenhang etwa folgende Fragestellungen:

- Welche Praxisprojekte werden initiiert?
- Welchen Einfluss hat die Länge der Zeitspanne zwischen den Veranstaltungstagen auf die Chancen, ein Praxisprojekt durchzuführen, und auf den Erfolg dieses Projekts?
- Welchen Einfluss hat die Beurteilung des Fortbildungsseminars auf die Chancen, ein Praxisprojekt durchzuführen, und auf den Erfolg dieses Projekts?
- Welchen Einfluss hat die Beurteilung des Fortbildungsseminars auf die Motivation, künftig mit der jeweils anderen Bildungsinstitution zu kooperieren?
- Welche Bedeutung hat der Zeitpunkt des Seminarbesuchs innerhalb der mehrjährigen Kampagne: Werden zu Beginn der Kampagne insbesondere hoch motivierte Teilnehmer erreicht? Spiegelt sich dies in den Seminarbewertungen und Projekterfahrungen wider?
- Unterscheiden sich die Berufsgruppen (ErzieherInnen vs. Grundschullehrkräfte) in der Bewertung des Fortbildungsseminars bzw. in den Erfahrungen mit dem Praxisprojekt?
- Sind die Seminarbewertungen bzw. der Projekterfolg abhängig vom Alter oder von der Berufserfahrung der Teilnehmer? Welche Rolle spielen die Vorerfahrungen mit der Kooperation von Kindertagereinrichtung und Grundschule für diese Seminareffekte?
- Mit wem zusammen werden die Projekte angegangen? (Anzahl der Beteiligten? berufsgruppenübergreifende Kooperation?) Unterscheiden sich die Berufsgruppen hierin?
- Gibt es ein Stadt-/Land-Gefälle in diesen Effekten?

Über die gewonnenen Erkenntnisse werden die nachfolgenden Evaluationsberichte Aufschluss geben.

München, September 2007

## Umfang

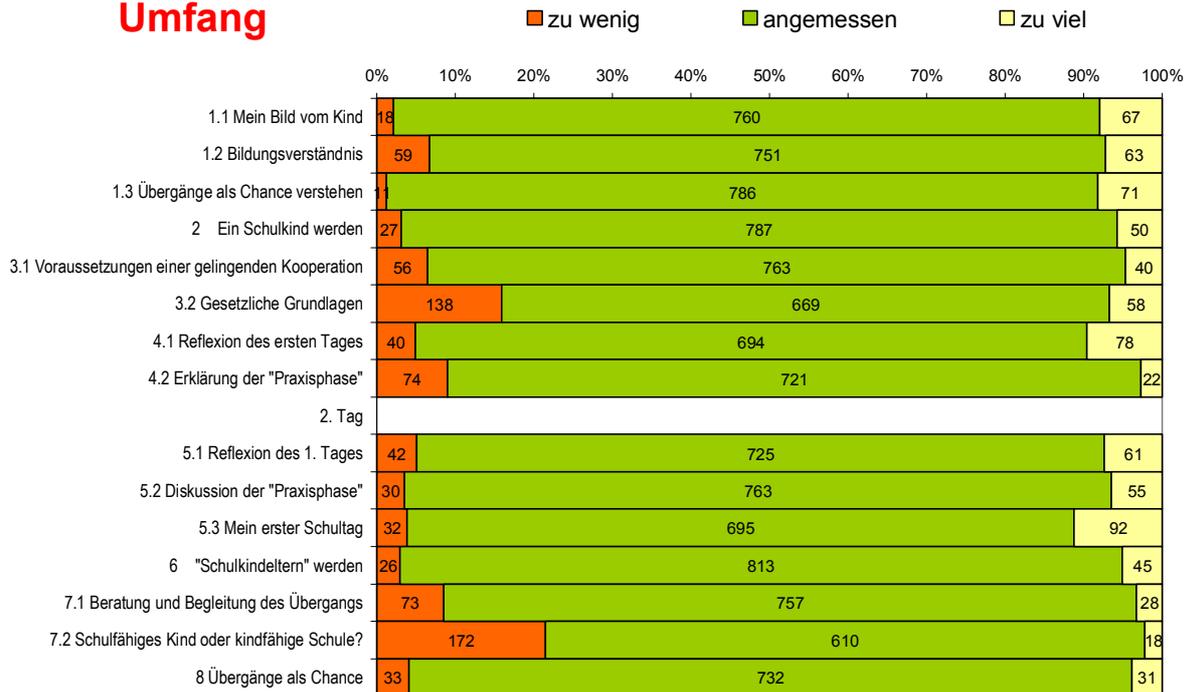


Abb. 1: Die Beurteilung des Umfangs der einzelnen Programmpunkte durch die Befragten

## Interessantheit

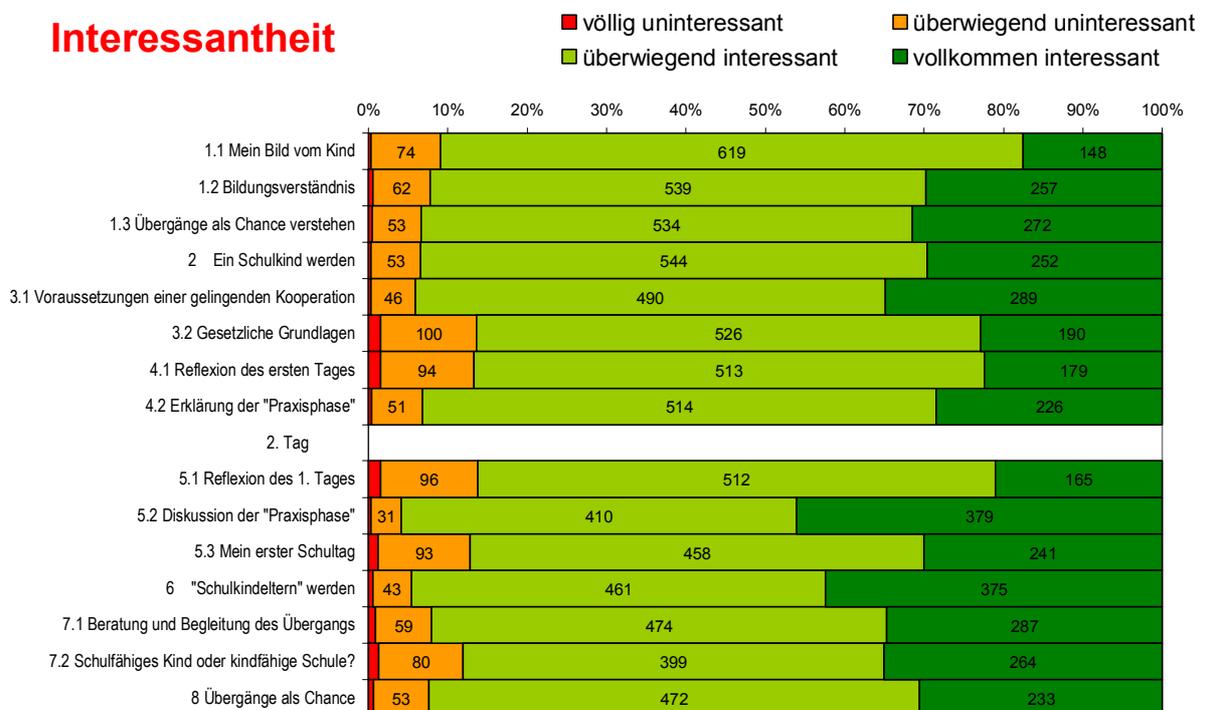


Abb. 2: Die Beurteilung der Interessantheit der einzelnen Programmpunkte durch die Befragten

## Praxisbezug

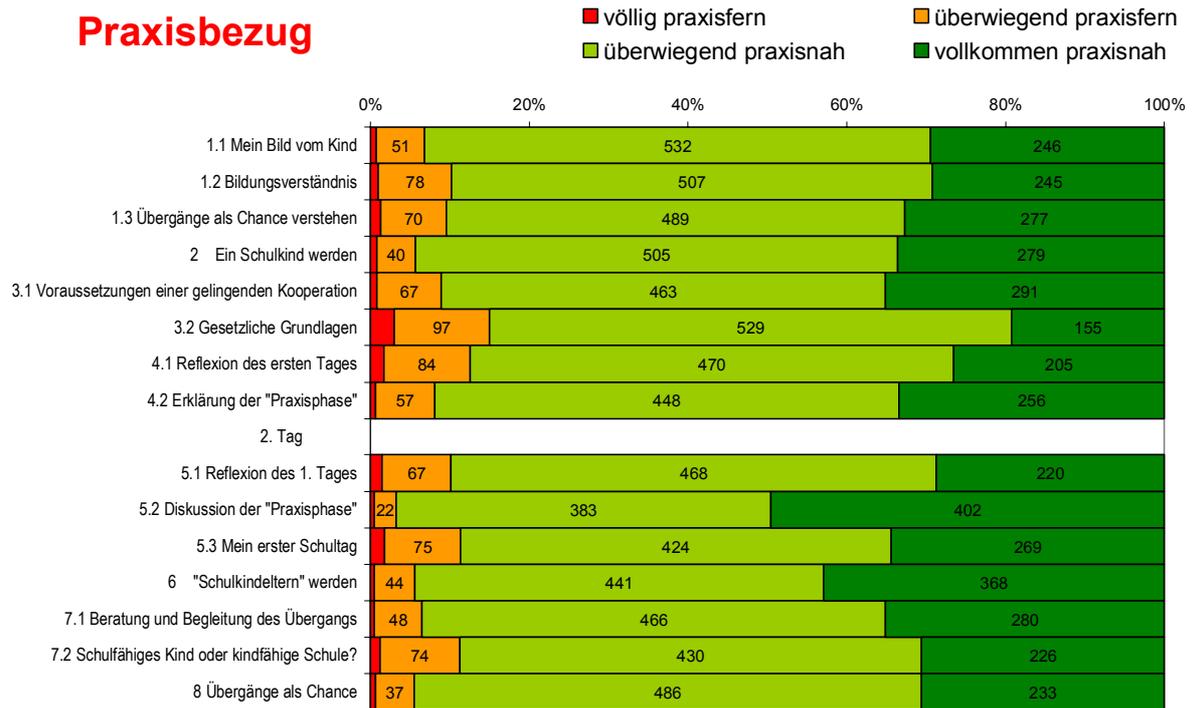


Abb. 3: Die Beurteilung des Praxisbezugs der einzelnen Programmpunkte durch die Befragten

