



Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg

Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule

Zwei Bildungseinrichtungen in gemeinsamer
Bildungsverantwortung beim Übergang
vom Elementarbereich in den Primarbereich

2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage mit DVD

verlag das netz

Trans  **KiGs**


LAND
BRANDENBURG
Ministerium für Bildung,
Jugend und Sport

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport
des Landes Brandenburg

Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule

**Zwei Bildungseinrichtungen
in gemeinsamer Bildungsverantwortung
beim Übergang
vom Elementarbereich
in den Primarbereich**

2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage

verlag das netz
Weimar · Berlin

Herausgeber:

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg

www.mbjs.brandenburg.de

GOBiKs ist ein Projekt des Landes Brandenburg im Verbundprojekt TransKiGs, das vom BMBF und den Ländern Berlin, Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen gefördert wird. Die Projektleitung liegt im Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM).

Fachliche Bearbeitung und Gesamtedaktion:

Katrin Liebers

Redaktionelle Bearbeitung des Gemeinsamen Orientierungsrahmens:

Katrin Liebers, Detlef Diskowski, Tassilo Knauf

Redaktionelle Bearbeitung des Anlagenteils:

Katrin Liebers, Susanne Scheib, Carola Reinhold, Heike Kroner

Expertenkommission:

Beate Andres, Detlef Diskowski, Regina Handke, Frauke Hildebrandt, Gitta Klemm, Michael Koch, Heike Kroner, Hans-Joachim Laewen, Katrin Liebers, Anja Münter, Anne Schachner, Susanne Scheib, Elke Schubert, Heidrun Wetzka

Wissenschaftliche Begleitung:

Tassilo Knauf

Layout:

Jens Klennert, Tania Miguez, Nadine Boyde

Bildnachweis:

Titelfoto: Agentur schützbrandcom GmbH;

Grafiken: Fleck – Zimmermann, S. 7-10, S. 79; LISUM, S. 38, 78, 95;

Fotos: LISUM, S. 8-10; Reinhold/Ohme, S. 83-91

Druck: Druckhaus Gera GmbH

ISBN: 978-3-86892-033-8

© Ministerium für Bildung, Jugend und Sport; Dezember 2009

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte einschließlich Übersetzung, Nachdruck und Vervielfältigung des Werkes vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des MBJS in irgendeiner Form (Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden. Eine Vervielfältigung für eine Diskussion der Bildungsaufgaben von Kindertagesbetreuung und Schule ist erwünscht.

Inhalt

Vorwort	5
Entwicklung des Gemeinsamen Orientierungsrahmens in einem landesweiten Diskussionsprozess	7
Der Übergang von der Kindertagesbetreuung in die Grundschule – Eine Einführung	12
1 Gestaltung eines gelingenden Übergangs aus der Kindertagesbetreuung in die Grundschule	15
2 Das Bild vom Kind als Kern der gemeinsamen Bildungsverantwortung	19
3 Der Bildungsauftrag von Kindertagesbetreuung und Grundschule im Kontext einer gemeinsamen Bildungsverantwortung	22
4 Beobachtung, Analyse und Dokumentation als Basis für anschlussfähige Bildungsförderung	26
5 Professionalität im Bereich von Kindertagesbetreuung und Grundschule	30
6 Gemeinsame Erziehungs- und Bildungsverantwortung von Eltern, Kindertagesbetreuung und Grundschule beim Übergang	32
Anlagen zum Gemeinsamen Orientierungsrahmen	35
• Qualitätsmerkmale und Qualitätskriterien	35
• GOrBiKs als Prozess der gemeinsamen Entwicklung von Kita und Grundschule	38
Praxismaterialien zur Kooperation	41
• Kooperationen von Pädagoginnen und Pädagogen aus Kita und Grundschule	42
• Formen gemeinsamer Aktionen von Pädagoginnen und Pädagogen aus Kita und Grundschule mit Kindern	55
• Formen der Zusammenarbeit von Pädagoginnen und Pädagogen aus Kita und Grundschule mit Eltern	67
Praxisberichte zur Kooperation	78
Anregungen für gemeinsame Fortbildungen	94
Anregungen zur Verständigung über Beobachtung, Analyse und Dokumentation	94
Rechtliche Grundlagen	99
Literaturverzeichnis	100



Mit den »Grundsätzen elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg« und den Rahmenlehrplänen für die Grundschule gibt es schon seit längerem eine solide Basis für die pädagogische Arbeit in Kindertagesbetreuung und Grundschule. Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrkräfte sind sich darüber hinaus bewusst, dass sie zusammen die Verantwortung für die ersten Jahre der Bildung unserer Kinder tragen. Der »Gemeinsame Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule« gibt der pädagogischen Arbeit in beiden Bereichen einen verbindenden Rahmen. Er bietet die Grundlage für die Verständigung über einen gemeinsamen Bildungsbegriff und gemeinsame Bildungsziele.

Im Jahr 2006 habe ich eine Expertenkommission beauftragt, den Entwurf für einen »Gemeinsamen Orientierungsrahmen« zu erarbeiten. Die Kommission hat einen Entwurf formuliert, der der Öffentlichkeit und den Fachkräften zur Erprobung und Weiterentwicklung übergeben wurde. Diese Fachkräfte aus Verwaltungen, Kindertageseinrichtungen und Schulen haben in 17 regionalen Veranstaltungen den Entwurf weiter diskutiert und neue Vorschläge gemacht. Die überarbeitete Fassung, die Ihnen jetzt vorliegt, berücksichtigt viele dieser Vorschläge.

Ich danke allen, die sich mit Rückmeldungen und Vorschlägen an der Diskussion beteiligt haben. Ein besonderer Dank gilt Frau Prof. Annedore Prengel, Frau Prof. Ada Sasse, Herrn Wilfried



Griebel, Herrn Prof. Jörg Ramseger sowie Herrn Prof. Ludwig Liegle, dass sie mit fachlichen Hinweisen und Vorschlägen zum Text beigetragen haben.

Nach zwei Jahren Kommissionsarbeit und umfassender Diskussion ist ein gemeinsamer Rahmen entstanden, der die unterschiedlichen Aufgaben, die verschiedenen Möglichkeiten und

Handlungskontexte sowie die rechtlichen, strukturellen und fachlichen Unterschiede von Elementar- und Primarbereich berücksichtigt.

Der Orientierungsrahmen macht deutlich: Die notwendige Qualitätssteigerung in Elementar- und Primarbereich kann gelingen, wenn die Bildungsverantwortung in Kindertagesbetreuung und Grundschule gemeinsam wahrgenommen wird.

Die Handreichungen im Anhang übersetzen den Gemeinsamen Orientierungsrahmen. Sie dienen als Erläuterung und hoffentlich auch als Anregung für die Praxis. Sie bestimmen die sechs Qualitätsmerkmale inhaltlich näher und bereichern sie mit Praxismaterialien an.

Bei der weiteren Umsetzung des Orientierungsrahmens wünsche ich Ihnen ein gutes Gelingen.

Holger Rupprecht
Minister für Bildung, Jugend und Sport



Entwicklung des Gemeinsamen Orientierungsrahmens in einem landesweiten Diskussionsprozess

Ausgangssituation

In den letzten Jahren haben sich im Kindertagesbetreuungs- und Grundschulbereich im Land Brandenburg wichtige Entwicklungen vollzogen, die weitgehende konzeptionell-theoretische Übereinstimmungen aufweisen und zugleich auf die Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität sowohl in der Kindertagesbetreuung als auch in der Grundschule zielen. Dazu gehören Maßnahmen wie

- die Einführung verbindlicher Bildungsgrundsätze für Kindertagesbetreuungseinrichtungen sowie die Einführung kompetenzorientierter Rahmenlehrpläne für die Grundschule,
- die Verstärkung von Beobachtung, Analyse und Dokumentation als Voraussetzungen zur Förderung von Bildungsprozessen in Kindertagesbetreuung wie in der Grundschule, z. B. durch die Unterstützung von Selbstreflexionen von Kindern mithilfe von Portfolioarbeit oder die individuellen Lernstandsanalysen am Schulanfang,
- die veränderte Gestaltung der Schuleingangsphase (FLEX),
- die allgemeine und verbindliche Sprachstandsfeststellung im Jahr vor der Einschulung und die kompensatorische Sprachförderung sowie
- eine Lernkultur in Kita und Grundschule, welche Lernvoraussetzungen, Interessen und Möglichkeiten des einzelnen Kindes betonen.

Verstärkt wurde im Land auch das Augenmerk auf eine verbesserte Kooperation zwischen Kindertagesbetreuung und Grundschule gelegt durch

- die Änderung der Grundschulverordnung zur Kooperation von Kitas und Grundschulen und zum Abschluss von Kooperationsvereinbarungen,

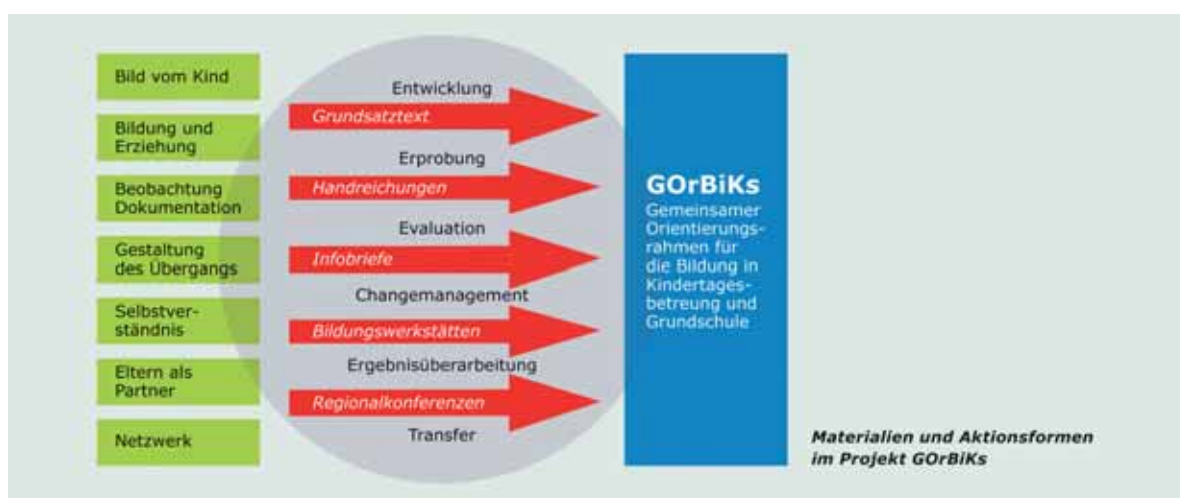
- die verbindliche Benennung von koordinierenden Lehrkräften für die Kooperation,
- die personelle Verstärkung der Kitas zur Wahrnehmung von Kooperationsaufgaben.

Fachtagungen, Fortbildungen und Bildungswerkstätten werden von Erzieherinnen und Erziehern und Lehrkräften gemeinsam besucht; hierbei zeigt sich das Interesse, gemeinsam und voneinander zu lernen. An zahlreichen Einrichtungen und in vielen Regionen des Landes wird an einer besseren Gestaltung des Übergangs sowie einer Verstärkung der Kooperation im Interesse der Kinder gearbeitet. Dabei geht es auch um die Bestimmung von Schnittmengen (vgl. nachfolgende Abbildung) für die pädagogische Arbeit im Elementar- und Primarbereich als Basis für eine gemeinsame Bildungsverantwortung.



TransKiGs Brandenburg

Diese positiven Entwicklungen in Kindertagesbetreuung und Grundschule sollten fortgesetzt und durch die Verstärkung gegenseitigen und gemeinsamen Lernens intensiviert werden. Zu diesem Zweck wurde vom MBS im Rahmen des länderübergreifenden Verbundvorhabens TransKiGs die Erarbeitung eines Orientierungsrahmens



veranlasst, der die gemeinsame Bildungsverantwortung beim Übergang der Kinder vom Elementarbereich in den Primarbereich beschreibt. Im April 2006 berief der Bildungsminister, Holger Rupprecht, eine paritätisch zusammengesetzte Kommission aus Administration, Fachwissenschaft, Schulentwicklung und Fortbildung sowie aus exzellenter Praxis ein. Die Projektleitung lag im Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Die Kommission erhielt den Auftrag, den Grundsatz »Gemeinsamen Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule (GORBiKs)« zu entwickeln.

Erarbeitung der Diskussionsfassung

In den Jahren von 2006 bis 2008 arbeitete die Kommission an einem Grundsatztext zum gemeinsamen Bildungsverständnis. Ausgehend von den »Zehn Thesen über das Lernen« (Knauf/Schubert 2006) sowie den »Sieben Bausteinen« (vgl. Abb. oben) wurden sechs Qualitätsmerkmale des Gemeinsamen Orientierungsrahmens entwickelt. Zu jedem dieser Qualitätsmerkmale sind Textbausteine diskutiert und abgestimmt worden, die die Bildungsphilosophie beider Bereiche widerspiegeln. Diese Diskussionen gestalteten sich als zeitaufwändige und fragile Prozesse der Annäherung und zugleich Abgrenzung. Sie offenbarten, wie viele unterschiedliche Zugänge sowie Interpretationen trotz vergleichbarer Grundvorstellungen aus beiden Bereichen aufeinander trafen. Dennoch gelang die Erarbeitung gemeinsamer Positionen. Dabei bestand von Anfang an Einigkeit,

die Diskussion über die Arbeit am Grundsatztext in der Kommission hinaus zu erweitern und durch eine breite sowie landesweite Diskussion zu untersetzen. Daher wurde frühzeitig – neben der Kommissionsarbeit – durch erste Handreichungsentwürfe, Infobriefe sowie Bildungswerkstätten der Aufbau eines beständigen Fachaustauschs mit der Praxis angestrebt (vgl. Abb. oben).