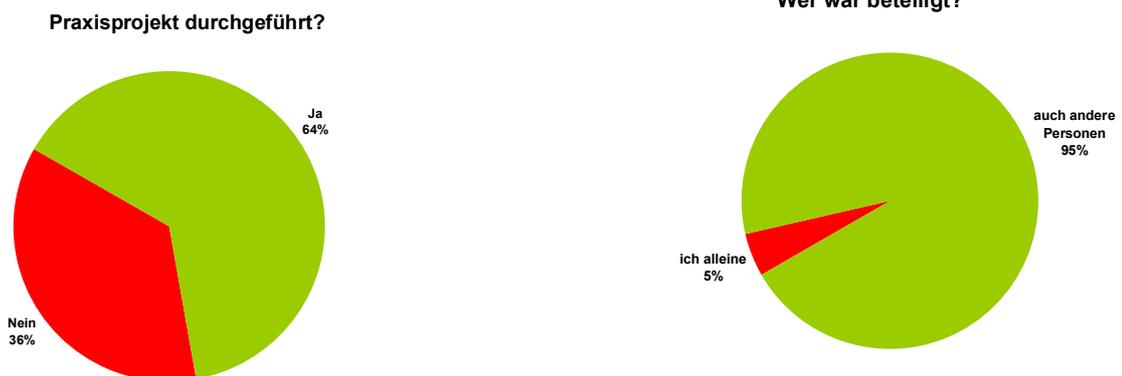
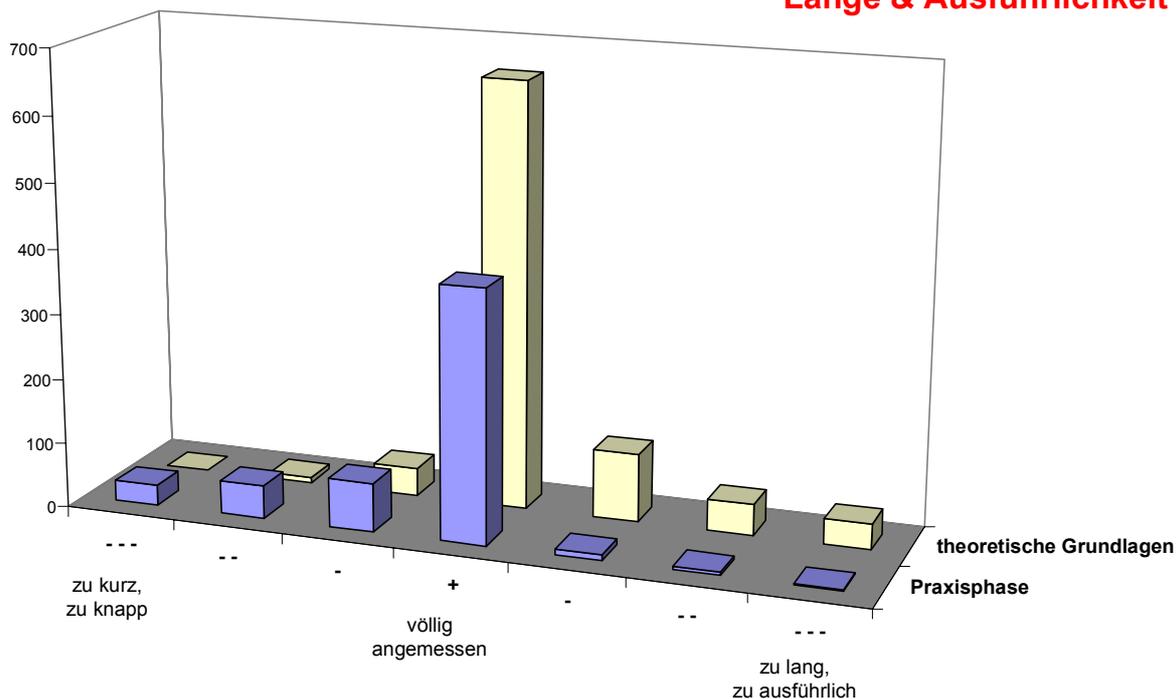


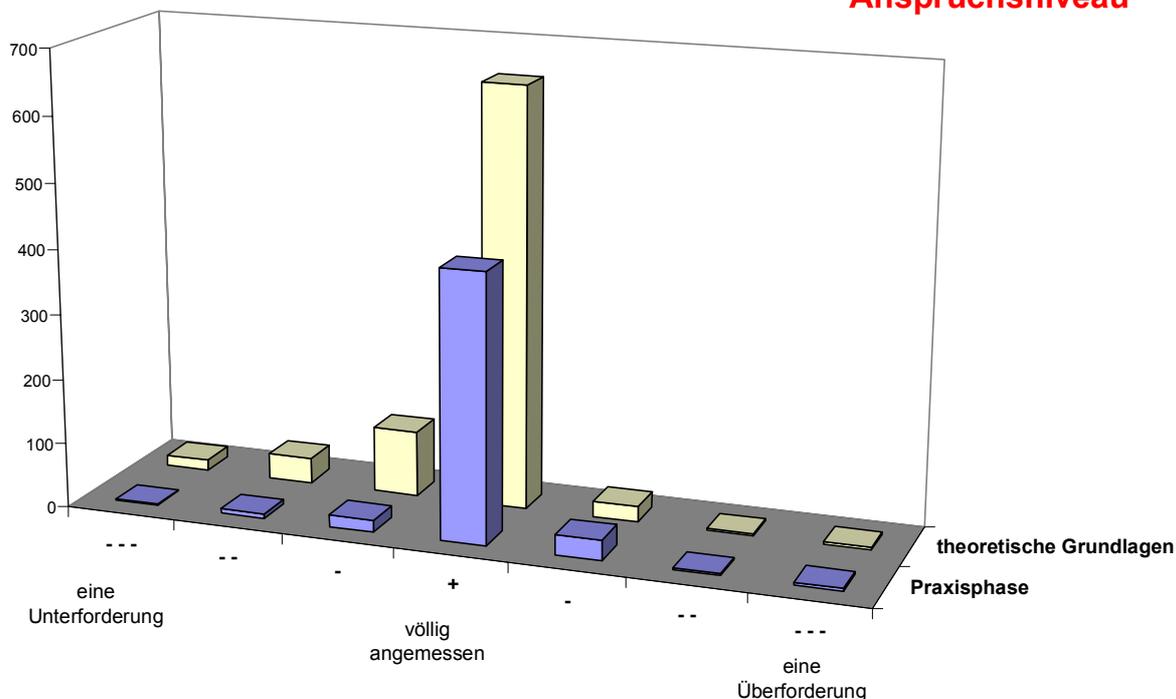
Abb. 4: Relative Häufigkeiten für die Durchführung eines Praxisprojekts zwischen den beiden Fortbildungstagen (linke Grafik) und für die Beteiligung Dritter an den durchgeführten Projekten (rechte Grafik)

## Länge & Ausführlichkeit



**Abb. 5:** Die Beurteilung der Praxisphase bzw. der Vermittlung theoretischer und fachlicher Grundlagen während des Seminars hinsichtlich Länge und Ausführlichkeit

## Anspruchsniveau



**Abb. 6:** Die Beurteilung der Praxisphase bzw. der Vermittlung theoretischer und fachlicher Grundlagen während des Seminars hinsichtlich des Anspruchsniveaus

## Die Arbeit an diesem Projekt war...

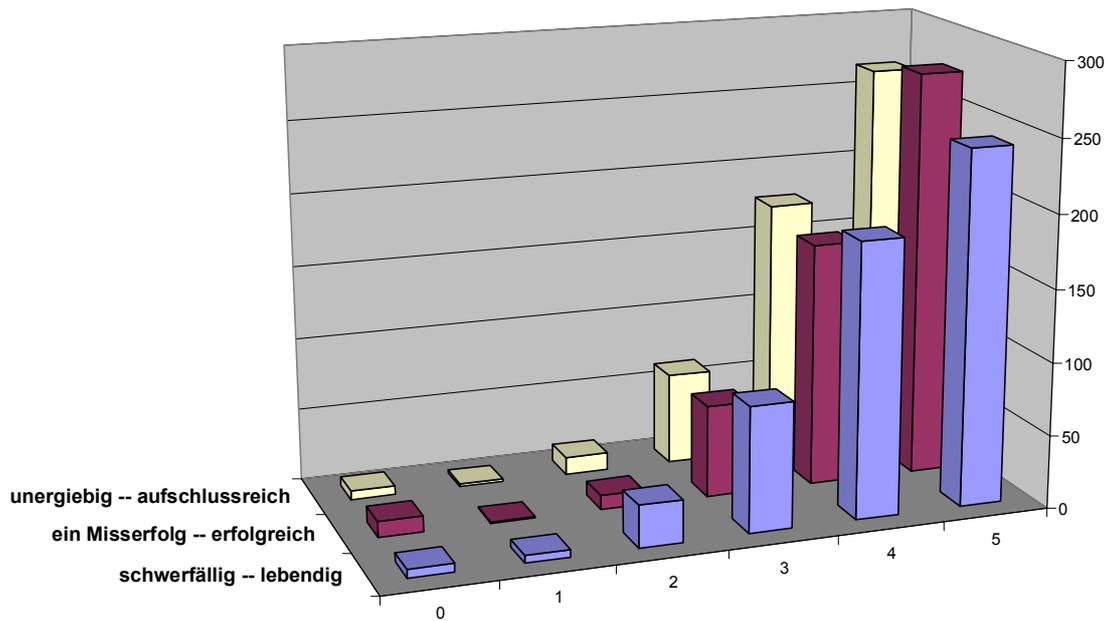


Abb. 7: Die Beurteilung der Projektarbeit unter ausgewählten Aspekten (als schwerfällig/zäh vs. lebendig; als Misserfolg vs. als erfolgreich; als unergiebig vs. aufschlussreich)

## Die Vermittlung der theoretischen Grundlagen war...

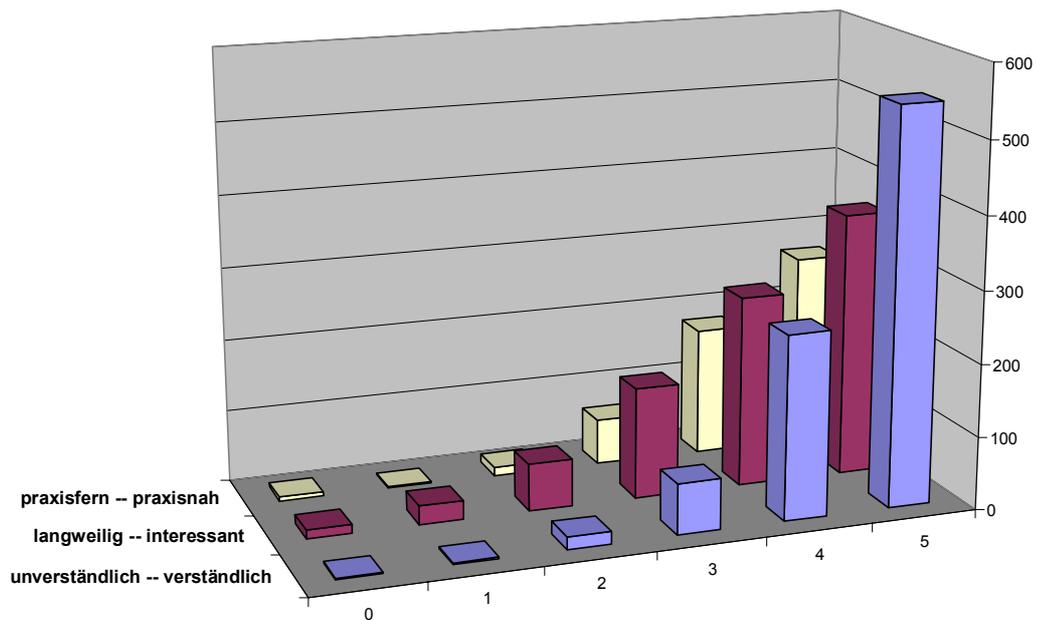


Abb. 8: Die Beurteilung der Vermittlung von theoretischen und fachlichen Grundlagen anhand ausgewählter Kriterien