Zeitgleich erfolgte ein intensiver Austausch innerhalb des Verbundprojekts TransKiGs mit den Ländern Berlin, Bremen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen. Ergebnisse aus GORBiKs wurden auf den Verbundtagungen vorgestellt und diskutiert. Zugleich wurden zahlreiche Anregungen aus den anderen Landesvorhaben für die eigenen Entwicklungen reflektiert.¹ Im Mai 2008 wurde die Diskussionsfassung des Gemeinsamen Orientierungsrahmens auf der Tagung »Zwei Partner – eine Philosophie« des Ministerpräsidenten Matthias Platzeck vorgestellt. Zugleich wurde der Startschuss zu einer landesweiten Diskussion gegeben, die auf den Regionalkonferenzen sowie online auf den dafür eingerichteten GORBiKs-Seiten im Internet stattfinden sollte.



»Sieben Bausteine«

¹ Vergleiche hierzu auch den Abschlussbericht TransKiGs (2009).

Diskussion auf Regionalkonferenzen

Die Regionalkonferenzen waren als Auftakt zu einer weitergehenden Diskussion in kleineren regionalen Gruppen konzipiert. Mit ihnen sollte sich die Philosophie des Gemeinsamen Orientierungsrahmens verbreiten. Die Idee war, die kommunal und regional Beteiligten an einen Tisch zu bringen, sodass sie sich vor Ort mit den Inhalten des Gemeinsamen Orientierungsrahmens auseinandersetzen und ihre Erkenntnisse mit Rücksicht auf spezifische regionale Bedingungen auf eigene Kooperationen anwenden konnten. Die Regionalkonferenzen stellten im Jahr 2009 die vorrangigste Transferstrategie für den Gemeinsamen Orientierungsrahmen dar. Jeder Landkreis und fast jede kreisfreie Stadt führten eine Konferenz durch, sodass 17 Veranstaltungen mit insgesamt 1500 Teilnehmern im ganzen Land stattfanden. Zu diesen Konferenzen wurden jeweils Kitaleitungen, Grundschulleitungen, Trägervertretungen sowie Vertreterinnen und Vertreter politischer und administrativer Ebenen eingeladen. Veranstaltet wurden die Regionalkonferenzen vom zuständigen Jugendamt in Zusammenarbeit mit einem der sechs staatlichen Schulämter.

Um die Arbeit in den Landkreisen zu unterstützen, wurde im LISUM eine Auftakttagung als Prototyp konzipiert und mit den regionalen Akteuren durchgeführt. Dieser »Tagungsprototyp« bildete die Basis für die Regionalkonferenzen, die vor Ort möglichst praxis- und problemnah durchgeführt werden sollten. Vom LISUM wurden unterstützend Materialien, Referenten und Moderatoren für alle Regionalkonferenzen bereitgestellt.



Podiumsdiskussion zur Auftakttagung

Evaluation des Feedbacks der Regionalkonferenzen

Alle 17 Regionalkonferenzen sind von der wissenschaftlichen Begleitung dokumentiert und evaluiert worden. Zum einen konnten die Teilnehmenden eine direkte Einschätzung der Veranstaltung in Form eines Fragebogens abgeben. Dabei wurden eine hohe Zustimmung sowie Motivation für die Umsetzung von GOrBiKs erkennbar.

 An infographic with a green background and white text. It features a stack of questionnaires in the top right corner. The title is 'Auswertung der Fragebogen zu den Regionalkonferenzen'. Below the title are four bullet points with percentages. At the bottom, it says '(Schachner/Knauf 2009)'.

Auswertung der Fragebogen zu den Regionalkonferenzen

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

(Schachner/Knauf 2009)

Zum anderen dokumentierte jeweils ein externer Protokollant die wichtigsten Ergebnisse der Regionalkonferenz, die Verabredungen zur lokalen Weiterarbeit sowie die Besonderheiten. Dabei ergab sich folgendes Gesamtbild:

- Die Kooperation, gerade im Übergang, wird von den Teilnehmenden durchweg als Notwendigkeit angesehen; dennoch bestehen noch nicht überall Kooperationen zwischen Kita und Grundschule.
- Kooperationsstrukturen auf Kinder-, Pädagogen- und Institutionenebene sind in den Landkreisen vorhanden, jedoch nicht flächendeckend. Meist reduziert sich die Zusammenarbeit auf den Austausch über Kinder. Daher ist nur an wenigen Stellen tatsächlich eine Kooperation »auf Augenhöhe« möglich.
- Nicht in allen Landkreisen liegen bereits Konzepte zur weiteren Implementierung von GOrBiKs vor. Ebenso wenig wurden bei allen Regionalkonferenzen konkrete Verabredungen zur lokalen Weiterarbeit getroffen.
- Die Regionalkonferenzen wurden als Möglichkeit für gemeinsamen fachlichen Austausch

begrüßt und als gewinnbringend empfunden (Ø 68%), eine Fortführung dieses Prozesses wurde vielerorts gewünscht.

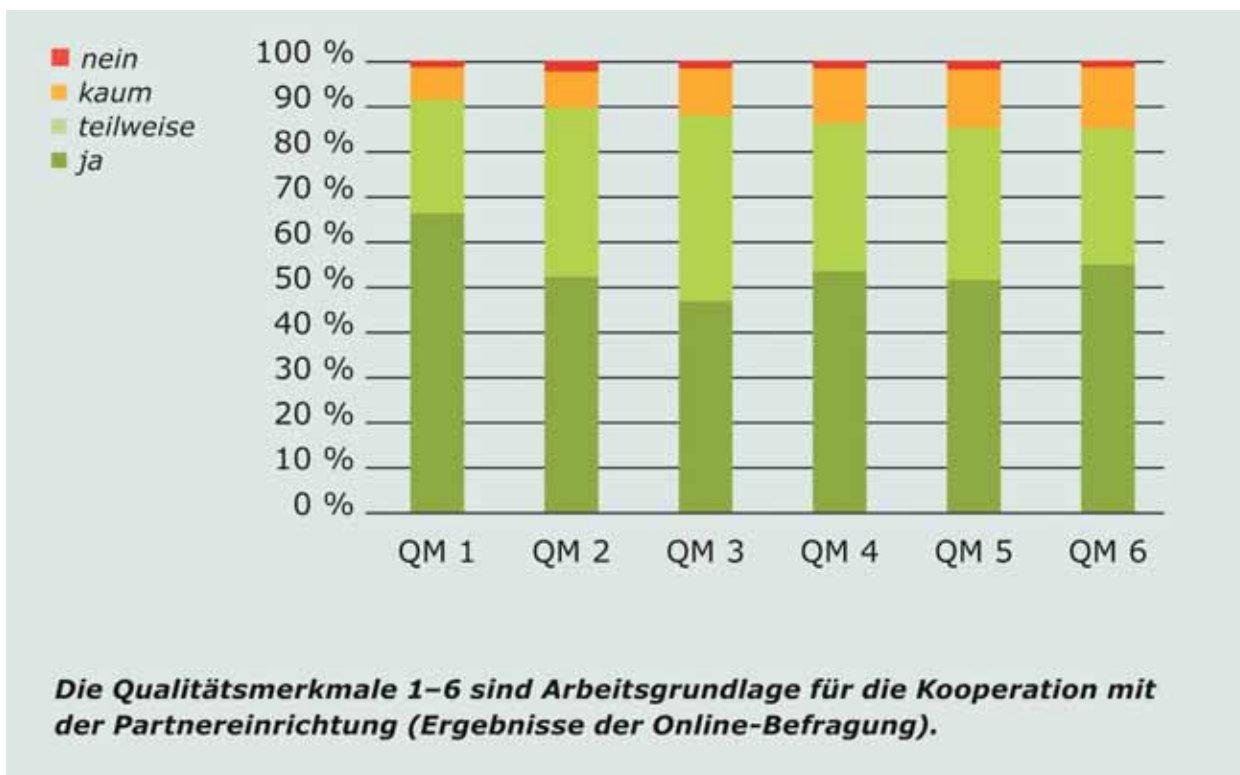
- Insgesamt wünschen sich durchschnittlich mehr als 50% der Befragten Unterstützung für die Umsetzung von GOrBiKs, u. a. in Form von Netzwerkstrukturen (für den regelmäßigen fachlichen Austausch), besseren Rahmenbedingungen, Informations- und Praxismaterialien, Moderation/fachlicher Begleitung oder gemeinsamen Fortbildungen.



Arbeit in einer Regionalgruppe

Online-Diskussion

Als ein weiteres Feedback-Instrument zur GOrBiKs-Entwurfssfassung wurde eine Rückmelde-möglichkeit im Internet geschaffen. Im Frühjahr 2009 sind alle Kitas und Grundschulen gebeten worden, zur Entwurfssfassung von GOrBiKs Stellung zu nehmen und Vorschläge zur Veränderung und Weiterentwicklung schriftlich einzureichen. Dafür wurde im LISUM ein Onlineformular entwickelt, das die Rückmeldung zeitlich und technisch erleichtern sollte. Insgesamt gingen über 220 Rückmeldungen ein, aus denen eine weitgehende Zustimmung zum Gesamtanliegen von GOrBiKs deutlich wurde. Dabei zeigte sich u. a., dass insbesondere die sechs Qualitätskriterien des Orientierungsrahmens von den Antwortenden als hilfreich für die eigene Praxis angesehen wurden. Den Spitzenreiter stellte das Qualitätsmerkmal 1 mit seinen Kriterien für die Zusammenarbeit während des Übergangs dar (vgl. Diagramm unten). Für das Überdenken der eigenen Praxis boten vor allem die Texte zu einem gemeinsamen Bildungsverständnis Anlass.



Ergebnisse aus der Onlinebefragung dazu, inwieweit die einzelnen Qualitätsmerkmale (QM 1 bis QM 6) des Orientierungsrahmens eine Arbeitsgrundlage für die Kooperation mit der jeweiligen Partnereinrichtung darstellen (N=220).

Runde Tische mit den Trägern

Ergänzend zur einer breiten öffentlichen Diskussion gab es fachliche Diskussionen mit den Trägern bei den Runden Tischen sowie die Einholung von Fachgutachten von ausgewiesenen Experten aus der Wissenschaft.

Der erste Runde Tisch wurde im Oktober 2008 vom Ministerium für den Dialog über GOrBiKS mit den kommunalen und freien Spitzenverbänden und dem Landesschulbeirat sowie den Jugend- und staatlichen Schulämtern eingerichtet. Auf diesem Weg sollen alle Verantwortlichen zur Erzielung eines fachlichen Konsensus beitragen und gleichzeitig sowohl den Diskussions- als auch Transferprozess landesweit in ihren Einrichtungen unterstützen. Ein zweiter Runder Tisch folgte im Mai 2009 und diente der vertieften Diskussion zum Stand des Transfers sowie zu den Ergebnissen aus den Regionalkonferenzen und der Anhörung. In der Folge des zweiten Runden Tisches zeigte sich, dass mit den Trägern es einen breiten Konsens hinsichtlich des Anliegens gibt, eine gemeinsame Orientierung für den Übergang von der Kita in die Grundschule zu schaffen. Es wurde der vorliegende Entwurf als eine gute Grundlage für eine gemeinsame fachliche Orientierung gesehen, in dem zahlreiche fachliche Grundsätze benannt sind, die zum originären Auftrag von Kindertageseinrichtung und Grundschule gehören. Zugleich wurde aber auch verdeutlicht, dass eine Umsetzung von fachlichen Qualitätsstandards zur Kooperation entsprechende Ressourcen voraussetzt.

Einbezug von Wissenschaftlicher Fachexpertise

Um die Überarbeitung der Diskussionsfassung fachlich fundieren zu können, wurden von fünf ausgewiesenen Fachexpertinnen und -experten Stellungnahmen zu den Entwurfsfassungen eingeholt. Als wissenschaftliche Gutachterinnen und Gutachter bereicherten Prof. Annedore Prengel (Universität Potsdam), Prof. Ada Sasse (Humboldt-Universität Berlin), Wilfried Griebel (Institut für Frühpädagogik München), Prof. Jörg Ramseger (Freie Universität Berlin) sowie Prof. Ludwig Liegle (Eberhard Karls Universität

Tübingen) mit ihren fachlichen Hinweisen und Vorschlägen den entstandenen Text und bescheinigten diesem, wesentliche Erkenntnisse aus der Elementar- und Primarpädagogik zu berücksichtigen und zu vereinen.

Überarbeitung der Diskussionsfassung

Die zahlreichen Rückmeldungen über die Anhörung im Internet wurden ebenso wie Stellungnahmen von Trägern und Fachgutachtern intensiv ausgewertet. Zahlreiche der eingegangenen Vorschläge fanden Berücksichtigung in dieser neuen Fassung.

Vorläufiges Fazit

Im Ergebnis des landesweiten Diskussionsprozesses mit Pädagoginnen und Pädagogen aus Kitas und Schulen, Eltern sowie Fachleuten aus Jugend- und staatlichen Schulämtern, Kommunen, Trägern und Verbänden ist ein Gemeinsamer Orientierungsrahmen entstanden, den ein breites Fundament trägt. Zugleich ruht dieses Fundament auch auf den Erfahrungen aus anderen TransKiGs-Ländern sowie auf Expertisen aus der Wissenschaft. Damit ist eine gute Basis dafür geschaffen, dass alle Beteiligten an der weiteren Umsetzung dieses Orientierungsrahmens mitwirken können.

Der Übergang von der Kindertagesbetreuung in die Grundschule – eine Einführung

Seit dem Beginn ihres Lebens bewältigen Kinder Übergänge. Sie kommen auf diese Welt, zu ihrer ersten Bindungsperson kommen weitere hinzu, aus der Familie erfolgt der Schritt in die Kindertagesbetreuung, von dort aus in die Grundschule und später in weiterführende Schulen. Solche Übergänge können besonders lernintensive Zeiten, aber auch Phasen der Verunsicherung sein. Dies trifft auch für den Übergang in die Schule zu. Hier beginnt ein neuer Lebensabschnitt für Kinder, der von Erwartungen, Wünschen, Freude, aber auch von Ängsten begleitet wird. Dieser neue Lebensabschnitt ist für Kinder mit veränderten Anforderungen verbunden, wie zum Beispiel mit

- veränderten fremd- und selbstbestimmten Zeit- und Raumstrukturen, denn der Tagesablauf des Kindes wird nun weitgehend von Stunden- und Ferienplänen bestimmt; es muss sich in neuen Räumen orientieren und in der Klasse und auf den Pausenhöfen seinen Platz finden,
- einem veränderten Verhältnis von informellen, nonformalen und formalen Bildungsprozessen, denn die Gewichtung von systematischem Lernen, informellem Lernen und spielerischem Erkunden der Welt verschiebt sich,
- veränderten Verhaltenserwartungen und Verpflichtungen, denn vom Kind wird erwartet, seine Aufmerksamkeit und Konzentration auf den Unterricht zu richten und auch Hausarbeiten zu erledigen,
- sich verändernden Sozialbeziehungen, denn das Kind lernt neue erwachsene Bezugspersonen und andere Kinder kennen. In der Schule gelten neue Regeln und das Kind muss sich eine eigene Position in der Klasse erarbeiten.

Viele Kinder müssen sich mit der Einschulung nicht nur in der Grundschule, sondern auch im

Hort neu orientieren, andere Kinder behalten in ihrer Kita eine vertraute Grundlage, wenn der Kita-/Gruppenwechsel nicht zeitgleich mit der Einschulung erfolgt.

Kinder, die stärkende Kräfte in sich selbst, in ihren Familien, in den vertrauten Freunden wie auch in neuen Bezugspersonen oder Partnerschaften erfahren haben, bringen wichtige Ressourcen für den Schulanfang und auch für spätere Übergänge mit; denn Vertrautes wird immer wieder verloren gehen und Neues wird zu erobern sein – beim Übergang in die weiterführende Schule, in die Ausbildung oder in die Berufswelt.

Ebenso wie für die Kinder werden auch für die Eltern Veränderungen wirksam, wenn sie zu Eltern eines Schulkindes werden. Auch für sie verändern sich Zeitstrukturen, Verhaltenserwartungen und das soziale Umfeld. Sie bangen darum, dass ihr Kind die Verhaltens- und Leistungserwartungen der Schule erfüllt und in der Klassengemeinschaft Freunde findet; oft leiden sie bei den Versagenserlebnissen ihres Kindes mit.

Und schließlich müssen sich auch die Erzieherinnen und Erzieher von Kindern verabschieden, die sie über Jahre begleitet haben. Die Lehrerinnen und Lehrer werden neue, zumeist viele Jahre dauernde Beziehungen aufbauen.

Die sozialwissenschaftliche Forschung, die sich mit solchen Übergängen (»Transitionen«) befasst, spricht mit Recht davon, dass es sich bei der Einschulung um eine Anforderung an das gesamte System handelt. Es ist keineswegs allein das Kind, das die neuen Herausforderungen meistern muss, vielmehr ist es eine Aufgabe für alle Beteiligten und stellt eine Kompetenz des sozialen Systems dar.

Deshalb stellt sich die Frage, wie die Bildungseinrichtungen Kindergarten, Hort und Grundschule in gemeinsamer Bildungsverantwortung zusammenwirken können, damit dieser Übergang für das Kind zu einer Entwicklungschance wird, die das Kind für sich nutzen kann. Wichtig ist, dass sich Kindertagesstätte und Grundschule ihrer gemeinsamen Verantwortung für die Mitgestaltung dieses Übergangs bewusst sind. Aufgabe der einen ist, den Kindern für die nächsten Schritte Sicherheit zu geben, wie es die Aufgabe der anderen ist, die bisher gemachten Schritte anzuerkennen und hieran anzuknüpfen. Beide Partner gehen darüber hinaus beim Übergang einige Schritte gemeinsam, begleiten das Kind und geben es nicht an der Grenzlinie zwischen den Institutionen einfach ab.

Das Kindertagesstättengesetz bestimmt in § 3: »Die Bildungsarbeit der Kindertagesstätte unterstützt die natürliche Neugier der Kinder, fordert ihre eigenaktiven Bildungsprozesse heraus, greift die Themen der Kinder auf und erweitert sie. Sie ergänzen und unterstützen die Erziehung in der Familie und ermöglichen den Kindern Erfahrungen über den Familienrahmen hinaus. Der eigenständige Bildungs- und Erziehungsauftrag der Kindertagesstätten schließt ein, die Kinder in geeigneter Form auf die Grundschule vorzubereiten.«

Und bezugnehmend auf die vorherigen Bildungsphasen formuliert das Brandenburgische Schulgesetz in § 19 (1): »Aufgabe der Grundschule ist es, Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernfähigkeiten in einem gemeinsamen Bildungsgang so zu fördern, dass sich Grundlagen für selbstständiges Denken, Lernen und Arbeiten entwickeln sowie Erfahrungen im gestalten menschlichen Miteinander vermittelt werden. Sie erwerben so Voraussetzungen und Orientierung zum Handeln in ihrer Lebenswelt. Die Grundschule gewährleistet durch enge Zusammenarbeit mit den Kindertagesstätten und kindgemäße Formen schulischen Lernens die behutsame Einführung in den Bildungsgang.«

Strategien zur Gestaltung des Übergangs

Europaweit gibt es unterschiedliche Strategien, den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule zu gestalten. In den Niederlanden beispielsweise ist die strukturelle Trennung von Kindertagesbetreuung und Schule verschoben worden; schon die Vier- und Fünfjährigen gehen in die Basisschule. In der deutschsprachigen Schweiz vereinigen sich beide Einrichtungen in speziellen Bildungsstufen; in der Basisstufe lernen vier- bis achtjährige Kinder gemeinsam, vergleichbar der Infant School als Teil der Primary School in England.

In Deutschland begründet die unterschiedliche rechtliche Verankerung des Elementar- und Primarbereichs im Grundgesetz verschiedene Traditionen in der inhaltlichen und organisatorischen Ausgestaltung des Bildungsauftrags. Der Übergang von der Kita in die Schule soll durch eine engere Zusammenarbeit der beiden Institutionen unterstützt werden. Diese Zusammenarbeit soll ihre gemeinsame Ausrichtung in der Orientierung an der Bildungsbiografie des einzelnen Kindes finden (vgl. JFMK/KMK 2009). Hier gilt es für Kindertagesbetreuung wie für Schule, bei der Gestaltung des Übergangs die Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen für das einzelne Kind herzustellen.

Bei der Gestaltung des Übergangs sind zwei maßgebliche Prinzipien zu berücksichtigen:

- das Prinzip der Kontinuität, das dem Fortführen begonnener Entwicklungs- und Lernprozesse verpflichtet ist sowie
- das Prinzip der Diskontinuität, das den Übergang als Herausforderung sieht, verbunden mit dem Wunsch des Kindes nach dem Größerwerden (JFMK/KMK 2009).

Strategien, die dem Prinzip der Kontinuität dienen, sind zum Beispiel darauf gerichtet Anschlussfähigkeit durch eine verstärkte organisatorische, räumliche und konzeptionelle Annäherung von Elementar- und Primarbereich zu erreichen. Beispiele dafür sind aufeinander bezogene Vorschul- und Grundschulcurricula, Bildungspläne »0 bis 10« oder auch die Idee der »Bildungshäuser« unter einem Dach.

Zugleich ist dem Prinzip der Diskontinuität Rechnung zu tragen: Übergänge werden als zum Leben gehörig und als Herausforderung für Kinder betrachtet. Es gilt, Kinder bestmöglich für diese Übergänge zu stärken. Dazu bedarf es vor allem einer Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität zunächst in der Kindertagesbetreuung, die es Kindern ermöglicht, ihre persönlichen Stärken und Grenzen in verschiedenen Dimensionen zu erfahren und ein positives Selbstkonzept als Basis für den Übergang in die Schule aufzubauen. Die Grundschule hat dabei die Aufgabe, Erfahrungen und Kompetenzen der Kinder und die didaktisch-methodischen Ansätze aus der Kita-Zeit pädagogisch aufzugreifen, fortzuführen und so Anschlussfähigkeit in den gegebenen rechtlich-

organisatorischen Rahmenbedingungen herzustellen. Beide Prinzipien unterstützen dasselbe Ziel und sind in Balance zu bringen.

Hierfür kann der Gemeinsame Orientierungsrahmen den Weg bereiten. Der Orientierungsrahmen beschreibt die gemeinsame Bildungsverantwortung beim Übergang der Kinder vom Elementar- in den Primarbereich als einen Qualitätsbereich der Entwicklung von Kindertagesbetreuung und Grundschule. Dieser Qualitätsbereich wird durch sechs Qualitätsmerkmale inhaltlich näher bestimmt. Diese stehen in den nachfolgenden Kapiteln im Zentrum und knüpfen an die bereits vorhandenen Bestrebungen zur Entwicklung eines Qualitätsverständnisses in Kindertagesbetreuung und Schule an.

Der Qualitätsbereich »Gemeinsame Bildungsverantwortung beim Übergang der Kinder vom Elementarbereich- in den Primarbereich«

Der Orientierungsrahmen beschreibt die gemeinsame Bildungsverantwortung beim Übergang der Kinder vom Elementar- in den Primarbereich als einen Qualitätsbereich der Entwicklung von Kindertagesbetreuung und Grundschule. Dieser Qualitätsbereich wird durch sechs Qualitätsmerkmale inhaltlich gekennzeichnet, die zentral für die gemeinsame Bildungsverantwortung beim Übergang ausschlaggebend sind:

- Qualitätsmerkmal 1: Einen gelingenden Übergang aus der Kindertagesbetreuung in die Grundschule gemeinsam gestalten.
- Qualitätsmerkmal 2: Ein gemeinsames Bild vom Kind entwickeln, das Eingang in die pädagogischen Konzeptionen/Schulprogramme findet.
- Qualitätsmerkmal 3: Eine gemeinsame Vorstellung von einer neuen Lernkultur gewinnen.
- Qualitätsmerkmal 4: Anschlussfähige Formen von Beobachtung, Dokumentation und Analyse praktizieren.
- Qualitätsmerkmal 5: Professionalität im Bereich von Kita und Grundschule stärken.
- Qualitätsmerkmal 6: Gemeinsame Erziehungs- und Bildungsverantwortung von Eltern, Kita und Schule wahrnehmen.

1 Gestaltung eines gelingenden Übergangs aus der Kindertagesbetreuung in die Grundschule

Das Gelingen des Übergangs von der Kindertagesbetreuung in die Schule ist für die Bildungsbiografie des Kindes von hoher Bedeutung und daher ein wesentliches Anliegen dieses Orientierungsrahmens. Von einem gelingenden Übergang kann dann gesprochen werden, wenn sich ein Kind in der Schule wohlfühlt, die gestellten Anforderungen bewältigen und die Bildungsangebote für sich optimal nutzen kann.

Den Kindern einen gelungenen Übergang zu ermöglichen, ist eine gemeinsame Aufgabe von Kindern, Eltern, Kindergarten, Hort, Schule und des sozialen Umfeldes. Vielfältige Formen der Kommunikation, Partizipation und Kooperation auf Augenhöhe aller Beteiligten sind dafür erforderlich. Von den begleitenden Pädagoginnen und Pädagogen verlangt dies in erster Linie gegenseitigen Respekt und die Achtung der bisherigen Erfahrungen wie auch zukünftiger Entwicklungsaufgaben. Dann werden Bildungsprozesse anschlussfähig!

Kommentare

Rahmenbedingungen für einen gelingenden Übergang

Die gemeinsame Aufgabe der Gestaltung des Übergangs

Für die Kindertagesstätten stellt sich die Aufgabe, Kindern bei der Entfaltung ihrer Persönlichkeit, der Herstellung von Welt-Sinn und Weltverstehen sowie bei der Entwicklung individueller Kompetenzen und Interessen bestmöglich zu unterstützen. Zugleich sollen die Kinder für die Schule und das Leben gestärkt werden. Die Kindertagesbetreuung »als der Schule vor- und nebengelagerte Bildungsort hat ... die Aufgabe, mit den Kindern den Übergang in die Schule vorzubereiten; die Schule tritt in vorangegangene Bildungsprozesse ein, knüpft an sie an und setzt sie mit ihren Möglichkeiten fort.« (Grundsätze elementarer Bildung S. 3)

Die Schule soll an den vorhandenen Kompetenzen der Kinder anschließen und ihnen angemessene individuelle Lernwege ermöglichen. Dazu wird in den Rahmenlehrplänen ausgeführt: Aus der Zeit vor der Schule »bringen die Schülerinnen und Schüler vielfältige Erwartungen, Einstellungen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse mit... Dabei wird an ihr vorhandenes Weltverstehen angeknüpft und ihr Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit gestärkt.« (Rahmenlehrpläne S. 7)

Kommentare

Die Gestaltung des Übergangs orientiert sich am einzelnen Kind und an seinen Ressourcen. In diesem Kontext gelten sowohl das Konzept der »Schulreife« als auch das Konzept der »Schulfähigkeit« als überholt. Vielmehr geht es darum, die schulischen Anforderungen so weit wie möglich passfähig für das Kind zu gestalten.