## Diese Form der Seminarleitung war...

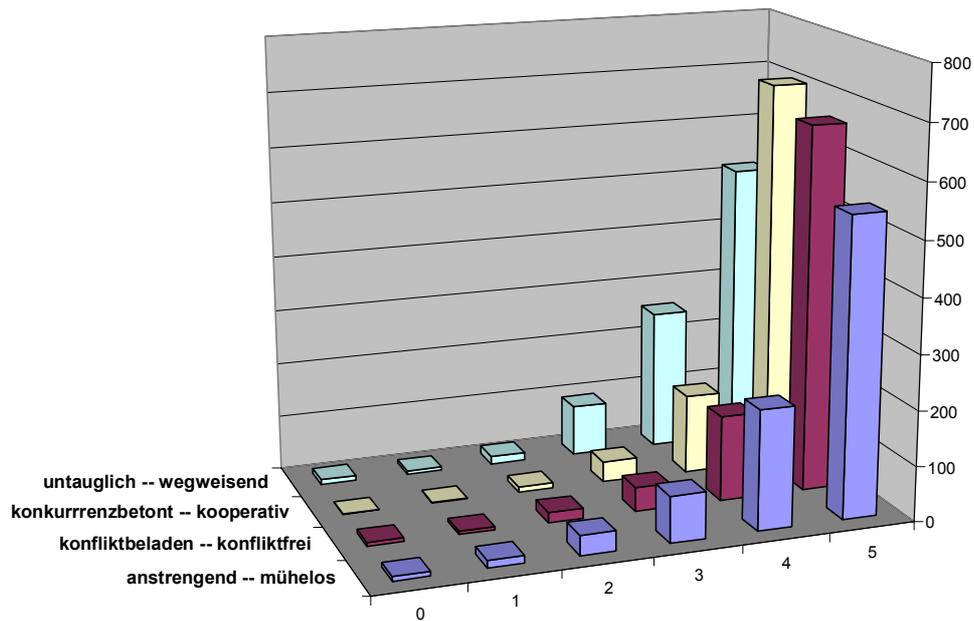


Abb. 9: Die Beurteilung der realisierten, interdisziplinären Form der Seminarleitung anhand ausgewählter Kriterien

## Die Lernatmosphäre im Seminar war...

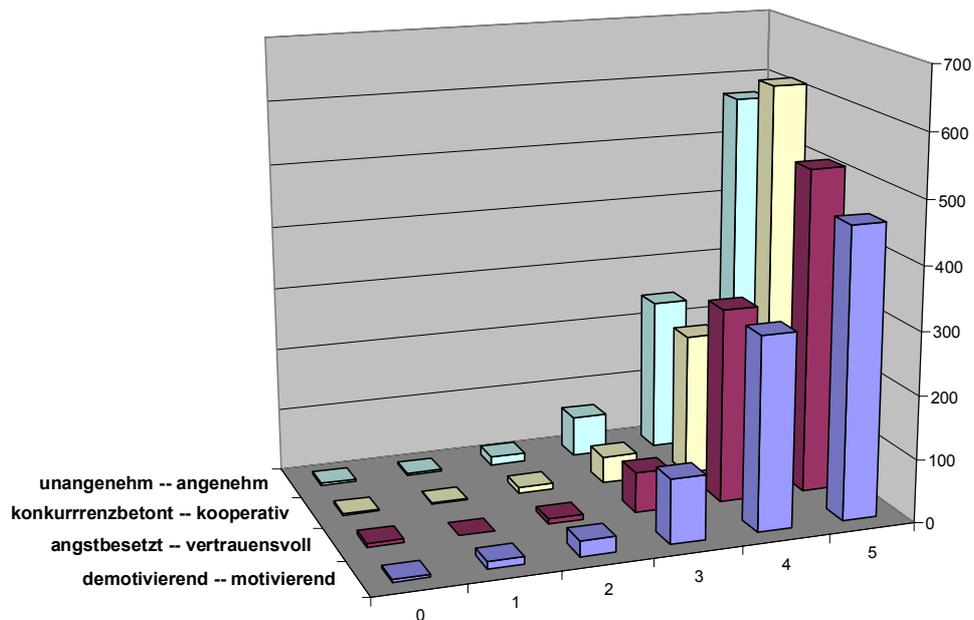


Abb. 10: Die Beurteilung der Lernatmosphäre im Kurs anhand ausgewählter Kriterien

**Die Zusammenarbeit der beiden Berufsgruppen war gekennzeichnet durch...**

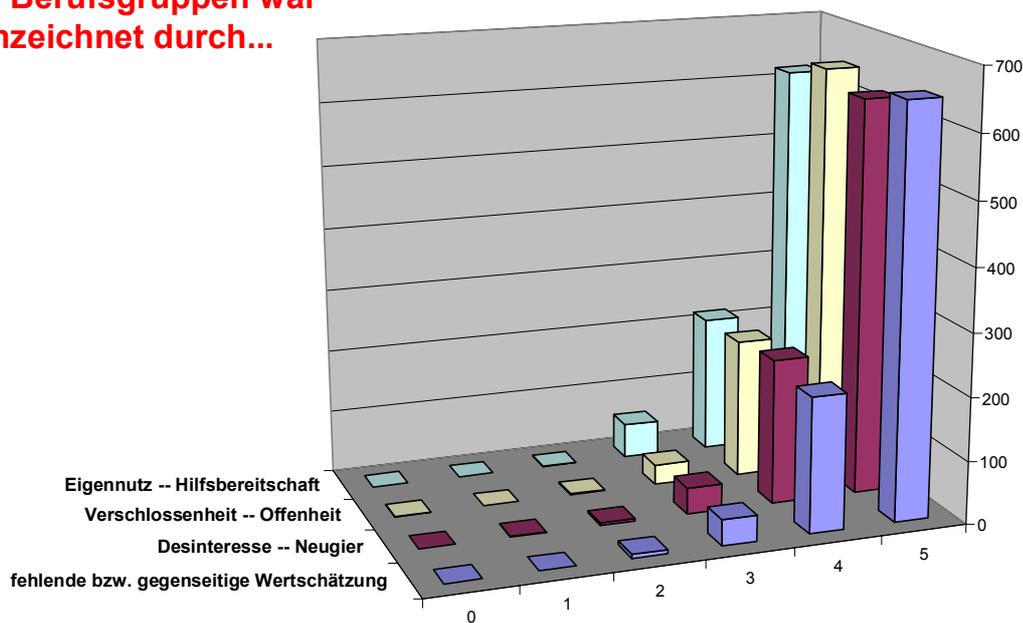


Abb. 11: Die Beurteilung der Zusammenarbeit der beiden Berufsgruppen anhand ausgewählter Kriterien

**Fazit 1**

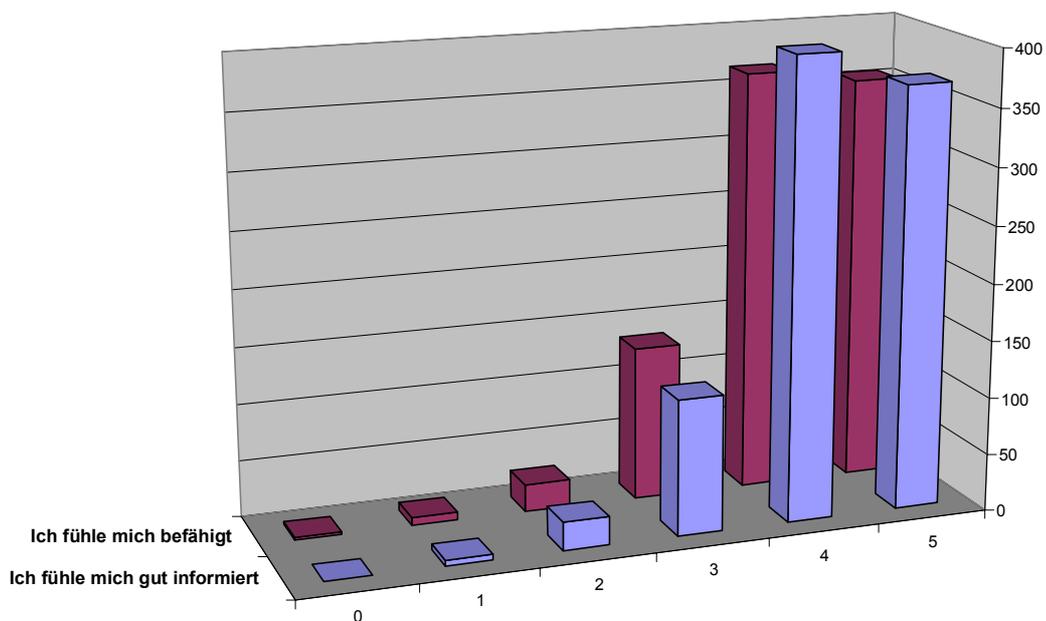
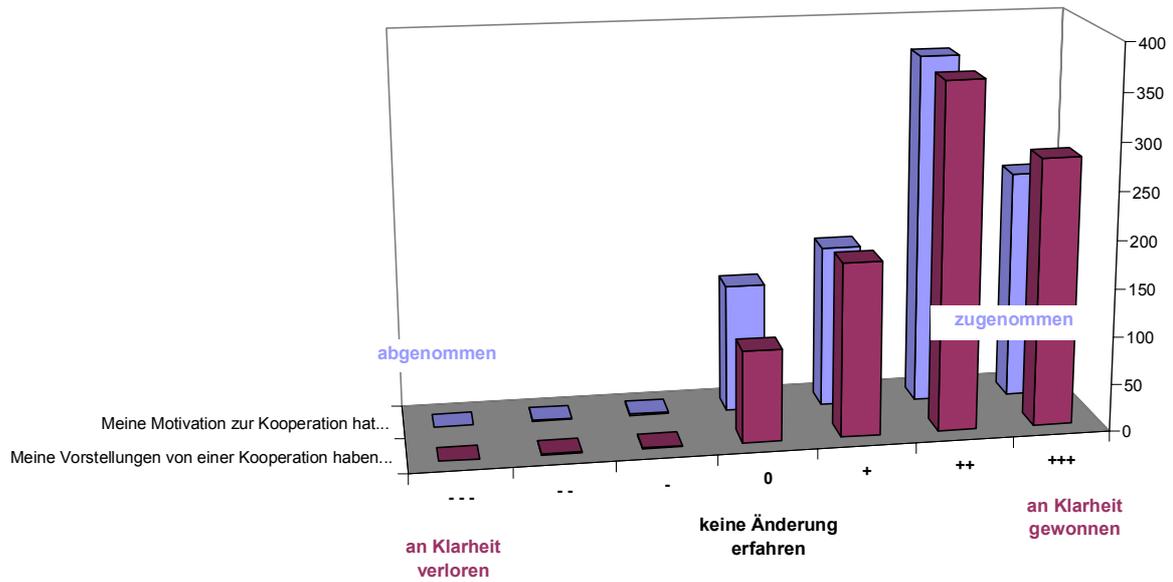