Damit dieses Anknüpfen an die bisherigen Bildungserfahrungen des Kindes bestmöglich erfolgen kann, stellt die genaue Erfassung der Lernausgangslage eine wichtige Grundlage dar.

Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen

■ Jedes neue Lernen knüpft an vorhandenen Kompetenzen an!

Kinder sind keine unbeschriebenen Blätter, sondern sie bringen Erfahrungen, Kompetenzen, Erwartungen und Einstellungen in neue Lebens- und Lernumgebungen mit. Für das Lernen am Schulanfang bedeutet dies, dass zuvor begonnene Bildungsprozesse weiterzuführen und neue anzustoßen sind, dass Kontinuität zu wahren und gleichzeitig neue Herausforderungen zu stellen sind.

So können zum Beispiel das Lesen- und Schreibenlernen wie auch der Erwerb von mathematischen Kompetenzen als Kontinuum sich ausdifferenzierender Fähigkeiten aufgefasst werden, die sukzessive und aufeinander aufbauend erworben werden. Für den Schriftspracherwerb bedeutet dies zum Beispiel, dass Kinder, wie in den Stufenmodellen des Schriftspracherwerbs modellhaft abgebildet, von den ersten Kritzelversuchen in der frühen Kindheit bis zur entfalteten Schreibkompetenz in späteren Jahren ihre schriftsprachlichen Kompetenzen in herausfordernden Lernsituationen entwickeln. Mit einem solchen Verständnis kann Anschlussfähigkeit über die institutionellen Grenzen hinweg gesichert und können Ansatzpunkte für ein gemeinsames Handeln gefunden werden.

Ein solches Verständnis von Anschlussfähigkeit setzt zudem einen deutlich anderen Impuls als traditionelle Konzepte von »Vorschule«, weil gleichsam ein Perspektivenwechsel vollzogen wird: Es geht nicht darum, die schulischen Inhalte und Formen in vereinfachter Form in den Kindergarten zu übertragen, sondern darum, Erfahrungen, Erkenntnisse und Aneignungsformen des Kindes mit den Möglichkeiten der Schule aufzugreifen, fortzuführen und zu erweitern.

Kooperation aller Beteiligten

Damit eine Kooperation gelingen kann, gilt es eine Basis zu schaffen, in der Unterschiede der Arbeitsweisen respektiert und gemeinsame Ziele gesucht werden. Ein wesentliches Moment von Kooperation ist, sich auf Augenhöhe zu begegnen und eine gemeinsame Sprache zu

sprechen. Wichtige Schritte in der Zusammenarbeit liegen darin, Ansatzpunkte für eine konkrete Zusammenarbeit ausfindig zu machen und zu diesen verbindliche Vereinbarungen zu treffen, die regelmäßig evaluiert und weiterentwickelt werden. Dazu sollen hier einige Anregungen und Instrumente vorgestellt werden.

Aufgaben für die Beteiligten zur Gestaltung eines gelingenden Übergangs

Aufgaben für Gemeinden und Kreise

Für die Kommunen, insbesondere wenn sie Kita- oder Schulträger sind, stellt sich die Frage der gelingenden Übergänge zwischen den Bildungseinrichtungen aus der Perspektive der Daseinsfürsorge für ihre Kinder. Die Verantwortung und das Engagement sind in der Allzuständigkeit für die Belange der örtlichen Gemeinschaft (Art. 28 GG) begründet und zeigen sich, wenn vielfach »regionale Bildungslandschaften«, »Arbeitskreise Bildung« oder »Bildungstage« veranstaltet werden, in denen die pädagogischen Einrichtungen miteinander, mit den Bürgerinnen und Bürgern und mit politischen Entscheidungsträgern kommunizieren. So sollte die Gestaltung gelingender Übergänge auch von den Kommunen als Qualitätsmerkmal der Bildungseinrichtungen definiert werden. Daraus ergeben sich entsprechende Leitziele, aus denen wiederum konkrete Entwicklungsanstöße abgeleitet werden können.

Aufgaben für Kindergärten, Horte und Schulen

Die Erzieherinnen und Erzieher sowie die Lehrerinnen und Lehrer stehen als die unmittelbar beteiligten Fachkräfte in einer besonderen gemeinsamen Verantwortung, zum Gelingen des Übergangs beizutragen.

Die **Erzieherinnen und Erzieher im Kindergarten** prägen die Vorstellung von dem kommenden Lebensabschnitt wesentlich mit; auch von ihnen hängt es wesentlich ab, inwieweit das Kind

- sich auf die Schule freut;
- den Schulweg kennt und bewältigen kann und
- die Schule, seine zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer, die Räume und einige zukünftige Klassenkameraden kennt.

Von der Professionalität der bisherigen Arbeit in der Kindertagesbetreuung hängt es auch ab, inwieweit das Kind

- sich als aktiver, engagierter und konzentrierter Lerner entwickelt hat;
- vielfältige Kompetenzen in allen wichtigen Lernbereichen erwerben konnte;
- Zutrauen zu seinen Fähigkeiten und Stolz auf sein Wissen und Können aufgebaut hat und
- wissbegierig, experimentierfreudig und kooperationsbereit sein kann.

Kommentare

An die **Lehrerinnen und Lehrer** richten sich von allen Seiten große Erwartungen und zuweilen Befürchtungen, inwieweit sie

- das Kind so annehmen werden wie es ist;
- die Stärke und auch die Hilfsbedürftigkeit des einzelnen Kindes erkennen und entsprechend reagieren und
- dem Kind die neue, fremde Umgebung als Lebens- und Lernort erfahrbar und attraktiv machen können.

Die Professionalität in dem neuen Lernumfeld der Schule wird sich darin zeigen, inwieweit

- der Lernstand des einzelnen Kindes erkannt und zum Ausgangspunkt individueller Förderung gemacht werden kann und somit
- Anschlussfähigkeit an bisherige Bildungsprozesse des Kindes hergestellt werden kann;
- Erfolge des Kindes von ihm als Anreiz und Misserfolge nicht als Entmutigung erlebt werden;
- das Kind Freude am Lernen behält/entwickelt und sein Bestes geben will;
- das Kind dabei unterstützt wird, sich sozial zu integrieren und neue Freunde zu finden.

Die **Erzieherinnen und Erzieher in Horten** können Vermittler in diesen Prozessen sein, wenn sie

- mit ihrer Kenntnis der sozialpädagogischen Arbeitsweise der Kitas zu einem tieferen Verständnis bei Lehrerinnen und Lehrern beitragen können;
- mit ihrer Kenntnis des neuen Lebensabschnitts der Kinder ihren Kolleginnen und Kollegen im Kindergarten bei der Vorbereitung hierauf helfen;
- durch die Gestaltung der Zeit vor und nach dem Unterricht für Ergänzung, Erweiterung und Entlastung sorgen;
- auch persönlich zu Begleitern der Kinder werden, falls der Übergang in den Hort nicht zeitgleich zur Einschulung erfolgt oder die Kinder in altersgemischte Hortgruppen betreut werden.

2 Das Bild vom Kind als Kern der gemeinsamen Bildungsverantwortung

In der Öffentlichkeit wie auch in den Bildungseinrichtungen hat sich in den letzten Jahren vor dem Hintergrund der Forschungen aus der Entwicklungspsychologie, der Neurobiologie und der Lehr-Lernforschung und ebenso aus der Elementar- und Primarpädagogik ein verändertes Verständnis vom Kind als einen aktiven Konstrukteur seines Wissens und Könnens durchgesetzt. Ebenso unbestritten ist, dass Kinder diese Selbstbildungspotenziale im sozialen Miteinander entfalten und dass sie der Anregung, Förderung und Herausforderung bedürfen. Die Aufgabe von Pädagogik ist es, dies sicherzustellen, damit die Kinder alle Chancen erhalten, ihr Leben kompetent und verantwortlich in der sozialen Gemeinschaft zu gestalten. Dabei wird berücksichtigt, dass Kinder verschieden sind und ein Recht auf die Achtung ihrer Individualität sowie ihrer Rechte haben.

Kommentare

Das Bild vom Kind wandelt sich

Kinder sind aktive Konstrukteure ihres Wissens und Könnens

Vom ersten Tag ihres Lebens an lernen Kinder, indem sie sich aktiv mit ihrer Umwelt auseinandersetzen und neugierig, engagiert eigene Interessen verfolgen. Heute geht man davon aus, dass Lern- und Gedächtnisfähigkeiten zur biologischen und psychologischen Grundausstattung des Menschen gehören und deren Wirksamkeit schon vor der Geburt nachweisbar ist. Auf der Grundlage der biologischen und psychologischen Grundausstattung und im Zusammenwirken innerer Prozesse und äußerer Reize entwickelt das Kind immer komplexere und wirkungsvollere kognitive Strategien und Kompetenzen.

Kinder (wie auch Erwachsene) konstruieren ihr Wissen und erfahren die Welt, indem sie Sinneseindrücken Bedeutungen zuweisen, neue Informationen auf der Grundlage bereits erworbenen Wissens und der bereits vorhandenen kognitiven Strukturen verarbeiten. Auf diese Weise bauen sie ein immer dichteres Netz an Wissen und Sinnstrukturen auf. Die Vernetzungsmöglichkeiten für neue Informationen und Erfahrungen sind dabei umso sicherer, je größer das Vorwissen und die Vorerfahrungen sind, an denen Bildungsprozesse anknüpfen. Daher hat in der aktuellen Bildungsdiskussion der Begriff der »Anschlussfähigkeit« eine besondere Bedeutung für das Lernen von Kindern erhalten.

Kinder brauchen eine anregungsreiche Lebenswelt und Lernumgebungen, die es ihnen ermöglichen, vielfältige Erfahrungen zu sammeln, Wissen

Kommentare

zu erwerben, zu ordnen und selbstständig oder durch äußere Anstöße stimuliert zu erweitern. Vom frühen Kindesalter bis in späte Lebensphasen gilt, dass Lernprozesse umso effektiver sind, je mehr sich Inhalte mit eigenen Interessen decken, je mehr sie mit Handlungen verbunden und die Lerner emotional beteiligt sind. Die Bildungseinrichtungen haben jeweils unterschiedliche Möglichkeiten, dies in ihren Lernarrangements zu berücksichtigen. Je mehr es ihnen aber gelingt, umso nachhaltiger sind die Lernerfolge. Insbesondere für Kinder, die nicht nur von finanzieller, sondern auch von Bildungsarmut betroffen sind, gilt es, die Perspektive über das aus dem sozialen Nahraum Bekannte auch zu erweitern.

Kinder sind verschieden

Die Kindergartenkinder und Schulanfänger sind keine Lernanfänger; sie bringen viele Kompetenzen mit und haben bereits eine sehr individuelle Lebensgeschichte und Lernbiografie. Nicht nur die bisherigen Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten in ihrer Umgebung, sondern auch persönlichkeitspezifische Eigenschaften und Lerndispositionen führen frühzeitig zu höchst unterschiedlichen Ausprägungen kindlicher Interessenlagen, Kompetenzen sowie von Strategien und Formen des Erwerbs von Wissen und Fertigkeiten. Kinder unterscheiden sich auch nach ihren Begabungen, manche Kinder müssen mit den Folgen einer Behinderung leben. Darüber hinaus unterscheiden sich Kinder nach ihrer kulturellen, weltanschaulichen und religiösen Herkunft und können mit unterschiedlichen Folgen des demografischen Wandels konfrontiert werden, so mit den Vorzügen expandierender Wachstumsregionen wie auch mit den Folgen von Abwanderung, die sich durch den Wegzug bedeutsamer Bezugspersonen oder dem Wegfall von sozialen Orten und Netzen äußern kann.

Die Individualität der Kinder zu achten, ist daher Ausdruck des Respekts vor den Kindern. Sich bewusst zu sein, dass man in bestehende Bildungsprozesse eintritt und weitere später folgen werden, ist Ausdruck von Professionalität.

Da Lernprozesse nur erfolgreich sein können, wenn sie an bestehenden Lernvoraussetzungen anknüpfen, ist es für die Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrkräfte unerlässlich, diese Voraussetzungen zu kennen. Beobachtung und Analyse der Entwicklungs- und Lernstände sind daher keine neuen pädagogischen »Moden«, sondern grundlegende Handwerkszeuge für Erzieherinnen und Erzieher sowie für Lehrkräfte.

Kinder können ihre Selbstbildungspotenziale nicht allein, sondern nur im sozialen Miteinander voll entfalten

Kinder sind von Geburt an in soziale Beziehungen eingebettet und haben grundlegende Bedürfnisse nach emotionaler Sicherheit, Zuwendung, Fürsorge und Wertschätzung vonseiten ihrer Bezugspersonen. Je stärker diese Bedürfnisse berücksichtigt werden, umso leichter fällt es

den Kindern, sich offen und selbstbewusst der Erforschung und Entschlüsselung ihrer Umwelt zuzuwenden, sich Wissen anzueignen, Erfahrungen zu sammeln und dabei eigene Vorstellungen, Deutungsmuster und Theorien über die materielle und lebendige Welt, physikalische und zwischenmenschliche Phänomene und nicht zuletzt über das eigene Selbst zu entwickeln.

Kinder erschließen sich die Welt nicht isoliert und autark, sondern lernen im Dialog mit Erwachsenen und anderen Kindern. Insofern ist jeder Lernprozess sozial eingebunden und gelingt umso besser, je tragfähiger die Beziehung der Beteiligten ist. Dabei sind die intensivsten Dialogprozesse gemeinsame Bemühungen, einander und die Welt zu verstehen. Dies wird in englischen Studien als »sustained shared thinking« (fortgesetztes gemeinsames Denken) oder in Deutschland als dialogischer oder »ko-konstruktiver« Prozess aufgefasst, in dem Wissen und Deutung gemeinsam konstruiert werden. Je öfter und je intensiver es den Erzieherinnen und Erziehern, Lehrerinnen und Lehrern gelingt, solche Momente gemeinsamen Denkens und Verstehens mit ihren Kindern zu gestalten, umso tiefer und nachhaltiger werden Bildungsprozesse sein.

Kinder haben besondere Bedürfnisse und Rechte

Kinder benötigen für ihre Entwicklung Bindung, Vertrauen und emotionale Sicherheit ebenso wie Los-Gelassen-Werden, Ermutigung und Freiräume, die ihnen Möglichkeiten zur eigenständigen Erforschung ihrer Lebenswelt sowie zum Herausfinden und (Weiter-)Entwickeln ihrer individuellen Interessen und Kompetenzen bieten.

Kinder haben ein Anrecht auf Bildung, die darauf gerichtet sein muss, »die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen« (UN-Kinderrechtskonvention von 1989/1992, § 29). Neben der besonderen Achtung und Förderung der kindlichen Individualität sollte Bildung gleichermaßen darauf zielen, Kinder »auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen« vorzubereiten. Darüber hinaus haben Kinder ein Anrecht auf körperliche Versorgung und Unversehrtheit, die eine unverzichtbare Grundlage für Lernen darstellen und für dessen Gewährung in seltenen Fällen auch ein besonderes Engagement von Pädagoginnen und Pädagogen in Kindertagesbetreuung und Grundschule erforderlich wird.

Kommentare

3 Der Bildungsauftrag von Kindertagesbetreuung und Grundschule im Kontext einer gemeinsamen Bildungsverantwortung

Kommentare

Kindertagesbetreuung und Grundschule haben wie alle Bildungseinrichtungen zu berücksichtigen, dass Bildung als Ergebnis und als Prozess das Werk eigener Aktivität des Menschen darstellt. Bildung in der Kita orientiert auf ein Anknüpfen an die Fragen und Themen der Kinder und verknüpft diese mit den als wichtig erkannten Lernaufgaben (»Herausforderungen«). Die Rahmenlehrpläne für die Grundschule betonen ebenfalls das Anknüpfen an die Fragen und Themen der Kinder und zielen auf den Aufbau von Kompetenzen durch die Kinder, die in den zentralen Bildungsstandards beschrieben sind. Neben den individuellen Fortschritten des Kindes gewinnen zunehmend fachliche und vergleichende Normen bei der Leistungsermittlung und Leistungsbeurteilung an Bedeutung. Die Gemeinsamkeiten im Bildungsauftrag von Kita und Grundschule sind die Grundlage für ein gemeinsames Bildungsverständnis. Die Unterschiede sind die Verpflichtung für Kindertagesbetreuung und Grundschule, anschlussfähige Konzepte der Bildungsförderung zu gewährleisten.

Bildung als Ergebnis und Prozess

Bildung ist ein zentraler Begriff der deutschsprachigen Pädagogik und als Zielbestimmung in den Bildungs- und Erziehungsplänen für die Kindertagesbetreuung und ebenso in den Schulgesetzen und Rahmenlehrplänen der Grundschule enthalten. Bildung meint einen nicht abschließbaren Selbstformungsprozess. Dieser erfolgt allerdings nicht kontextfrei, sondern immer in der Auseinandersetzung mit den Bedingungen des privaten Lebens, der Kultur, des beruflichen Lebens und des politischen Gemeinwesens, der res publica. Bildung bezeichnet sowohl ein Ergebnis, den gebildeten Menschen, der sich durch Wissen, Haltungen und Kompetenzen auszeichnet– als auch den Prozess, der zu Bildung führt (vgl. H. von Hentig). Diese Doppelfunktion von Bildung als Prozess und Ergebnis prägt die Bereiche der Kindertagesbetreuung und Grundschule im Land Brandenburg.

Wegen der sozialen Einbettung von Bildung und der ausdrücklich bestimmten Aufgabe von Erwachsenen, diesen Bildungsprozess zu unterstützen,

wird auch diese Tätigkeit der Erwachsenen als »Bildung« bezeichnet. In der Elementarpädagogik gilt diese Tätigkeit der Pädagogen als »Erziehung«. Zum besseren Verstehen soll hier von »Bildung« als der Tätigkeit des Kindes die Rede sein, und von »Bildungsförderung« als der hierauf bezogenen Tätigkeit der Erwachsenen.

Pädagogik, ein indirekter Vorgang

»Lernen ist ein so indirekter und individueller Vorgang, dass das richtige und durchaus notwendige Ziel, wenn man es direkt ansteuert, dadurch eher sabotiert wird.«

Dieser Satz von Reinhard Kahl in Anlehnung an Hartmut von Hentig beschreibt das pädagogische Dilemma: Die Bildung der Kinder zu fördern, ist die Aufgabe von Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrerinnen und Lehrer und Ziel ihrer Arbeit; – zugleich aber können sie die Bildung beim Kind nicht »herstellen«.

Dennoch lernen Kinder an und mit Erwachsenen; der Anteil der Erwachsenen an diesen Bildungsprozessen ist dabei ein indirekter: Wir können Kinder nicht sprechen lehren, aber man kann deutlich, klar und richtig sprechen, zuhören, richtig wiederholen, sich gemeinsam über Sprache wundern, wenn z. B. Wörter so Unterschiedliches bedeuten, mit Sprache spielen, reimen und singen. Dabei gilt, dass Kinder individuell lernen – in Abhängigkeit von den Interessen, dem Vorwissen und den Lernstrategien entwickeln sie eigene Bedeutungsschwerpunkte und Interpretationen.

Unabhängig davon, welche konkreten Methoden, Pädagoginnen und Pädagogen bevorzugen, das als relevant bestimmte Wissen und Können an die Kinder heranzutragen – ob sie instruierend sind oder die Selbsttätigkeit der Kinder begleiten, ob sie Interessen des Kindes mit als wichtig erkannten Aufgaben verknüpfen (»bridging«) oder ob sie bewusste Impulse setzen bzw. Aufgaben stellen – es ist stets das Kind, das diese Lernangebote verarbeitet. Indem sich das Kind »seinen Reim macht«, eignet es sich so das Wissen aktiv an: »Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen.«² Diese Tatsache zu verstehen und in seinem pädagogischen Handeln bestmöglich zu berücksichtigen, ist Ausdruck höchster Professionalität von Erzieherinnen und Erzieherin, von Lehrerinnen und Lehrern.

Neben dem Unterricht, der als Lernform in der Schule eine zentrale Rolle einnimmt, haben im Kindergarten, im Hort und eben auch in der Schule die Gleichaltrigenbeziehungen, das beiläufige Lernen und das Konstruieren, Fantasieren und Deuten im Spiel, die Bildung und Einhaltung von Ritualen und Regeln für das Zusammenleben einen hohen Bildungsgehalt. Dies ist gemeint, wenn heute von informeller, nonformaler und formaler Bildung die Rede ist.

² Johann Wolfgang von Goethe, Zitat aus Faust 1, Nacht.

Kommentare

Unterschiedliche Aufgaben, unterschiedliche Möglichkeiten

Die Kindertageseinrichtungen sind die ersten öffentlichen Bildungseinrichtungen für Kinder. Ihr Auftrag leitet sich aus dem Betreuungsvertrag mit den Eltern ab; die Träger haben bei der Wahrnehmung dieses Auftrages einen breiten Gestaltungsspielraum; doch öffentlich finanzierte Einrichtungen müssen die »Grundsätze elementarer Bildung« verbindlich berücksichtigen.

Die Schulen haben einen gesetzlich bestimmten eigenständigen Auftrag, der in den Rahmenlehrplänen konkretisiert wird. Sie sollen alle Kinder bestmöglich fördern und sie auf den Besuch der nachfolgenden Bildungseinrichtungen vorbereiten. Individuellen Förderung dient dem Erwerb von Kompetenzen, Wissen und Können, die in den von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Bildungsstandards festgehalten sind und durch bundesweite Vergleichsarbeiten überprüft werden. Somit ist das Lernen in der Grundschule auch mit der Zuweisung von Bildungsmöglichkeiten durch Leistungsbewertungen und Laufbahnempfehlungen verbunden. Deshalb tritt neben den Grundsatz der individuellen Förderung die Notwendigkeit, bei der Leistungsermittlung und Leistungsbewertung in der Grundschule sich an Maßstäbe zu orientieren.

Während also die Kindertagesstätte auf den Vergleich der Kinder untereinander weitgehend verzichten kann und allein die individuellen Fortschritte des Kindes im Auge haben muss, hat die Schule neben dem individuellen Fortschreiten des Kindes ebenso die Anforderungen, die sich aus den Rahmenlehrplänen ergeben, mit zu berücksichtigen. Eine professionelle Reflexion von individueller Förderung und Entscheidung über den weiteren Bildungsweg unterstützt die Lehrerinnen und Lehrer, im Sinne des Kindeswohls zu handeln.

Zielbestimmungen

Für Kindertageseinrichtungen werden die Erfahrungsfelder und Themenbereiche, die den Kindern zu eröffnen sind, in den Grundsätzen **elementarer Bildung** beschrieben. Sie sind offen, um den kindlichen Interessen, dem Profil der Einrichtungen und den konzeptionellen Rahmenvorgaben der Träger die erforderlichen Spielräume zu belassen. Die Kindertagesstätte ermöglicht den Kindern die in den Grundsätzen elementarer Bildung beschriebenen Erfahrungen sowie den Erwerb alters- und entwicklungsangemessener Kompetenzen, die die Aneignung von Weltwissen und die Auseinandersetzung mit den Symbolsystemen unserer Kultur (Schrift, Zahlen) befördern.

Nur für Risikoabwägungen (z.B. durch die Grenzsteine der Entwicklung o.a. geeignete Verfahren) sind eine Feststellung altersgemäßer Entwicklung und somit ein Querschnittsvergleich mit anderen Kindern erforderlich. Die Ziele einer **grundlegenden Bildung** in der Grundschule sind als Kompetenzen in den Rahmenlehrplänen verbindlich bestimmt. Die Standards für das Ende der Grundschulzeit bilden den Kernbestand der Ziele aus der Gesamtheit der Ziele für die pädagogische Arbeit in der Grundschule ab. Sie sind untersetzt mit Anforderungen für die Doppel-

jahrgangsstufen, die ausdrücken, welche Kompetenzen die Kinder in bestimmten Zeitabschnitten erworben haben sollen. Die Grundschulen sind verpflichtet, die Kinder so zu fördern, dass sie die in den Standards benannten Kompetenzen erreichen können. Für die Umsetzung der Rahmenvorgaben in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen werden sowohl in den Grundsätzen elementarer Bildung als auch in den Rahmenlehrplänen pädagogische Handlungskonzepte vorgeschlagen, die den aktiven Erwerb von Inhalten und Kompetenzen unterstützen. Die Erfolg versprechendste Bildungsförderung ist diejenige, die die Interessen, Fragen und Themen der Kinder aufgreift und zu Bildungs-/Lernanlässen werden lässt. Dies ist in beiden Einrichtungen in unterschiedlichem Ausmaß möglich, muss als Handlungsmaxime jedoch allen Pädagoginnen und Pädagogen bewusst sein.

Weder in der Kindertagesstätte noch in der Grundschule ergeben sich aber alle zu erreichenden Bildungs- und Erziehungsziele unmittelbar aus den Interessen der Kinder. Die als wichtig erachteten weiteren Inhalte und Prozesse werden aber umso erfolgreicher und nachhaltiger erreicht werden können, je mehr es gelingt, sie mit den Themen der Kinder in Verbindung zu setzen – also die Motivationspotenziale der Kinder zu nutzen. Um diese »Verbindung von Sollen und Wollen« herzustellen, bedarf es vor allem der Beobachtung, Dokumentation und Analyse der Kinderhandlungen, die immer auch die Suche und Bestätigung von Weltverstehen und Kompetenzgewinn widerspiegeln. Damit diese Verbindung nicht zu einem Motivationstrick verkommt, bedarf es zugleich der einfühlsamen und fantasievollen Begleitung der Kinder auf ihrem Weg zur Eigenverantwortung und zum Zuwachs an Wissen und Können.

Den Kindertageseinrichtungen wurden als Handlungskonzepte zur Umsetzung der Grundsätze elementarer Bildung die »Bildungs- und Lerngeschichten« und das »infans-Konzept der Frühpädagogik« zur Verfügung gestellt. Im Grundschulbereich steht mit den »Individuellen Lernstandsanalysen ILeA«, insbesondere mit den »Beobachtungen zur psychosozialen Gesamtsituation«, ein Instrument zur Verfügung, den Blick systematischer auf die Interessen und Themen der Kinder zu richten. Zugleich soll mit der Arbeit mit dem Portfolio das Interesse der Kinder an den eigenen schulischen Lernprozessen gefördert werden.