Abb. 12: Die Einschätzung erster Effekte des Seminars hinsichtlich Informationsgewinn („Ich fühle mich über den Übergang von der Kita zur Grundschule gut informiert“) und Kompetenzgewinn („Ich fühle mich in der Lage, die Kooperation von Kita und Grundschule erfolgreich zu gestalten“; jeweils sechsstufige Zustimmungsurteile)

## Fazit 2



*Abb. 13:* Die Einschätzung erster Effekte des Seminars hinsichtlich Motivationsänderung („Meine Motivation zur Kooperation hat durch die Teilnahme an der Kampagne abgenommen/keine Änderung erfahren/zugenommen“) und Motivationsklärung („Meine Vorstellungen von einer Kooperation haben durch die Teilnahme an der Kampagne an Klarheit verloren/keine Änderung erfahren/an Klarheit gewonnen“; jeweils bipolare Antwortskala)

# Übergang als Chance

Kampagne zur Intensivierung der Kooperation von Kindertageseinrichtung und Grundschule

Kreisfreie Stadt/Landratsamt: \_\_\_\_\_

Veranstaltungsort: \_\_\_\_\_

Datum der 2. Veranstaltung: \_\_\_\_\_ . \_\_\_\_\_ . 200 \_\_\_\_\_

## Evaluationsbogen für Teilnehmerinnen/Teilnehmer

		Umfang			Interessantheit				Praxisbezug			
	<b>Programmpunkte 1. Tag</b>				--	-	+	++	--	-	+	++
					-- völlig uninteressant - überwiegend uninteressant + überwiegend interessant ++ vollkommen interessant				-- völlig praxisfern - überwiegend praxisfern + überwiegend praxisnah ++ vollkommen praxisnah			
		zu wenig	ange-messen	zu viel								
1.1	Mein Bild vom Kind				--	-	+	++	--	-	+	++
1.2	Bildungsverständnis bei BEP und GS-Lehrplan				--	-	+	++	--	-	+	++
1.3	Übergänge als Chance verstehen				--	-	+	++	--	-	+	++
2	Ein Schulkind werden				--	-	+	++	--	-	+	++
3.1	Voraussetzungen einer gelingenden Kooperation				--	-	+	++	--	-	+	++
3.2	Gesetzliche Grundlagen				--	-	+	++	--	-	+	++
4.1	Reflexion des ersten Tages („Steine“)				--	-	+	++	--	-	+	++
4.2	Erklärung der „Praxisphase“				--	-	+	++	--	-	+	++

		Umfang			Interessantheit				Praxisbezug			
	<b>Programmpunkte 2. Tag</b>				--	-	+	++	--	-	+	++
					-- völlig uninteressant - überwiegend uninteressant + überwiegend interessant ++ vollkommen interessant				-- völlig praxisfern - überwiegend praxisfern + überwiegend praxisnah ++ vollkommen praxisnah			
5.1	Reflexion des 1. Tages	zu wenig	ange- messen	zu viel	--	-	+	++	--	-	+	++
5.2	Diskussion der „Praxisphase“	zu wenig	ange- messen	zu viel	--	-	+	++	--	-	+	++
5.3	Mein erster Schultag	zu wenig	ange- messen	zu viel	--	-	+	++	--	-	+	++
6	„Schulkindeltern“ werden	zu wenig	ange- messen	zu viel	--	-	+	++	--	-	+	++
7.1	Beratung und Begleitung des Übergangs	zu wenig	ange- messen	zu viel	--	-	+	++	--	-	+	++
7.2	Schulfähiges Kind oder kindfähige Schule?	zu wenig	ange- messen	zu viel	--	-	+	++	--	-	+	++
8	Übergänge als Chance	zu wenig	ange- messen	zu viel	--	-	+	++	--	-	+	++

Weitere Anmerkungen hierzu:

### Einschätzungen zur „Praxisphase“

9.1 Kamen Sie dazu, zwischen den beiden Veranstaltungstagen ein Praxisprojekt anzugehen?

- Nein. (Bitte springen Sie zur Frage 10!)
- Ja.

9.2 Welches Projekt hatten Sie für die „Praxisphase“ gewählt?

(Bitte beschreiben Sie es in Stichworten!)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9.3 Wer war an der Planung dieses Projekts beteiligt?

- ich alleine
- auch andere Personen, und zwar... (Bitte tragen Sie die Anzahl der weiteren Personen ein!)

\_\_\_\_\_ weitere Erzieherinnen/Erzieher

\_\_\_\_\_ weitere Lehrerinnen/Lehrer

\_\_\_\_\_ sonstige Personen, nämlich \_\_\_\_\_

9.4 Die „Praxisphase“ war ...

<b>zu kurz, zu knapp</b>			<b>völlig angemessen</b>			<b>zu lang, zu ausführlich</b>
<input type="text" value="---"/>	<input type="text" value="--"/>	<input type="text" value="-"/>	<input type="text" value="+"/>	<input type="text" value="-"/>	<input type="text" value="--"/>	<input type="text" value="---"/>
<b>eine Unterforderung</b>			<b>völlig angemessen</b>			<b>eine Überforderung</b>
<input type="text" value="---"/>	<input type="text" value="--"/>	<input type="text" value="-"/>	<input type="text" value="+"/>	<input type="text" value="-"/>	<input type="text" value="--"/>	<input type="text" value="---"/>

9.5 Die Arbeit an diesem Projekt war ...

<b>schwerfällig, zäh</b>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>	<b>lebendig</b>
<b>ein Mißerfolg</b>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>	<b>erfolgreich</b>
<b>unergiebig</b>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>	<b>aufschlussreich</b>

### Einschätzungen zum Referentinnen/Referenten-Team

10.1 Die Vermittlung der theoretischen und fachlichen Grundlagen war ...

<b>zu kurz, zu knapp</b>			<b>völlig angemessen</b>			<b>zu lang, zu ausführlich</b>	
<input type="text" value="---"/>	<input type="text" value="--"/>	<input type="text" value="-"/>	<input type="text" value="+"/>	<input type="text" value="-"/>	<input type="text" value="--"/>	<input type="text" value="---"/>	
<b>eine Unterforderung</b>			<b>völlig angemessen</b>			<b>eine Überforderung</b>	
<input type="text" value="---"/>	<input type="text" value="--"/>	<input type="text" value="-"/>	<input type="text" value="+"/>	<input type="text" value="-"/>	<input type="text" value="--"/>	<input type="text" value="---"/>	
<b>unverständlich</b>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>	<b>verständlich</b>
<b>langweilig</b>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>	<b>interessant</b>
<b>praxisfern</b>	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>	<b>praxisnah</b>

10.2 Diese Form der Seminarleitung (je eine Referentin/ein Referent aus dem Grundschul- und dem Kita-Bereich) erlebte ich als ...

<b>anstrengend</b>	0	1	2	3	4	5	<b>müheles</b>
<b>konfliktbeladen</b>	0	1	2	3	4	5	<b>konfliktfrei</b>
<b>konkurrenzbetont</b>	0	1	2	3	4	5	<b>kooperativ</b>
<b>untauglich</b>	0	1	2	3	4	5	<b>beispielhaft, wegweisend</b>

### Einschätzung der Gruppenprozesse

11.1 Die Lernatmosphäre im Seminar nahm ich wahr als ...

<b>demotivierend</b>	0	1	2	3	4	5	<b>motivierend</b>
<b>angstbesetzt</b>	0	1	2	3	4	5	<b>vertrauensvoll</b>
<b>konkurrenzbetont</b>	0	1	2	3	4	5	<b>kooperativ</b>
<b>unangenehm</b>	0	1	2	3	4	5	<b>angenehm</b>

11.2 Die Zusammenarbeit der beiden Berufsgruppen (Erzieherinnen/Erzieher und Lehrerinnen/Lehrer) war gekennzeichnet durch ...

<b>fehlende Wertschätzung</b>	0	1	2	3	4	5	<b>gegenseitige Wertschätzung</b>
<b>Desinteresse</b>	0	1	2	3	4	5	<b>Neugier</b>
<b>Verschlossenheit</b>	0	1	2	3	4	5	<b>Offenheit</b>
<b>Eigennutz</b>	0	1	2	3	4	5	<b>Hilfsbereitschaft</b>

### 12 Fazit

	trifft überhaupt nicht zu							trifft vollkommen zu
Ich fühle mich über den Übergang von der Kita zur Grundschule gut informiert.	0	1	2	3	4	5		
Ich fühle mich in der Lage, die Kooperation von Kita und Grundschule erfolgreich zu gestalten.	0	1	2	3	4	5		

Meine Motivation zur Kooperation hat durch die Teilnahme an der Kampagne ...

<b>abgenommen</b>				<b>keine Änderung erfahren</b>				<b>zugewonnen</b>
---	--	-	0	+	++	+++		

Meine Vorstellungen von einer Kooperation haben durch die Teilnahme an der Kampagne ...

<b>an Klarheit verloren</b>				<b>keine Änderung erfahren</b>				<b>an Klarheit gewonnen</b>
---	--	-	0	+	++	+++		

Diese Befragung dient auch wissenschaftlichen Zwecken. Um den Erfolg der Fortbildungskampagne genauer einschätzen zu können und mehr zu erfahren über die Einschätzungen und Erfahrungen der verschiedenen Berufsgruppen, bitten wir Sie nun noch um einige Angaben zu Ihrer Person. Bitte beachten Sie, dass diese Befragung anonym durchgeführt wird und dass keine personenbezogenen Auswertungen vorgenommen werden.

### Angaben zu Ihrer Person

- 13 Geschlecht  weiblich  
 männlich
- 14 Alter  bis 20 Jahre  
 21-30 Jahre  
 31-40 Jahre  
 41-50 Jahre  
 51-60 Jahre  
 über 60 Jahre
- 15 Tätigkeiten (mehrere Antworten sind hier möglich)  
 Erzieherin/Erzieher  
 Einrichtungsleiterin/Einrichtungsleiter  
 Grundschullehrerin/Grundschullehrer  
 Rektorin/Rektor oder Konrektorin/Konrektor  
 Kooperationsbeauftragte/Kooperationsbeauftragter  
 sonstige Tätigkeit, und zwar \_\_\_\_\_
- 16 Wie lange sind Sie bereits in dem genannten Berufsfeld tätig? \_\_\_\_\_ Jahre
- 17 Wie würden Sie Ihre persönlichen Vorerfahrungen in der Kooperation von Kindertageseinrichtung und Grundschule beschreiben?  
 keinerlei Vorerfahrungen oder Kontakte  
 wenige, unregelmäßige Kontakte  
 wenige, aber regelmäßige Kontakte  
 häufige Kontakte, gelegentliche Zusammenarbeit  
 intensive Zusammenarbeit

### Anmerkungen und Kommentare:

**Vielen Dank für Ihre Rückmeldungen!**

## **Die Veranstaltungsreihe**

### **„Übergang als Chance – Kampagne zur Intensivierung der Kooperation von Kindertageseinrichtung und Grundschule 2006 – 2008“**

**wurde möglich durch die enge Zusammenarbeit  
folgender Mitglieder der Steuerungsgruppe „AK KiSch“:**

**Sigrid Binder**

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung

**Anne Blank**

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus

**Petra Hiebl**

Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung

**Joachim Feichtl (Koordination)**

Arbeiterwohlfahrt, Landesverband Bayern e.V.