Bildung im Übergang

Jede Lebensumgebung bietet unterschiedliche Möglichkeiten, und so arbeiten auch die beiden Bildungseinrichtungen Kita und Grundschule entsprechend ihren eigenen Aufgaben und den unterschiedlichen Altersgruppen ihrer Kinder mit unterschiedlichen, aber jeweils möglichst angemessenen Konzepten der Bildungsförderung. Inhalte, Didaktik und Methodik können daher verschieden, müssen aber anschlussfähig sein. Das Kind kann nur neue Erfahrungen machen, indem es an bisherigen Erfahrungen anknüpft und so ist es Aufgabe der Pädagogen, an Bildungsprozesse, die im Elternhaus begonnen haben, in der Kindertagesstätte und nachfolgend in der Grundschule anzuknüpfen, auf diese aufzubauen und sie mit den eigenen Möglichkeiten fortzuführen.

Kommentare

4 Beobachtung, Analyse und Dokumentation als Basis für anschlussfähige Bildungsförderung

Kommentare

Jedes Kind ist einzigartig. Deshalb sind sowohl im Kindergarten und im Hort als auch in der Grundschule Beobachtung, Analyse und Dokumentation notwendig, um eine individuelle Förderung zu ermöglichen. Dazu liegen methodisch abgesicherte Instrumente vor, um die Kompetenzen des einzelnen Kindes professionell zu erfassen und darauf aufbauend zu stärken. Eine besondere Stellung nimmt sowohl in der Kindertagesbetreuung als auch in der Grundschule die Arbeit mit Portfolios ein.

Grundlage professionellen Handelns

Beobachtung, Analyse und Dokumentation sind professionelle pädagogische Instrumente, um eine individuelle Bildungsförderung zu ermöglichen. Hiermit werden Informationen und Einschätzungen über die Bildungs- und Lernvoraussetzungen der Kinder, über ihre Interessen, besonderen Befähigungen, Lernstrategien und Sinnkonstruktionen, aber auch über ihre Probleme bei ihrer Entwicklung und beim Aufbau von Kompetenzen gewonnen und beschrieben. In der Beobachtung von Kindern zeigt sich, dass sie ihre ganz eigene Art haben, sich die Welt zu erklären. Sie forschen mit unterschiedlichen Methoden auf verschiedenen Gebieten, stellen Fragen, verwerfen sie wieder, stellen neue Hypothesen auf, vergleichen. In diesem Tun treten sie mit anderen Kindern und auch Erwachsenen in Kontakt. Oftmals stellt sich dem Beobachter die Frage: Warum macht das Kind das jetzt so? Bei genauerem Hinsehen ist zu entdecken, dass das Kind in fast allem, was es tut, ein Lernender und Forschender ist.

Beobachtung, Dokumentation und Analyse schaffen die Voraussetzung dafür, dass die Pädagoginnen und Pädagogen ihr Handeln differenziert und gezielt auf die Bildungsbedürfnisse des einzelnen Kindes beziehen und abstimmen.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass immer nur vorläufige Arbeitshypothesen, nicht jedoch Wahrheiten über das Kind formuliert werden können. Individuelle Förderung, das Festigen der Stärken und das Ausgleichen von Schwächen sind ohne Beobachtung, Analyse und Dokumentation nicht zu erreichen.

Die eingesetzten Verfahren müssen methodisch abgesichert sein, das heißt nach verständlichen, inhaltlich plausiblen und regelmäßig prakti-

zierten Regeln eingesetzt werden. Diese Regeln beziehen sich auf alle Bestandteile:

- Beobachtung,
- Protokollierung,
- Analyse (Reflexion und Interpretation),
- Sammlung und Auswahl,
- Beratung darüber mit Eltern und ggf. Kindern.

Daneben nutzen die Pädagoginnen und Pädagogen die eigene berufliche Erfahrung beim gezielten wie beim ungerichteten, ganzheitlichen Beobachten. Sie vergleichen diese Alltagsbeobachtungen mit den systematisch erhobenen Daten und tauschen sich mit ihren Kolleginnen und Kollegen aus, um Beobachtungsfehler und (Vor-)Urteile zu vermindern.

Beobachtung, Analyse und Dokumentation in Kindertagesstätte und Schule sind Grundlage professionellen Handelns:

- Sie helfen, Entwicklungsprozesse des einzelnen Kindes als ganze Person und in einzelnen Bildungsbereichen ergründen, verstehen und dokumentieren;
- sie können das Wissen über die Vielfalt von Interessen, Handlungs- und Verhaltensweisen sowie über das Denken und die Gefühle von Kindern erweitern;
- sie sind Voraussetzung z. B. in Beratungsgesprächen oder bei der Entscheidung und Gestaltung von Förderstrategien;
- auf ihrer Grundlage können sich Pädagogen mit Eltern über die Persönlichkeit und Entwicklung ihres Kindes austauschen und beraten, dabei gemeinsam ein differenziertes Bild des Kindes entwerfen;
- sie können angemessene pädagogische Angebote für das weitere Lernen des Kindes bereitzustellen.

Prinzipien von Beobachtung, Analyse und Dokumentation

Die Haltung der Pädagoginnen und Pädagogen gegenüber dem Kind bei Prozessen der Beobachtung, Analyse und Dokumentation ist von besonderer Bedeutung. Das heißt im Einzelnen:

- sich möglichst unvoreingenommen, mit Neugierde und Interesse dem Kind zuwenden, es mit dem Wunsch beobachten, das Kind (besser) kennenzulernen und zu verstehen,
- gezogene Schlussfolgerungen als Arbeitshypothesen betrachten, die nach weiteren Beobachtungen bestätigt, korrigiert, eventuell auch durch neue ersetzt werden,
- mit den Beobachtungen und den daraus gezogenen Schlussfolgerungen und Deutungen behutsam und vertrauenswürdig umgehen,
- sich an einer Beobachtungsmethodik orientieren, die sich in der reflektierten Auswahl, der kontinuierlichen Anwendung und der Transparenz von Beobachtungs- und Dokumentationsregeln manifestiert,
- Beobachtungs-, Analyse- und Dokumentationsverfahren sowie die Ergebnisse im Team oder im Kollegium abstimmen,
- grundsätzlich verschiedene Adressaten der dokumentierten Beobachtungen zulassen: die Kinder selber, ihre Eltern und Mitglieder des Teams oder Kollegiums,

Kommentare

Kommentare

- im Einzelnen die Frage klären, welche Teile der dokumentierten Beobachtungen den Kindern, ihren Eltern, den Kolleginnen und Kollegen und insbesondere den Fachkräften im anderen Bereich (hier in erster Linie in der Schule) verfügbar gemacht werden sollen und was als professionelles Handwerkszeug in der Verfügbarkeit der Fachkraft verbleibt.

Methoden und Instrumente in Kita und Grundschule

Allen Kindertagesstätten wurden im Band 2 der »Elementaren Bildung« mit dem »infans-Konzept der Frühpädagogik« auch verschiedene Beobachtungsinstrumente zur Verfügung gestellt.³ Diese befassen sich mit den Interessen, Themen und Bildungsbereichen sowie mit der sozialen Einbindung der Kinder und unterstützen die Auswertung der Beobachtung zur Entwicklung von individuellen Curricula für jedes Kind. Ebenfalls im Band 2 finden sich die Beobachtungs- und Analyseverfahren der »Bildungs- und Lerngeschichten«.

Daneben gibt es eine Reihe weiterer veröffentlichter oder von den Einrichtungen selbst entwickelter Instrumente (z.B. die »Individuelle Entwicklungserfassung IEE«), die es erleichtern sollen, die Interessen der Kinder festzustellen und hieraus Handlungsschritte abzuleiten.

Nicht der regelmäßigen Beobachtung der Interessen und Themen der Kinder, sondern der Feststellung möglicher Auffälligkeiten und Entwicklungsbeeinträchtigungen dienen Verfahren wie die »Grenzsteine der Entwicklung«, weite Teile des »Kremmener Indikatorenkatalogs zur Früherkennung von Entwicklungsbesonderheiten bei Kindern (KIEK)«, der Kindersprachtest (KISTE) oder die WESPE⁴. Der Einsatz von Verfahren zu Risikoeinschätzungen und zur Identifikation eines Sprachförderbedarfs ist verbindlich.

Portfolios sind Mittel der Systematisierung und Zusammenfassung von Beobachtungen. In ihnen werden verschiedene Entwicklungsdokumente über die Kinder und von den Kindern selbst gesammelt. Es können grob drei Formen/Bereiche innerhalb des Portfolios unterschieden werden:

- »Lernporträts«: Hier befinden sich die Unterlagen, mit denen sich das Kind als Person vorstellt (»das bin ich; das kann ich; das ist mir wichtig; das sind meine Themen...«);
- »Lernwege«: Hier befinden sich alle Unterlagen, die die Lernschritte der Kinder dokumentieren (z.B. Kompetenzraster, ILeA-Lernpläne, Lernvereinbarungen);
- »Lernalbum«: Hier wählen Kinder selbst Arbeiten nach bestimmten Kriterien aus, die sie für besonders wichtig oder gelungen halten (z.B. meine schönsten Bilder, mein schönster Reim, mein gelungenstes Elfchen/Haiku-, mein bestes Diktat...).

³ Eine Übersicht der Verfahren findet sich im Anhang der Handreichung.

⁴ www.mbis.brandenburg.de/kita-paedagogik.htm

Die Portfolios in der Kita werden von den Erzieherinnen und Erziehern geführt; sie können aber auch – mit dem Alter zunehmend – vom Kind selber mitgestaltet werden. Sie gehören dem Kind und werden ihm spätestens beim Verlassen der Einrichtung übergeben. Sollten die Portfolios auch interne Aufzeichnungen enthalten, die nur der Analyse der Beobachtung und der Planung der weiteren Arbeit dienen, dann werden diese zuvor entfernt. Es ist ein Ausdruck von Vertrauen und Anerkennung, wenn Eltern und Kinder die Portfolios zur Einschulung an die Grundschullehrkraft übergeben, und dies sollte von der Schule entsprechend gewürdigt werden. Schließlich beinhalten die Portfolios wertvolle Anregungen für die Lehrkräfte, sind sie doch ein Spiegel des bisherigen Bildungsweges und der Persönlichkeit des Kindes. In der Schule werden die Portfolios von den Kindern weitestgehend selbst gestaltet.

Individuelle Lernstandsanalysen ILeA⁵ sind ein Instrument zur systematischen pädagogischen Diagnostik im Bereich des Schriftsprach- und Spracherwerbs, des Mathematiklernens sowie der psychosozialen Gesamtentwicklung, welches auf didaktischen Kernkompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern beruht.

Wichtige pädagogische Prinzipien sind die Prinzipien der Anerkennung, der didaktischen Diagnostik sowie der didaktischen Stufenmodelle. Auf der Basis der Erhebung von lernzielnahen Lernausgangslagen im Bereich des Schriftspracherwerbs sowie der Mathematik können individuelle Lernpläne erstellt und Unterrichtsangebote verbessert werden.

Von den individuellen Lernstandsanalysen zur Erstellung individueller Lernpläne sind weitere diagnostische Verfahren in der Grundschule zu unterscheiden, wie zum Beispiel länderübergreifende Vergleichsarbeiten als Schulleistungsdiagnostik sowie spezielle Verfahren der pädagogischen Diagnostik, die auf Schullaufbahneempfehlungen oder individuelle Hilfen gerichtet sind.

Kommentare

5 vgl hierzu www.bildungserver.berlin-brandenburg.de/ilea.html.

5 Professionalität im Bereich von Kindertagesbetreuung und Grundschule

Kommentare

Bildungsprozesse von Kindern zu befördern, verlangt vor allem, sich selbst als wissensdurstige, entwicklungsbereite und -fähige Pädagogin oder Pädagogen zu verstehen. Sowohl im Kindergarten als auch im Hort und in der Grundschule werden Fachkräfte benötigt, die über ein professionelles Wissen verfügen, das im Prozess des lebenslangen Lernens aktualisiert wird. Zugleich sind die Fachkräfte in Kindergarten, Hort und Schule wesentliche Akteure bei der Weiterentwicklung des institutionellen Rahmens von Bildung und tragen auf diese Weise dazu bei, die pädagogische Qualität der eigenen Einrichtung kontinuierlich zu sichern und weiter zu verbessern.

Professionalität verlangt, die fachlichen Grundlagen der eigenen Arbeit zu kennen, reflektiert handeln zu können und eigene Befürchtungen oder Abneigungen nicht auf den anderen zu übertragen. Zugleich bedarf es einer Vernetzung mit weiteren Akteuren zum Beispiel in der Kommune oder der Gemeinde.

Pädagogik, ein Beruf mit Zukunft

Ein Zukunftsberuf ist die Pädagogik in doppelter Hinsicht, weil sie Kinder auf ein Leben in Gegenwart und Zukunft vorbereitet und weil der Beruf selbst sich in einer rasanten Weiterentwicklung befindet und gerade gegenwärtig einen starken Bedeutungszuwachs erlebt. Beides stellt Anforderungen an Professionalität; beides erfordert Gewohntes infrage zu stellen.

Mit der gesellschaftlichen Aufmerksamkeit, die der frühkindlichen Bildung seit einigen Jahren entgegengebracht wird, werden die Pädagoginnen und Pädagogen in Kindertagesbetreuung und Schule stärker als zuvor in ihrer Bedeutung für das Lernen und die Bildungserfolge der Kinder wahrgenommen und anerkannt. Zugleich steigen mit der zunehmenden Wertschätzung die Anforderungen an die Qualifikationen und die pädagogische Haltung der Pädagoginnen und Pädagogen.

Das vielschichtige Aufgabenfeld mit zahlreichen, teilweise widersprüchlichen Anforderungen verlangt von den Pädagoginnen und Pädagogen in der Kindertagesstätte und Grundschule eine hohe Professionalität.

Diese zeichnet sich aus durch

- das Bewusstsein um die eigene verantwortungsvolle wie auch zeitlich begrenzte Rolle in der Bildungsbiografie des Kindes;
- die Einsicht in die Notwendigkeit und die Freude am lebenslangen Lernen;
- die Bereitschaft und die Fähigkeit, das eigene Handeln zu reflektieren und sich im Kollegenkreis hierüber auszutauschen;
- die Mitwirkung an der Weiterentwicklung des institutionellen Rahmens von Bildungsprozessen;

- die Bereitschaft und das Engagement mit anderen, für die Entwicklung des Kindes wichtigen Personen zum Wohle des Kindes zusammenzuarbeiten.

In der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher wurde auf die gestiegenen Anforderungen reagiert: Neben der Ausbildung an Fachschulen werden zunehmend Studiengänge an Fachhochschulen und Universitäten angeboten. Damit eröffnet sich die Chance einer verbesserten Basis für die notwendige engere Kooperation von Pädagoginnen und Pädagogen in Kindertagesbetreuung und Grundschule.

Professionalität in der Gestaltung des Übergangs

Professionalität zeigt sich

- darin, dass alle Möglichkeiten gesucht werden, das Kind im Übergang zu stärken, damit es im neuen Rahmen seine Möglichkeiten gut entfalten kann;
- im Bewusstsein, dass das Kind bereits umfangreiche und unterschiedliche Bildungsprozesse gestaltet hat und die eigenen pädagogischen Bemühungen nur fruchtbar sein können, wenn das Kind Verbindungen zwischen Bekanntem und Neuem herstellen kann;
- in dem Interesse an vorhandenen Erfahrungen, am Wissen und Können des Kindes, an dem Respekt gegenüber den Erwachsenen, die zuvor das Kind begleitet und gefördert haben, und gegenüber denen, die dies nachfolgend tun.

Fachkräfte sind sich der Entwicklungschancen und -risiken von Übergängen bewusst und sehen ihre Aufgabe darin, das Kind und seine Familie in diesem Übergang zu stärken.

Die Erzieherinnen und Erzieher begleiten Kinder in die Schule, machen ihnen die neue Umgebung bekannt und machen gleichzeitig ihr Vertrauen in das Kind und die neue Umgebung deutlich. Die Lehrkräfte besuchen Kinder und Erzieherinnen und Erzieher in den Einrichtungen und nehmen Schulkinder mit, die den jüngeren Kindern vom neuen Lebens- und Lernfeld Schule erzählen.

Die Professionalität von Erzieherinnen und Erziehern sowie Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern wird wie folgt durch Aus-, Fort-, und Weiterbildung im Land Brandenburg gestärkt:

- Die Qualifizierung richtet sich auf die Unterstützung und Herausforderung einer selbstreflexiven, kritisch hinterfragenden Haltung und des Mutes zur Veränderung.
- Die Qualifizierungen richten sich vermehrt an Teams von Einrichtungen, und wo immer möglich, sollten Fachkräfte der anderen Bildungseinrichtungen einbezogen werden.
- Die Aus- und Fortbildungsstätten, insbesondere die Fortbildungsinstitute für Erzieherinnen und Erzieher (SFBB) und für Lehrerinnen/Lehrer (LISUM), treffen Kooperationsvereinbarungen. Es werden Tandemfortbildungen zum Thema »Übergang Kita – Grundschule« angeboten.
- Die Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote werden – bezogen auf die gesellschaftlichen Herausforderungen und den aktuellen fachlichen Forschungsstand – kritisch reflektiert und gegebenenfalls neu gestaltet. Die Erarbeitung neuer Konzepte wird mit der Erprobung in der Praxis verbunden.

Kommentare

6 Gemeinsame Erziehungs- und Bildungsverantwortung von Eltern, Kindertagesbetreuung u. Grundschule beim Übergang

Kommentare

Pädagoginnen und Pädagogen in Kindertagesbetreuung und Grundschule wie auch Eltern haben jeweils eine eigene Aufgabe und sind für deren bestmögliche Erfüllung verantwortlich. Zusätzlich haben sie eine gemeinsame Erziehungs- und Bildungsverantwortung beim Übergang. Hierbei haben die Pädagoginnen und Pädagogen eine besondere Verantwortung, da von ihnen – stärker als von Eltern – eine reflektierte Beurteilung der Situation und Handlungskompetenz auch in schwierigen Situationen erwartet werden kann.

Grundlagen

Art. 6 Abs. 2 Grundgesetz bestimmt: »Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht.« Der Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag der Kindertageseinrichtung ist aus diesem Recht abgeleitet und wird den Erzieherinnen und Erziehern von den Eltern mit dem Betreuungsvertrag übertragen. Dieser herausragenden Rolle der Eltern entsprechend sind in Abschnitt 2 des KitaG umfangreiche Beteiligungs-, Mitwirkungs- und Mitbestimmungsrechte bestimmt.

Die Schule hat einen vom Elternrecht unabhängigen, staatlich bestimmten Bildungsauftrag. Aber auch hier regelt § 4 Abs. 2 Brandenburgisches Schulgesetz: »Die Schule achtet das Recht und die Pflicht der Eltern zur Erziehung ihrer Kinder und arbeitet eng mit ihnen zusammen.« Somit sind schon aus rechtlichen Gründen für die Bildungseinrichtungen eine möglichst enge Abstimmung und gute Zusammenarbeit mit den Eltern geboten. Aber auch aus fachlicher Sicht ist das Zusammenwirken unverzichtbar, denn:

Es ist eine gesicherte Erkenntnis, dass ohne die Eltern wenig zu erreichen ist, gegen sie fast nichts.

Bedingungen für das Gelingen

Partnerschaftliches Zusammenarbeiten in gemeinsamer Erziehungsverantwortung setzt voraus, dass

- die Kooperation auf das Wohl des Kindes und eine gemeinsame Verantwortung hinsichtlich der Förderung der kindlichen Entwicklung gerichtet ist;
- sich die Beteiligten öffnen für die Meinungen anderer;
- sie erkennen, dass alle drei Lebensbereiche des Kindes (Familie/Kindertagesbetreuung/Schule) Bedeutung haben;
- Erziehungsvorstellungen und -ziele gegenseitig transparent gemacht werden und die Beteiligten sich hierüber abstimmen;
- die Beteiligten sich gegenseitig als Experten für das Kind wahrnehmen.

Partnerschaftliches Zusammenarbeiten kann nur in gemeinsamer Erziehungsverantwortung gelingen, wenn:

- die Eltern von den Pädagoginnen und Pädagogen über konzeptionelle Grundlagen der Einrichtung sowie Formen und Ziele der pädagogischen Arbeit informiert werden;
- die Pädagoginnen und Pädagogen sowie Eltern sich (regelmäßig und gegebenenfalls auch informell) über die Entwicklung des Kindes und seine individuelle Förderung im jeweiligen Erfahrungsraum austauschen;
- für die Beteiligten Raum und Zeit vorhanden sind, Wünsche, Bedürfnisse, Kritik zu äußern, Fragen zu stellen – und vor allem auch eine Kultur gegenseitiger Wertschätzung zu entwickeln und zu pflegen, in deren Mittelpunkt die gemeinsame Verantwortung für das Kind steht.

Jeweils eigene Aufgaben im Rahmen der Verantwortungsgemeinschaft

Pädagoginnen und Pädagogen und Eltern tragen jeweils Verantwortung für das Wohl und die Entwicklung des Kindes. Diese Verantwortung haben sie unabhängig von der aktuellen Beziehung oder von gegenseitiger Sympathie. Diese Zwangsläufigkeit einer gemeinsam bestehenden Verantwortung kann helfen, sich auch bei Störungen oder Konflikten auf das Ziel der geteilten Verantwortung zu konzentrieren: auf das Kind!

Dabei obliegt es vorrangig den professionellen Pädagogen, den Eltern die Tür zu öffnen, ihnen den Weg zu erleichtern und auf das gemeinsame Ziel zu orientieren. Auch für Eltern ist der Übergang ihres Kindes in die Schule mit Veränderungen für sie selbst verbunden. Wenn die Einschulung eine Aufgabe für das gesamte System ist, gilt dies für Eltern – nach dem Kind – sicherlich in besonderer Weise. Auch Eltern werden »eingeschult«!

- Ihr Tagesrhythmus, ihre Rituale und ihre alltägliche Haushaltsorganisation verändern sich von einem Tag auf den anderen.
- Es müssen Arbeitszeiten und Betreuungsarrangements verändert werden; Vorsorge ist zu treffen für die neuen Schulwege, für Ferien- und veränderte Betreuungszeiten.
- An sie werden Erwartungen gestellt, die sie als Eltern eines Kindergartenkindes nicht kannten.

All dies müssen professionelle Pädagogen wissen und berücksichtigen.

Kommentare

Kommentare

Die Erzieherinnen und Erzieher aus den Kitas sind den Eltern bekannt und sie können daher helfen, den Eltern die Brücken zu bauen, indem sie

- zum Elternabend die zukünftige Lehrerin oder die koordinierende Lehrerin für den Übergang einladen;
- mit der Schule einen gemeinsamen Elternabend vorbereiten;
- mit den Eltern zusammen die Bewältigung der neuen Schulwege für die Kinder planen und vorbereiten;
- Eltern beraten, wie sie zu Hause ihr Kind auf die Schule vorbereiten können.
- Die Lehrerinnen und Lehrer sollten die Befürchtungen und Unsicherheiten von Eltern erwarten und berücksichtigen – auch und gerade wenn Eltern besonders forsch auftreten, indem sie
- wenig für selbstverständlich und vieles für erklärungsbedürftig halten;
- die neuen Spielregeln, Erwartungen aussprechen und besprechen.

Werden die Kinder neben der Schule den Hort besuchen, dann müssen die Horterzieherinnen und -erzieher und Lehrkräfte gemeinsam mit den Eltern die Frage der täglichen Übergänge und die Aufgabenverteilung klären.

Gemeinsame Verantwortung von Erzieherinnen und Erzieher und Eltern erfordert, dass jeder zuvor seine eigene Verantwortung annehmen muss:

- Eltern sind zwar grundsätzlich für die Schulwege ihrer Kinder verantwortlich. Dies kann aber nicht dazu führen, dass Kindergarten- und Horterzieherinnen und -erzieher hier »verantwortungslos« sind. Die Förderung von Selbstständigkeit und somit auch die Stärkung des Vermögens, Wege zunehmend selbstständig bewältigen zu können, sind Aufgabe der Kindertagesbetreuung; und Horte müssen gemeinsam mit den Eltern nach Wegen suchen, wie die Kinder die Schulwege bewältigen können.
- Eltern sollen sich für unakzeptables Verhalten ihrer Kinder selbst zuständig fühlen und die Erziehung nicht der Kita oder der Schule überantworten. Wenn Eltern Hilfe brauchen, müssen Pädagoginnen und Pädagogen helfen oder Hilfe vermitteln. Hilflosigkeit kann abgeholfen werden.
- Eltern sollen die Verantwortung für die korrekte Erledigung von Hausaufgaben übernehmen; wenn sie diese jedoch für ihre Kinder erledigen, weil es vermeintlich erwartet werden, dann wird die gemeinsame Erziehungs- und Bildungsverantwortung missverstanden. Auch die Horterzieherin soll nicht durch die Erledigung der Hausaufgaben ihre eigene Befähigung unter Beweis stellen. Aufgabe der Eltern, und daraus abgeleitet des Hortes, ist es, für einen angemessenen Arbeitsrahmen zu sorgen, das Kind zu ermutigen, wenn es mutlos ist, und es erinnern, wenn es sich zu entziehen versucht.

Es ist ein Ausdruck gemeinsamer Bildungsverantwortung, wenn Verantwortungs- und Zuständigkeitsfragen angesprochen und verhandelt werden können – und dass dies in dem Bewusstsein erfolgt, dass immer eine Balance zu suchen ist zwischen verschiedenen möglichen und grundsätzlich berechtigten Sichtweisen.

Anlagen zum Gemeinsamen Orientierungsrahmen

Qualitätsmerkmale und Qualitätskriterien

Qualitätsmerkmal 1 – Einen gelingenden Übergang aus der Kindertagesbetreuung in der Grundschule gemeinsam gestalten

Qualitätskriterien:

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

Qualitätsmerkmal 2 – Ein gemeinsames Bild vom Kind entwickeln, das Eingang in die pädagogischen Konzeptionen/ Schulprogramme findet

Qualitätskriterien:

- Die Pädagoginnen und Pädagogen in Kindertagesstätte, Hort und Grundschule berücksichtigen, dass jedes neue Wissen und Können vom Kind selbst konstruiert werden müssen, und sie unterstützen diese Konstruktionsprozesse.
- Die Pädagoginnen und Pädagogen sind sich der eigenen wichtigen und zugleich zeitlich begrenzten Rolle für die Bildungsbiografie des Kindes bewusst.
- Sie verständigen sich darüber, wie die Individualität von Kindern, ihre Lebensgeschichten und Lernbiografien in den Bildungsprozessen berücksichtigt werden.
- Es ist sowohl die eigene als auch die gemeinsame Verantwortung von Kindertagesstätte und Grundschule, dem Kind durch bestmögliche Bildung Lebenschancen zu eröffnen. Dabei werden die jeweiligen Besonderheiten und Eigenheiten des Kindes geachtet.