**Dr. Bernhard Kalicki**

Staatsinstitut für Frühpädagogik

**Elisabeth Minzl**

Bayerischer Landesverband katholischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V.

**Christiane Münderlein**

Bayerischer Landesverband evangelischer Tageseinrichtungen und Tagespflege für Kinder e.V.

**Renate Niesel**

Staatsinstitut für Frühpädagogik

**Pamela Oberhuemer**

Staatsinstitut für Frühpädagogik

**Alice Schalkhauser**

Paritätischer Wohlfahrtsverband, Landesverband Bayern e.V.

**Monika Schraml**

Bayerischer Landesverband katholischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V.

**Prof. Dr. Angelika Speck-Hamdan**

Ludwig-Maximilian-Universität München

**Birgit Siglmüller**

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen

**Gabriele Warfolomjeew (Koordination)**

Bayerische Verwaltungsschule

**Ina-Laura Weber**

Bayerisches Rotes Kreuz, Landesgeschäftsstelle

**Wir bedanken uns herzlich bei den Referentinnen  
für die Umsetzung des Kampagnekonzepts**

aus dem Kitabereich:

**Baranek, Felicitas  
Häberlein, Uta  
Hascher-Kück, Margarete  
Hasselbach von, Uta  
Jansen-Czaja, Heidrun  
Kleebinder, Christa  
Krebes, Sonja  
Minzl, Elisabeth  
Obermayer, Ulla  
Peil, Elfriede  
Radloff, Silke  
Ruf, Isolde  
Schäffer-Gabler, Angelika  
Schweda, Elisabeth  
Stähr, Ute  
Vogel, Inge  
Wurmthaler, Gudrun**

aus dem Grundschulbereich:

**Albermann, Hildegard  
Beckmann, Brigitte  
Betz-Croissant, Barbara  
Friedrich, Kerstin  
Glaser, Astrid  
Glockner, Gabriele  
Haubner, Taja  
Ilg, Cäcilia  
Karabiber, Waltraud  
Kirsch, Claudia  
Kober, Doreen  
Kordmann, Stephanie  
Mahlmeister, Annemarie  
Neunert, Angela  
Pappler, Ingrid  
Plankl, Anita  
Porkert, Margarete  
Ranger, Gwendo  
Schrank, Claudia  
Seyfried, Ilona  
Zurl, Lucia**



465.06

München, 27. September 2006

**Bildung in Kindertageseinrichtungen  
Familienministerin Stewens gibt Startschuss für Kampagne „Übergang  
als Chance“ – verstärkte Kooperation von Kindertageseinrichtungen  
und Grundschulen**

„Veränderungen wie der Schuleintritt bedeuten für Kinder einen großen Einschnitt in ihrem Leben: Sie müssen neue Beziehungen zu anderen Kindern und Lehrkräften aufbauen, sie müssen ihre Kompetenzen ausbauen und vertraute und neue Lebenswelten miteinander in Einklang bringen. Pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte sind gemeinsam gefordert, diesen Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule sehr aufmerksam und einfühlsam zu begleiten.“ Mit diesen Worten gab Bayerns **Familienministerin Christa Stewens** heute anlässlich einer Auftaktveranstaltung in Neu-Ulm den Startschuss für die Fortbildungskampagne „Übergang als Chance“.

Bereits in der Kindertageseinrichtung würden Kindern vielfältige Erfahrungen und Kompetenzen vermittelt, um solche Veränderungen meistern zu können. „Wenn Kinder über Strategien der Stressbewältigung, Problemlösefertigkeiten, Selbstbewusstsein und eine positive Einstellung zum Lernen verfügen, dann nehmen sie aus der Kindergartenzeit wichtige Erfahrungen mit, die ihnen auch helfen, dem neuen Lebensabschnitt mit Stolz, Zuversicht und Gelassenheit entgegenzusehen“, erläuterte die Ministerin und ergänzte: „Zur unterstützenden Begleitung des Übergangs in die Grundschule zählt die Entwicklung schulnaher Kompetenzen in den Kindertageseinrichtungen, wie zum Beispiel die Sprachentwicklung und der erste Umgang mit der Schriftkultur. An den Grundschulen gilt es, den Unterricht differenziert und flexibel auszugestalten, um den Entwicklungsunterschieden der Kinder gerecht zu werden.“

Durch die Fortbildungskampagne wird die Kooperation von Kindertageseinrichtung und Grundschule weiter intensiviert und die gegenseitige Öffnung der beiden Bildungseinrichtungen gestärkt. Die zweitägige Fortbildung wird jeweils im Tandem von pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften gestaltet. Am ersten Seminartag wird der Weg des Kindes vom Kindergartenkind zum Schulkind beleuchtet. Der zweite Seminartag im Abstand von zwei bis vier Wochen befasst sich mit der Zusammenarbeit mit den Eltern, insbesondere im Hinblick auf den richtigen Einschulungstermin. Bayernweit sind zunächst 50 Veranstaltungen an insgesamt 46 Landratsämtern und kreisfreien Städten geplant. Diese sind für die Organisation vor Ort verantwortlich. Veranstalter der Kampagne sind die Verbände, die im Fachausschuss „Tageseinrichtungen für Kinder“ der Landesarbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtspflege in Bayern vertreten sind, sowie die Bayerische Verwaltungsschule. Die Konzeption wurde gemeinsam mit Vertretern des Sozial- und Kultusministeriums, der Staatsinstitute für Frühpädagogik und für Schulqualität und Bildungsforschung sowie der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung erarbeitet. Die von 2006 bis 2008 laufende Kampagne wird durch das Sozialministerium mit rund 75.000 Euro gefördert.

## **Antrag**

der Abgeordneten **Prof. Dr. Gerhard Waschler, Renate Dodell, Georg Eisenreich, Ingrid Heckner, Eduard Nöth, Reinhard Pachner, Hans Rambold, Berthold Rüth, Peter Schmid, Reserl Sem, Georg Stahl, Blasius Thätter, Gerhard Wägemann CSU**

### **Bildungs- und Erziehungsort Schule stärken; Bündelung der pädagogischen Stärken von Kindertageseinrichtungen und Grundschule**

Der Landtag wolle beschließen:

Die Staatsregierung wird vor dem Hintergrund der Umsetzung eines an den aktuellen Erkenntnissen von Forschung und Wissenschaft ausgerichteten Bildungs- und Erziehungsplans aufgefordert zu prüfen, wie die pädagogischen Ansätze von Kindertageseinrichtungen und der Grundschule noch besser aufeinander abgestimmt werden können.

Hierzu sollen die bereits vorhandenen Modelle weiterentwickelt und verstärkt werden. Besonderer Wert soll darauf gelegt werden, dass die einrichtungsübergreifende Beobachtung beim Übergang eines Kindes von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule und die Weitergabe der hierzu erforderlichen Daten an die Grundschule ermöglicht werden, damit das Erziehungswissen aus dem Kindergarten nicht verloren geht.

Weiterhin soll in diesem Zusammenhang geprüft werden, wie die Inhalte des Bildungs- und Erziehungsplans und des Grundschullehrplans noch besser aufeinander abgestimmt bzw. in einem einheitlichen Bildungs- und Erziehungsplan zusammengefasst werden können. Dabei soll nach Auswertung der ersten Erfahrungen mit dem Bildungs- und Erziehungsplan geprüft werden, ob eine Weiterentwicklung zu einem Bildungs- und Erziehungsplan von 0 - 10 Jahren möglich ist.

## **Antrag**

der Abgeordneten **Prof. Dr. Gerhard Waschler, Renate Dodell, Georg Eisenreich, Ingrid Heckner, Eduard Nöth, Reinhard Pachner, Hans Rambold, Berthold Rüth, Peter Schmid, Reserl Sem, Georg Stahl, Blasius Thätter, Gerhard Wägemann CSU**

**Bildungs- und Erziehungsort Schule stärken;  
Frühzeitiges Erkennen von Defiziten und Verhaltensauffälligkeiten vor  
der Einschulung**

Der Landtag wolle beschließen:

Die Staatsregierung wird aufgefordert zu prüfen, wie im Rahmen vorhandener Stellen und Mittel im vorschulischen Bereich und in der Schule Erzieher, Lehrer und Eltern durch Maßnahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie der Eltern- und Familienbildung noch besser dazu in die Lage versetzt werden können, möglichst früh Lerndefizite, Verhaltensauffälligkeiten und individuelle Probleme zu erkennen und richtig einzuordnen.

Pamela Oberhuemer

# Übergang in die Pflichtschule: Reformstrategien in Europa

Der Übergang in die Pflichtschule wird seit einigen Jahren in verschiedenen Ländern nicht nur verstärkt diskutiert, sondern es wurden auch bildungspolitische Reformstrategien eingeleitet. Diese Entwicklungen fanden vielfach im Rahmen einer breit geführten Debatte über Fragen der Neubewertung von Bildung als zentrale gesellschaftliche Ressource statt. Als Konsequenz haben mehrere Länder ihre Bildungssysteme entsprechend überprüft und zum Teil neu reguliert, auch die Bildungsangebote für Kinder in der Zeit vor Eintritt in die Pflichtschule. Dabei ist der Zeitpunkt der Einschulung in Europa keineswegs einheitlich geregelt.

## Wann findet der Übergang in die Pflichtschule statt?

Der Eintritt in die Pflichtschule findet europaweit zu ganz unterschiedlichen Zeiten in der kindlichen Bildungsbiografie statt. In Nordirland beginnt die Pflichtschule bereits mit vier Jahren, in Großbritannien und den Niederlanden mit fünf, und in Dänemark, Finnland und Schweden erst mit sieben Jahren. In Norwegen wurde 1996 das Anfangsalter von sieben auf sechs Jahre herabgesetzt. In den meisten Ländern beginnt aber die Schulpflicht – wie auch in Deutschland – mit sechs Jahren. Das ist der Fall in Belgien, Griechenland, Frankreich, Island, Italien, Liechtenstein, Luxemburg, Norwegen, Österreich, Spanien, Portugal und in der Tschechischen Republik (European Commission, 2002).

Diese Ungleichheiten gehen auf unterschiedliche Traditionen des staatlichen Engagements in frühkindlicher Bildung zurück. Während zum Beispiel in Irland, England oder in den Niederlanden Kinder aufgrund des Fehlens eines adäquat ausgebauten Vorschulsektors frühzeitig in das schulische System aufgenommen wurden, gibt es in den frankofonen Ländern bereits eine lange Geschichte der Integration von Vorschuleinrichtungen für die über Dreijährigen in das Bildungswesen, auch wenn der Besuch (außer in Luxemburg) nicht verpflichtend ist.

Diese schulorientierten Einrichtungen mit Bildungsfunktion werden als

Beitrag zur Chancengleichheit gesehen. Durch einen hohen Versorgungsgrad und durch Gebührenfreiheit gewähren sie den Zugang zu vorschulischer Bildung für alle Kinder ab dem dritten oder vierten Lebensjahr. Für diese Einrichtungstypen gibt es bereits seit längerer Zeit national einheitliche Qualitätsstandards (Curricula), deren Einhaltung überprüft wird. Allerdings werden „Bildung“ und „Betreuung“ als getrennte Aufgaben gesehen. Dies betrifft die Tagesgestaltung, die nach „Bildungszeiten“ und „Betreuungszeiten“ personell, räumlich und inhaltlich eingeteilt wird, aber auch die Jahresgestaltung, die nach „Schulzeiten“ und „Ferienzeiten“ organisiert wird.

Das ist anders in den Ländern mit nicht schulischen Einrichtungen mit Bildungsfunktion wie zum Beispiel in Dänemark, Deutschland oder Finnland. Hier gilt ein integriertes Verständnis von Bildung, Erziehung und Betreuung. In Deutschland ist ja dieser Grundsatz im SGB VIII (KJHG) normiert. Der Einrichtungsbesuch ist beitragspflichtig und das Angebot ist ganzjährig. In diesen Ländern haben die Kindertageseinrichtungen ein ausgeprägtes Selbstverständnis und eine eigenständige, nicht schulorientierte Lernkultur entwickelt.

In den letzten Jahren fand aber in einzelnen Ländern durch eine Zuordnung aller Einrichtungen für Kinder vom ersten Lebensjahr bis zur Einschulung zum Bildungssystem eine Annäherung dieser beiden Perspektiven statt. Dies

hat zum Beispiel in Schweden, auch ein Land mit einer Tradition von nicht schulischen Vorschuleinrichtungen, dazu geführt, einen gezielteren Blick als bisher auf den Übergang in die Pflichtschule zu lenken. Auf die Entwicklungen in Schweden gehe ich später ein. Zunächst möchte ich einige grundsätzliche Hindernisse aufzeigen, die es beim Übergang in die Schule geben kann.

## Welche Hindernisse kann es beim Übergang in die Schule geben?

Was wird in einzelnen Ländern als Stolpersteine angesehen, die eine gute Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätte und Schule erschweren? In der OECD-Studie in zwölf Ländern konnten drei Haupthindernisse auf der systemischen Ebene identifiziert werden (vgl. Neuman, 2002, S. 11 f.).

## Das Selbstverständnis als Bildungseinrichtung – verschiedene Visionen und Lernkulturen

Das erste Haupthindernis betrifft das Selbstverständnis als Bildungseinrichtung. In vielen Ländern – wie auch in Deutschland – sind Kindertagesstätten und Schulen in unterschiedlichen Traditionen und Entwicklungslinien eingebunden. Die institutionsspezifischen Konzepte von Bildung, Lernen, Entwicklung, Spiel oder Leistung unterscheiden sich, ebenso die Berufskulturen der Pädagogen, die am Übergang beteiligt sind.

Diese unterschiedlichen Auffassungen haben in manchen Fällen zu einem Misstrauen der anderen Institution gegenüber geführt, wenn es um eine verstärkte Zusammenarbeit geht. Fachkräfte in den Vorschuleinrichtungen befürchten zum Beispiel einen einseitigen, von der Schule ausgehenden Druck zur

Verschulung. Sie befürchten eine Verengung des pädagogischen Blicks auf die so genannten Defizite der Kinder, wie wir sie zum Teil in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion rund um das Deutschlernen bei den Migrantenkindern erleben (vgl. Ulich/Oberhumer, 2003). Lehrkräfte in den Schulen meinen, dass Kinder nicht adäquat auf die Schule „vorbereitet“ werden, sie meinen, dass im Kindergarten „systematischer“ gelernt werden soll. Wenn diese Vorstellungen von „Schulbereitschaft“ oder dem „schulbereiten Kind“ zu eng gefasst werden – etwa im Sinne eines Katalogs von klar definierten und zu erreichenden „Lernergebnissen“ – besteht die Gefahr, dass der Übergang als ein vom Kind zu leistendes Skills-Paket gesehen wird.

Eine derartige Vorstellung steht im Widerspruch zu modernen, forschungsgestützten Auffassungen über das Kind als Subjekt von Bildungsprozessen und über die Akzeptanz von Differenz in Herkunft, Kompetenz und Leistung. Außerdem ist anzuzweifeln – so die These von Margaret Carr, einer Erziehungswissenschaftlerin aus Neuseeland (Carr, 2001, S. 6 f.) –, ob wir überhaupt eine gesicherte theoretische oder empirische Grundlage für eine Festlegung von Schlüsselkompetenzen für die Schulbereitschaft (school readiness) haben. Insgesamt treten diese engeren Konzepte von „Schulbereitschaft“ oder „Schulfähigkeit“ heute zurück – zugunsten einer systemischen Sichtweise, die der Komplexität des Übergangs auf der personellen und strukturellen Ebene für alle Beteiligten – Kinder, Eltern, Pädagogen – eher Rechnung trägt.

### Strukturelle Hindernisse – geteilte Zuständigkeiten

Diese philosophischen Unterschiede werden nicht selten verstärkt durch strukturelle Faktoren. Unterschiedliche Zuständigkeiten auf der Behördenebene können – müssen aber nicht! – manchmal im Weg eines koordinierten Blicks stehen, wenn nicht wirklich ernsthafte Bemühungen um Verbindlichkeit und Kooperation unternommen werden. Weitere strukturelle Hindernisse beziehen sich auf die Unterschiede in Gehalt

und Arbeitsbedingungen zwischen den Fachkräften in beiden Institutionen, die es in vielen Ländern gibt – nicht nur in Deutschland.

Diese strukturellen Unterschiede können gleichwertigen Partnerschaften zum Wohl der Kinder im Weg stehen.

### Kommunikationshindernisse

Kommunikationsbarrieren bauen sich dort auf, wo Familien, Tageseinrichtungen und Schulen unterschiedliche Vorstellungen und Wertorientierungen zu zentralen Themen wie Erziehung, Lernen, Spielen oder Leistung haben, die nicht offen ausgehandelt werden. Das Thema „Schulvorbereitung“ ist ein oft zitiertes Beispiel für Verständnisprobleme zwischen Erzieherinnen und Eltern. Oft sind diese Unterschiede auf die unterschiedlichen Bildungsbiografien der beteiligten Erwachsenen zurückzuführen – oder auf die soziale Lebenslage oder kulturelle Herkunft der Familien. Gerade in Übergangsphasen ist eine Sensibilität für diese Unterschiede wichtig.

Welche Strategien gibt es nun in den einzelnen Ländern, diese Hindernisse im Sinne von koordinierten und kooperativen Ansätzen zu überwinden?

### Bildungspolitische Strategien zur Gestaltung des Übergangs

Bildungspolitische Reformstrategien zielen auf verschiedene Ebenen des Übergangs.

#### Strukturelle Ebene

Auf der strukturellen Ebene wird versucht, sowohl koordinierte Strategien innerhalb des Vorschulsektors zu stärken als auch geregelte Formen der Zusammenarbeit zwischen den beiden Bereichen einzuleiten – bis hin zur institutionalisierten Kooperationsformen an der Grundschule. Beispiele hierfür sind die Vorschulklassen für Sechsjährige in Finnland und Schweden oder das Modell des koordinierten Schulstarts in Dänemark, das sich über die freiwillige

Vorschulklasse sowie über die ersten zwei Schuljahre erstreckt. Bei diesen Ansätzen arbeiten Vorschulpädagogen zusammen mit Grundschullehrern und mit Fachkräften, die für die außerschulische Betreuung von Kindern zuständig sind. Auf der regionalen Ebene wird vielfach eine bessere administrative Koordination, die verschiedene Ressorts (Bildung, Soziales, Gesundheit) sowie verschiedene Träger von Tageseinrichtungen zusammenführt, verstärkt. Beispiele hierfür sind die Early-Years-Partnerships in England – regionale Initiativen mit dem Ziel einer besseren strategischen Planung der vorschulischen und schulischen Angebote für Kinder im Alter von null bis acht Jahren. In manchen Kommunen in Norwegen wurde auf der örtlichen Ebene ein „Amt für das Aufwachsen von Kindern“ etabliert, die alle Tageseinrichtungen für Kinder, Schulen und Wohlfahrtsdienste zusammenführt – mit dem Ziel, eine mehrperspektivische Sicht für die Lebenssituationen und Bildungswege der einzelnen Kinder zu schaffen. Auch in Dänemark und Schweden wird als Folge von Dezentralisierungsmaßnahmen eine gezielte Koordination zwischen den zuständigen Behörden für Schulen und Tageseinrichtungen auf der kommunalen Ebene praktiziert.

All diese Maßnahmen tragen dazu bei, die jeweils andere Perspektive auf Kinder – ob auf der Praxisebene oder auf der Ebene der Administration – besser zu verstehen. Sie helfen dabei, mehr Kontinuität in den Bildungs- und Lernbiografien der Kinder zu schaffen.

#### Bildungsprogrammatik und Bildungspraxis

Auf der Ebene der Bildungsprogrammatik und Bildungspraxis wird seit einigen Jahren vielfach versucht, gemeinsame, übergreifende Bildungsziele zu formulieren und umzusetzen. Neuere Beispiele hierfür gibt es in Schweden, England, Norwegen und Schottland (Oberhumer, 2003). In all diesen Ländern wurden in den letzten Jahren Bildungspläne eingeführt, die auch den Übergang in die Schule im Blick haben. Gleichzeitig gewinnen im Sinne der Darstellung pädagogischer Praxis aber

auch der Einschätzung der Lern- und Entwicklungswege einzelner Kinder, verschiedene Formen der Evaluation und der Dokumentation an Bedeutung. Hier sind viele Länder dabei, Methoden der Einschätzung und Dokumentation sowie Verfahren der Selbst- und Fremdevaluation zu entwickeln – wie auch in Deutschland im Rahmen der Nationalen Qualitätsinitiative.

### Personelle Zusammenarbeit

Auf der Ebene der Fachkräfte wird versucht, längerfristig angelegte Kommunikations- und Kooperationsmodelle aktiv zu stärken – wie zum Beispiel in Dänemark, Schweden und Norwegen. In manchen Fällen wurde auch eine gemeinsame Qualifikationsgrundlage geschaffen, wie zum Beispiel in Frankreich und Schweden.

### Zusammenarbeit mit Familien

In der Zusammenarbeit mit Familien wird versucht, Strategien zu adoptieren, die die Heterogenität von Familien – sozioökonomisch, ethnisch, kulturell, sprachlich – besser als bisher berücksichtigen. Beispiele hierfür gibt es in den Niederlanden und in Luxemburg, die eine gezielte Sprachförderungs politik schon ab drei Jahre mit Blick auf die Kinder von Migrantenfamilien eingeführt haben. In England gibt es die Beispiele der Early Excellence Centres und des Präventivprogramms Sure Start, die sich insbesondere an Kinder aus so genannten bildungsbenachteiligten Familien richten.

Anhand der Länder Schweden und England werde ich nun einige neuere bildungspolitische Reformstrategien skizzieren.

## Übergang in die Pflichtschule in Schweden

In Schweden wurde in den letzten Jahren zum ersten Mal versucht, eine gemeinsame Vision oder Philosophie für das gesamte Bildungssystem zu schaffen – nicht nur für die Schulen, sondern auch für die Tageseinrichtun-

gen. Es wurde dann als Konsequenz Veränderungen in der Ausbildung unternommen, die diese gemeinsamen Ziele unterstreichen.

Bis 1996 waren alle Tageseinrichtungen für Kinder unter der administrativen Zuständigkeit des Ministeriums für Gesundheit und Soziales. Es folgte dann ein Wechsel zum Ministerium für Bildung und Wissenschaft sowie eine weitgehende Dezentralisierung der Verantwortung an lokale Bildungsbehörden. Unmittelbar danach wurden Vorschulklassen für Sechsjährige an Grundschulen eingerichtet, die zwar nicht verpflichtend sind, aber von nahezu allen Sechsjährigen besucht werden. Insofern stellen sie de facto eine Herabsetzung der Schulpflicht dar.

1998 wurde dann ein nationaler Bildungsplan für den Vorschulsektor eingeführt, der die Ein- bis Sechsjährigen umfasst. Die frühen Lebensjahre wurden dabei als Grundstein für die Entwicklung positiver Lern dispositionen für ein „lebenslanges Lernen“ gesehen. Der Bildungsplan für die Vorschuljahre gilt als Steuerungsinstrument mit dem gleichen Status wie der schulische Lehrplan.

Alle Curricula in Schweden für Kinder und Jugendliche im Alter von ein bis 18 Jahre orientieren sich an den gleichen Grundprinzipien. Demokratische Grundsätze unterstreichen zum Beispiel die Gleichwertigkeit aller Menschen, die Gleichstellung der Geschlechter und Solidarität mit Schwächeren. Diese Grundsätze und die daraus abzuleitenden Ziele für die Bildungs- und Erziehungsarbeit werden für den Vorschulsektor in einer schlichten Broschüre von 16 Seiten festgelegt. In anderen Ländern sind diese Dokumente zum Teil erheblich umfangreicher. Beispielsweise hat der norwegische Rahmenplan 160 Seiten (Alvestad/Pramling Samuelsson, 1999, S. 5). Die Zielvorgaben in Schweden werden auf einer relativ abstrakten Ebene formuliert. Es werden keine methodischen oder konkreten inhaltlichen Vorgaben gemacht. Stattdessen setzt der schwedische Ansatz auf der Professionalität der Fachkräfte und insbesondere des Arbeitsteams, um diese Grundsätze und Zielvorstellungen umzusetzen.

Zum ersten Mal wird die Zusammenarbeit zwischen Vorschuleinrichtung und Schule verbindlich geregelt – sowohl im Bildungsplan für den Vorschulbereich als auch im gemeinsamen Lehrplan der Vorschulklasse, der allgemeinen Schule und der außerschulischen Angebote für Schulkinder.

Im Bildungsplan für die Vorschuleinrichtungen heißt es:

„Um die ganzheitliche Entwicklung der Kinder und das Lernen für die Zukunft zu unterstützen, sollte sich die Schule bemühen, eine gut funktionierende Zusammenarbeit sowohl mit der Vorschuleinrichtung als auch mit den außerschulischen Einrichtungen für Schulkinder zu etablieren ... Das Personalteam in der Vorschuleinrichtung sollte Wissen und Erfahrungen mit den Fachkräften der Vorschulklasse, der Schule und dem Hort austauschen und mit ihnen kooperieren. Außerdem sollte das Personalteam zusammen mit den Fachkräften in der Vorschulklasse, der Schule und den außerschulischen Einrichtungen für Schulkinder dem Bedürfnis jedes Kindes nach Anregung und Unterstützung besondere Achtung schenken.“ (Ministry of Education and Science in Sweden, 1998, S. 16, Übersetzung aus dem Englischen v. der Verf.)

Im Bildungsplan für das Pflichtschulsystem, die Vorschulklasse und das Freizeitzentrum heißt es:

Die Lehrkraft sollte:

- Formen der Zusammenarbeit zwischen Vorschulklasse, Schule und Freizeitzentrum entwickeln,
- Wissen und Erfahrung mit dem Personal der Vorschuleinrichtungen austauschen ...,
- im Rahmen dieser Kooperation auf Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf achten.

(Ministry of Education and Science in Sweden, 2001, S. 17, Übersetzung aus dem Englischen v. der Verf.)

Im Jahr 2000 folgte dann eine Reform der Ausbildung von Vorschulpädagogen, Freizeitpädagogen und Lehrkräften des Pflichtschulsystems. Waren diese Ausbildungsgänge bisher getrennt (und

seit den 70er-Jahren für den Vorschul- und Freizeitbereich auf Hochschulniveau angesiedelt), wird nun eine integrierte Ausbildung für die Arbeit mit Kindern von ein bis 18 Jahren an den Universitäten entwickelt. Sie dauert 3½ Jahre und ist in drei Teile gegliedert:

### **Integrierte Ausbildung der Vorschul-, Freizeit- und Schulpädagogen in Schweden (seit 2000)**

**Fächerübergreifende Grundlagen** – 60 Creditpunkte (mindestens 10 davon Praktika)

Einheitliches, fächerübergreifendes Grundstudium für alle – zum Beispiel Lerntheorien, Didaktik, Pädagogik, Sonderpädagogik, Grundprinzipien wie demokratische Wertorientierung.

**Fächerbezogene Studien** – 40 Creditpunkte (mindestens 10 davon Praktika)

Zum Beispiel Sprache/literacy, Mathematik, Umweltbildung und so weiter – sie korrespondieren mit altersbedingten Interessen- und Förderbereichen.

**Spezialstudium** – mindestens 20 Creditpunkte

Exemplarische Vertiefung beziehungsweise Ergänzung von bisher erarbeitetem Wissen (z. B. Integration, Erwachsenenbildung, Internationalisierung).

In Schweden wird also versucht, ein Konzept der systemischen Bildungskontinuität umzusetzen – durch übergreifende Bildungsprinzipien und -ziele, durch eine koordinierte Administration und Fachaufsicht und durch eine integrierte Ausbildung mit arbeitsfeldorientierter Spezialisierung. Es wird eine gezielte Integration nach oben angestrebt. Individualisierung, Differenzierung, spielorientierte Lernformen werden alle auch in der Grundschule praktiziert (Korpi, 2002). Vorschulpädagogen, Freizeitpädagogen und Grundschulpädagogen entwickeln neue Formen der Zusammenarbeit im Alltag – sie treffen sich nicht nur,

um Informationen auszutauschen oder mal die Schule zu besuchen, sondern sie arbeiten zusammen über längere Zeiträume hinweg. Einzelne Kinder werden durch verschiedene professionelle Fachkräfte aus verschiedenen Perspektiven im Rahmen eines kollaborativen Gesamtkonzepts unterstützt.

## Übergang in die Pflichtschule in England

In England gibt es zwei neue Entwicklungen, die sich auf den Übergang in die Schule beziehen. Im Jahr 2000 wurden die zwei Jahre vor der Einschulung und das erste Schuljahr zum ersten Mal als Grundstufe (Foundation Stage) des Bildungssystems definiert und dafür „Curriculare Leitlinien“ erlassen (QCA/DfEE, 2000). (Die anderen Länder des Vereinigten Königreichs [Schottland, Wales, Nordirland] haben jeweils ein eigenes Bildungswesen.) Ein weiterer Schritt ab Januar 2003 war die Einführung einer neuen Form der verbindlichen Beobachtung und Dokumentation.

Die curricularen Leitlinien orientieren sich an den Fächern und Förderbereichen des nationalen Schulcurriculums – das heißt, es ist zunächst einmal die Schule, die den Orientierungsrahmen bietet. Es wird curriculare Anschlussfähigkeit angestrebt – aber aus einer anderen Perspektive und in einer anderen Konkretheit als in Schweden. Während in Schweden, das Vorschulcurriculum relativ abstrakte und anzustrebende Ziele beschreibt, sind die Zielformulierungen im englischen Grundstufencurriculum viel konkreter – es werden Lernziele (early learning goals) genannt, die am Ende des ersten Schuljahrs erreicht werden sollten.

Neben dieser „Integration von oben nach unten“ ist neuerdings auch ein deutlicher Schub von unten nach oben zu spüren. Die Expertengruppe, die maßgeblich an der Curriculumentwicklung beteiligt war, hat auch bei der Konzeption einer neuen Form der verbindlichen Beobachtung und Dokumentation von kindlichen Bildungs- und Lernpro-

zessen mitgewirkt – das Grundstufenprofil (Foundation Stage Profile). Statt Eingangstests für die Fünfjährigen – die ja bekanntlich Defizite aufzeigen – soll nun dieses Profil ein kompetenzorientiertes Bild des Kindes beschreiben, ein Bild von dem, was das einzelne Kind bereits weiß und leisten kann.

Das Grundstufenprofil besteht aus fünf Elementen:

- (1) Einschätzungsverfahren:  
13 Skalen mit jeweils neun „items“ für die Bereiche personale, soziale und emotionale Entwicklung, Kommunikation, Sprache und literacy, mathematische Grundbildung, Wissen und Weltverständnis, körperliche Entwicklung, kreative Entwicklung
- (2) Fallstudien:  
detaillierte Darstellung einzelner Projekte/Aktivitäten mit Bezug zu den „early learning goals“
- (3) Elterngespräche  
(Auswertungsbogen)
- (4) Gespräche mit dem Kind  
(Auswertungsbogen)
- (5) Gespräche mit Kolleginnen  
(Auswertungsbogen)

Für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf und für Kinder mit Englisch als Zusatzsprache gibt es zusätzliche Verfahren.

Im Profil nimmt der Bereich „Kommunikation, Sprache und literacy“ den größten Raum ein. Kompetenzbereiche wie Text- und Sinnverständnis, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Lesefreude, Vertrautheit mit Büchern, Vertrautheit mit Schriftsprache in verschiedenen Medien. In Luxemburg ist Sprachförderung, wie bereits erwähnt, eine bildungspolitische Priorität. Interessanterweise betonen die nordischen Länder – wie bisher auch in Deutschland – Sprachförderung und literacy nicht in der gleichen Weise.

### Kommunikation, Sprache und literacy

Es werden vier Bereiche definiert, jeweils mit kurzen Erläuterungen und zwei Beispielen aus dem Alltag: (1) Sprache für Kommunikation und Denken; (2) Verbinden von Lauten und Buchstaben; (3) Lesen; (4) Schreiben.

So werden für den Bereich „Lesen“ folgende neun „items“ als Beobachtungsgrundlage und Einschätzungsverfahren formuliert:

#### Beispiel: Lesen

1. Entwickelt Interesse an Büchern
2. Weiß, dass Schriftzeichen etwas vermitteln
3. Erkennt ein paar bekannte Wörter
4. Weiß, in der englischen Sprache liest man von links nach rechts und von oben nach unten
5. Zeigt ein Verständnis für den Aufbau von Geschichten, zum Beispiel Hauptdarsteller, Erzählsequenzen, Eröffnungen
6. Liest eine Reihe von bekannten und alltäglichen Wörtern und einfachen Sätzen allein
7. Erzählt Geschichten in der richtigen Reihenfolge, bezieht sich dabei auf Sprachmuster innerhalb der Geschichten
8. Zeigt Verständnis dafür, wie Information in Sachtexten gefunden werden können, um Wo-, Wer-, Warum- und Wie-Fragen zu beantworten
9. Liest selbst gewählte Bücher mit einiger Flüssigkeit und Richtigkeit

Foundation Stage Profile/  
England, 2003

### Was können wir aus den Erfahrungen anderer Länder lernen?

Ich werde oft gefragt, ob es vergleichende Studien über die Auswirkungen der verschiedenen europäischen Vorschulkonzepte gibt, ob es Erkenntnisse darüber gibt, ob ein Ansatz besser ist als der andere. Hier muss ich zunächst auf eine Lücke in der vergleichenden Evaluationsforschung hinweisen.

Längsschnittstudien, die die Auswirkungen verschiedener Vorschulmodelle untersuchen, gibt es – wenn überhaupt hauptsächlich innerhalb eines bestimmten Landes. Neben einzelnen Studien zum Beispiel in England (vgl. Sylva et al., 2001) oder in Portugal (vgl. Nabuco/Sylva, 1996) werden derartige Längsschnittstudien vor allem in den USA durchgeführt. Eine der neueren amerikanischen Studien (vgl. Marcon, 2002) untersucht zum Beispiel die Auswirkungen von drei unterschiedlichen Vorschulprogrammen auf den späteren Schulerfolg von Kindern aus sozial benachteiligten Familien. Am Ende des sechsten Schuljahres hatten Kinder, die ein formalisiertes und direktives Vorschulprogramm besucht hatten, signifikant niedrigere Schulnoten als Kinder, die Vorschulprogramme mit einer Betonung auf selbstinitiierte Lernprozesse besucht hatten.

Die neuere Transitionsforschung (vgl. Fthenakis, 1998) stellt die Frage: Wie können wir Kindern helfen, mit Brüchen und Diskontinuitäten zurechtzukommen? Neben individualpsychologischen Ansätzen deuten auch diverse Gesellschaftsanalysen (z. B. Giddens, 1991; Beck, 1998) darauf hin, dass der Umgang mit Unterschieden, Unsicherheiten und Widersprüchen eine Entwicklungsaufgabe für jedes Kind darstellt. Die Entwicklung personaler Basiskompetenzen „für das Leben“ – und selbstverständlich auch für das schulische Leben – gewinnt an Bedeutung: ein positives Selbstbild haben, die eigenen Stärken kennen, offen, neugierig und kommunikativ sein. Ebenso unterstreicht aber dieser gesellschaftliche Wandel, dass es heute notwendiger denn je ist, einen stabilen und zuverlässigen Rahmen für die Begleitung von Bildungsprozessen herzustellen. Gerade hier wird die Bedeutung einer engen und auf längerfristigen Perspektive angelegten Zusammenarbeit zwischen Vorschuleinrichtung und Schule deutlich.

Eines von den acht Schlüsselementen einer qualitätsorientierten Politik der vorschulischen Bildung und Kindertagesbetreuung, die die OECD am Ende der Zwölf-Länder-Studie identifizierte, bezieht sich auf das Verhältnis zwischen dem System der Kindertagesbetreuung

und dem Bildungssystem. Dort heißt es (OECD, 2001):

Eine enge und gleichberechtigte Partnerschaft mit dem Bildungswesen unterstützt einen Ansatz des lebenslangen Lernens ab dem ersten Lebensjahr, erleichtert Übergänge für die Kinder, und erkennt frühkindliche Bildung und Erziehung als wichtigen Teil des gesamten Bildungsprozesses. Starke Partnerschaften mit dem Bildungssystem bieten die Möglichkeit, die unterschiedlichen Perspektiven und Ansätze der Frühpädagogik und der Schulpädagogik zu verbinden und nutzen die Stärken von beiden Perspektiven.

In Deutschland war bisher eine strukturell gesicherte und echt partnerschaftliche Zusammenarbeit von Grundschule und Kindergarten eine nur bedingt realisierte Vision.

### Auf dem Weg zu einer produktiven Synergie

Zum Schluss also plädiere ich für eine produktive Synergie der Ansätze in Kindergarten und Grundschule. Ziel dabei ist die Entwicklung einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit und längerfristiger, kontinuierlicher Strategien zur Unterstützung der Kinder in ihren individuellen Bildungsbiografien.

Dazu gehören:

1. eine gemeinsame Verständigung über institutionsübergreifende Grundsätze und Ziele mit entsprechender fachlichen und politisch-administrativen Konsensbildung;
2. eine verbindliche Regelung der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule: unter anderem die Klärung eines verbindlichen zeitlichen Rahmens für die Zusammenarbeit, die Benennung von zuständigen Kontaktpersonen in der jeweiligen Institution, die Klärung der Frage der Initiative und der Verantwortung für die jeweiligen Aktivitäten;
3. die Planung lokaler Übergangsstrategien, die sich am örtlichen Bedarf

orientieren (Jahresplan, Besuche in der Schule, Austausch über Ziele und Verfahren pädagogischer Praxis) mit dem längerfristigen Ziel der Entwicklung von institutionübergreifenden Formen der Teamarbeit;

4. die Stärkung von aufeinander aufbauenden Lernformen im Vorschul- und Grundschulbereich – Individualisierung, Differenzierung, interessengeleitete Projektarbeit;
5. die Stärkung der Sprach(en)förderung und Hinführung zu literacy in den Vorschuljahren als langfristige Sicherung von Bildungschancen;
6. eine verstärkte Wahrnehmung der Kinder- und Familienperspektive, im Sinne einer Co-Konstruktion und gemeinsamen Reflexion von Bildungsprozessen.  
Wie können Kinder aktiv in den Prozess der Übergangsgestaltung einbezogen werden? Wie können wir zum Beispiel mehr über ihre „Bilder“ der Schule erfahren? Geben wir Kindern die Chance, ihre Vorstellungen und Erwartungen und vielleicht auch Befürchtungen auf verschiedener Weise zu artikulieren? Welche Möglichkeiten haben sie, diese Bilder vor dem Hintergrund realer Schulerfahrungen zu überprüfen?
7. die Entwicklung von praktikablen Formen der Einschätzung und Dokumentation kindlicher Lernprozesse in der Übergangsphase;
8. die Förderung gemeinsamer Qualifizierungsangebote, zum Beispiel Fortbildung, Praktika, die Zeit und Raum lassen für den Dialog, für ein kritisches Nachdenken über die jeweils eigenen und anderen Praktiken;
9. weitere Anstrengungen, um die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern auf ein vergleichbares formales Niveau anzuheben.

Kindertagesstätten in Deutschland sind nicht – wie in vielen anderen Ländern Teil eines hoch regulierten staatlichen Bildungssystems. Sie sind in einem pluralen Jugendhilfesystem verortet, bei dem Träger-, Konzeptions- und Einrich-

tungsvielfalt konstituierende Merkmale sind. Diese Vielfalt der Grundorientierungen und Lernorte hat viele Vorteile – und trotzdem bleibt die Herausforderung, einen chancengerechten Start im Bildungssystem für alle Kinder zu garantieren. Hier sind wir alle gefordert – Fachkräfte, Verbände, Administration und Aus- und Fortbildung, an innovativen Beispielen anzuknüpfen und – im Sinne einer qualifizierten Begleitung der individuellen Lernbiografien der Kinder – neue Wege der gegenseitigen Wahrnehmung, Akzeptanz und der verbindlichen Formen der Zusammenarbeit zu entwickeln.

*Pamela Oberhuemer,  
Institut für Frühpädagogik (IFP),  
München*

### Literatur:

- Alvestad, M./Pramling Samuelsson, I.: A Comparison of the National Preschool Curricula in Norway and Sweden. *Early Childhood Research & Practice*, 2 (1), 1999, 1–22. <http://ecrp.uiuc.edu/v1n2/alvestad.html>
- Beck, U. (Hrsg.): *Perspektiven der Weltgesellschaft*, Suhrkamp, Frankfurt a. M., 1998.
- Carr, M.: *Assessment in Early Childhood Settings. Learning Stories*, Paul Chapman, London, 2001.
- European Commission: *Key Data on Education in Europe 2002*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 2002.
- Fthenakis, W. E.: Family transitions and quality in early childhood education, *European Early Childhood Education Research Journal*, 6 (1), 1998, 5–18.
- Fthenakis, W. E./Oberhuemer, P.: *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt*, VS Verlag der Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2004, im Druck.
- Qualifications and Curriculum Authority (Hrsg.): *Foundation Stage Profile, Handbook*, London, 2003, <http://www.qca.org.uk/ca/foundation/profiles.asp>
- Giddens, A.: *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*, Polity Press, Cambridge, 1991.
- Korpi, B. M.: Pre-school in Sweden – the First Step in Lifelong Learning. A paper for the State Institute of Early Childhood Education and Research Conference in Munich, October 8/9 2002, Ministry of Education and Science, Sweden, 2002.
- Marcon, R. A.: Moving up the Grades: Relationship between Preschool Model and Later School Success. *Early Childhood Research and Practice*, Spring 2002, 2002, <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/marcon.html>
- Ministry of Education and Science in Sweden: *Curriculum for pre-school*, Regeringskansliet, Stockholm, 1998.
- Ministry of Education and Science in Sweden: *Curriculum for the compulsory school system, the pre-school class and the leisure-time centre*, Regeringskansliet, Stockholm, 2001.
- Nabuco, M. E./Sylva, K.: Research on Quality in the Curriculum. *International Journal of Early Childhood*, 28 (2), 1996, 1–6.
- Neuman, M. J.: The wider context: an international overview of transition issues, in Fabian, H./Dunlop, A.-W. (Eds.): *Transitions in the early years. debating continuity and progression for children in early education*, RoutledgeFalmer, London, 2002.

Oberhuemer, P.: *Bildungsprogrammatik für die Vorschuljahre. Ein internationaler Vergleich*, in Fthenakis, W. E. (Hrsg.): *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (S. 38–56), Herder, Freiburg/Basel/Wien, 2003.

OECD: *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*, OECD, Paris, 2001.

Sylva, K./Melhuish, E./Sammons, P./Elliott, K./Siraj-Blatchford, I.: *The Effective Provision of Pre-School Education [EPPE] Project. A Longitudinal Study funded by the DfE (1997–2003). The EPPE Symposium at the British Educational Research Association (BERA) Annual Conference*, Leeds University, UK. (13–15 September), 2001.

QCA/DfEE: *Curriculum Guidance for the Foundation Stage*, QCA/DfEE, London, 2000.

Ulich, M./Oberhuemer P.: *Interkulturelle Kompetenz und mehrsprachige Bildung*, in Fthenakis, W. E. (Hrsg.): *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*, Herder, Freiburg/Basel/Wien, 2003.

Der Abdruck des Beitrages erfolgte mit freundlicher Genehmigung des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes aus dem Jahrbuch 9. Diskowski/Hammes-Di-Bernardo (Hrsg.): *Lernkulturen und Bildungsstandards: Kindergarten und Grundschule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit*, 152–164, Schneider-Verlag, Hohengehren, 2004.

<Ar-2464.0605-00001>