Qualitätsmerkmal 3 – Eine gemeinsame Vorstellung von einer neuen Lernkultur gewinnen

Qualitätskriterien:

- Die Pädagoginnen und Pädagogen in Kindertagesstätte, Hort und Grundschulen thematisieren gemeinsam, wie die Persönlichkeitsentwicklung, die Stärkung der Kompetenzen und der Erwerb von »Weltwissen« im Übergang bestmöglich gelingen können.
- Für den Schriftspracherwerb, das mathematische Denken und die Aneignung von Weltwissen werden den Kindern von den Pädagoginnen und Pädagogen je nach Entwicklungsstand und Interesse sowohl in der Kindertagesstätte als auch in der Grundschule Erfahrungs- und Erprobungsräume angeboten. So entfalten sich Kompetenzen als Kontinuum.
- Die Pädagoginnen und Pädagogen gewährleisten, dass die Interessen und Themen der Kinder aufgegriffen, unterstützt und in Verbindung zu den angestrebten pädagogischen Zielen gesetzt werden. Dies gelingt insbesondere in gemeinsam von den Pädagoginnen und Pädagogen initiierten Projekten.
- Die Pädagoginnen und Pädagogen aus Kindertagesstätte, Hort und Grundschule tauschen sich mit Einwilligung der Eltern über die Kompetenzen, das Weltwissen sowie über die Themen und Interessen der Kinder aus, damit Lehrerinnen und Lehrer mit Wertschätzung daran anknüpfen können.

Qualitätsmerkmal 4 – Anschlussfähige Formen der Beobachtung, Analyse und Dokumentation praktizieren

Qualitätskriterien:

- Beobachten, Analysieren und Dokumentieren sind regelmäßig Bestandteil der pädagogischen Praxis von Pädagoginnen und Pädagogen in Kindertagesbetreuung und Grundschule.
- Neben den Kompetenzen der Kinder werden von den Pädagoginnen und Pädagogen auch deren Interessen, Fragen und Themen erfasst.
- Auf dieser Basis von Beobachtung, Analyse und Dokumentation entwickeln die Pädagoginnen und Pädagogen anschlussfähige Angebote zur individuellen Förderung/Lernpläne sowie ihr didaktisches und methodisches Handeln.
- Die Pädagoginnen und Pädagogen gestalten mit den Kindern Portfolios, in denen diese ihre Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung darstellen.
- Auf der Grundlage der Portfolios werden Entwicklungsgespräche mit den Eltern und Kindern geführt.

Qualitätsmerkmal 5 – Professionalität im Bereich von Kita, Hort und Grundschule stärken

Qualitätskriterien:

- Professionelles Handeln wird zusammen mit den Kolleginnen und Kollegen reflektiert.
- Die Pädagoginnen und Pädagogen verstehen sich als Teil einer lernenden Organisation, die sie aktiv mitgestalten und weiterentwickeln.
- Sie verständigen sich gemeinsam mit den Kolleginnen, den Eltern und dem Träger über individuelle Bildungsziele für Kinder im Übergang.

Qualitätsmerkmal 6 – Gemeinsame Erziehungs- und Bildungsverantwortung von Eltern Kita, Hort und Schule beim Übergang wahrnehmen

Qualitätskriterien:

- Die Pädagoginnen und Pädagogen in Kindertagesstätte, Hort und Grundschule betrachten Eltern als Experten ihrer Kinder.
- Sie entwickeln gemeinsam mit den Eltern ein differenziertes Bild des Kindes, in dem die Kompetenzen und Ressourcen des Kindes im Vordergrund stehen.
- Sie stärken die Handlungskompetenz von Eltern, insbesondere in kritischen Alltagssituationen und krisenanfälligen Lebensphasen, wie dem Übergang ihrer Kinder.
- Sie machen gegenüber Eltern die professionelle pädagogische Arbeit in ihren Zielen und Handlungsstrukturen transparent.
- Eine demokratische Bildung setzt das demokratische Zusammenwirken von Pädagoginnen und Pädagogen mit Eltern voraus.

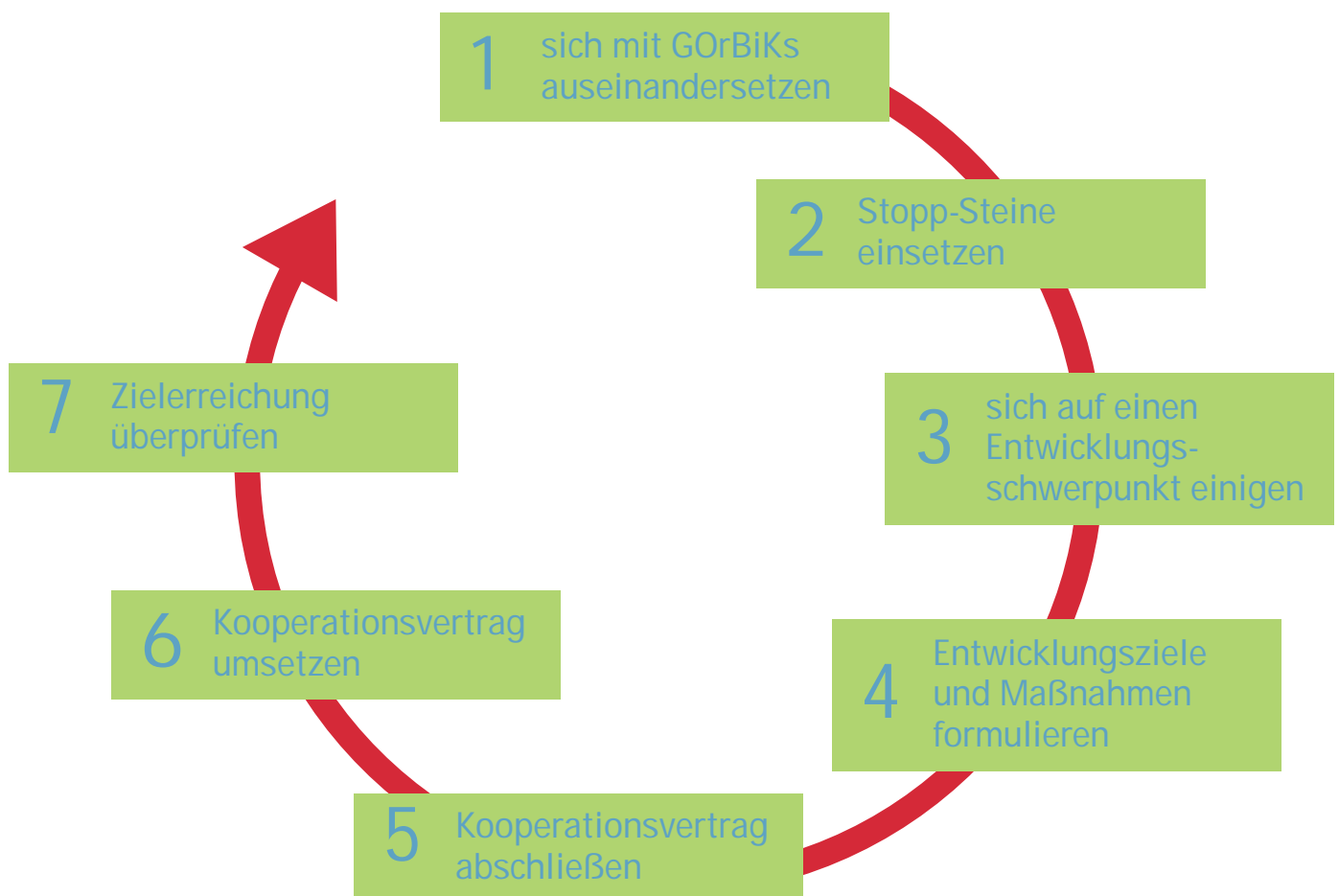
GOrBiKs als Prozess der gemeinsamen Entwicklung von Kita und Grundschule

GOrBiKs beschreibt die gemeinsame Bildungsverantwortung beim Übergang der Kinder vom Elementar- in den Primarbereich als einen Qualitätsbereich der Entwicklung von Kindertagesbetreuung und Grundschule. Für diese Entwicklungsarbeit werden in den einzelnen Einrichtungen Arbeitsstrukturen benötigt, die diese Entwicklung unterstützen.

»Große Ziele erreicht man am sichersten in kleinen Schritten« – diese Erkenntnis aus dem ponte Projekt⁶ bestätigte sich auch im Verbundprojekt TransKiGs, dem GOrBiKs angehört.

Für den GOrBiKs-Entwicklungsprozess wurde modellhaft eine Zielschleife entwickelt, wie sie sich auch in anderen Entwicklungsvorhaben der Organisationsentwicklung bewährt hat. Eine solche Schrittfolge ermöglicht, die eigenen Arbeiten besser zu planen und umzusetzen.⁷

GOrBiKs-Zielschleife



⁶ DKJS 2006

⁷ Schratz 1996, Kleinschmidt-Bräutigam 2005

1 sich mit GOrBiKs auseinandersetzen

Im Gemeinsamen Orientierungsrahmen wird die gemeinsame Bildungsverantwortung von Kita und Schule für den Übergang der Kinder vom Elementar- in den Primarbereich in sechs Qualitätsmerkmalen beschrieben, die eine grundsätzliche Orientierung für das pädagogische Handeln bieten.

Zahlreiche Pädagoginnen und Pädagogen aus Kita und Grundschule haben sich während der Regionalkonferenzen, in Bildungswerkstätten und anderen Fortbildungen oder im Zusammenhang mit der Rückmeldung zur Entwurfsfassung von GOrBiKs bereits intensiv mit dem Gemeinsamen Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule auseinandergesetzt.

Für alle diejenigen, die dafür noch keine Gelegenheit hatten, liegt der erste Schritt in einer Auseinandersetzung mit den Inhalten von GOrBiKs, zum Beispiel in der Teamberatung der Kita oder in der Fachkonferenz der Schule.

2 Stopp-Steine einsetzen

Der zweite Schritt dient der Ermittlung des aktuellen Entwicklungsstandes in der eigenen Einrichtung im Hinblick auf die in GOrBiKs formulierten Merkmale einer gemeinsamen Bildungsverantwortung.

Die Stopp-Steine zu den Qualitätsmerkmalen (vgl. Praxismaterialien) sollen helfen, die eigene pädagogische Arbeit allein, im Team oder gemeinsam mit der Partnereinrichtung zu reflektieren und einzuschätzen. Es geht nicht darum, dass alle Stopp-Steine und alle in den Stopp-Steinen genannten Kriterien schon erfüllt sein müssen. Im Mittelpunkt steht die Ermittlung des aktuellen Ist-Standes, um neue Ideen zu entwickeln sowie nächste Schritte begründet planen zu können.

Im Ergebnis sollten die Stärken der bisherigen Arbeit deutlich und Entwicklungsfelder offengelegt werden.

3 sich auf einen Entwicklungsschwerpunkt einigen

Die Stopp-Steine zu den Qualitätsmerkmalen zeigen, welche Qualitätskriterien beim Übergang von der Kita in die Grundschule bereits erfüllt werden. Gleichzeitig sind die Bereiche sichtbar, die weiter auszubauen oder neu in die Gestaltung des Übergangs mit einzubeziehen sind.

Davon gilt es im dritten Schritt, einen Schwerpunkt auszuwählen, der als Entwicklungsschwerpunkt für die weitere Arbeit gelten soll. Dazu kann das Auswertungsblatt in den Anlagen genutzt werden.

4 Entwicklungsziele und Maßnahmen formulieren

Im vierten Schritt, der eng mit dem dritten Schritt zusammenhängt, sollen die Ziele für die weitere Entwicklung, sowie die Maßnahmen welche die Einrichtungen verfolgen wollen, schriftlich formuliert werden. Dabei gilt es, nicht zu viele Ziele zu formulieren und die Messlatte nicht zu hoch zu hängen, deshalb ist im Materialteil das Formularfeld dazu auch relativ knapp gehalten.

Damit Ziele wirksam sein können, müssen sie spezifisch, messbar, akzeptiert, realistisch und terminiert – kurz auf eine Formel gebracht – s.m.a.r.t. sein.

5 Kooperationsvereinbarung abschließen

Einmal formulierte Ziele und Maßnahmen sollen ihre Wirksamkeit entfalten und nicht im Alltagsgeschäft wieder untergehen. In einem fünften Schritt ist eine Kooperationsvereinbarung ein wichtiges Instrument, in dem die mündlichen Verabredungen für alle offensichtlich schriftlich fixiert werden können. Damit ist für alle Beteiligten eine klare und verbindliche Handlungsperspektive umrissen, die sie für ihre Praxis zugrunde legen können. Vertragsänderungen bedürfen eines gegenseitigen Einverständnisses.

Im Materialteil finden Sie ein Muster für eine Kooperationsvereinbarung, die sich auf die Qualitätsbereiche des Gemeinsamen Orientierungsrahmens bezieht.

6 Kooperationsvereinbarung umsetzen

In der sechsten Etappe geht es darum, die selbst gesetzten Ziele umzusetzen. Dieser Prozess bedarf viel Kommunikation auf allen Ebenen. Zugleich muss das Vorhaben konsequent und auch flexibel von den Leitungen gesteuert werden.

Ein Kooperationskalender macht die Verabredungen transparent und kann als Erinnerungsstütze für wichtige Termine dienen. Ein Beispiel ist in den Praxismaterialien beigelegt.

7 Zielerreichung überprüfen

Im letzten Schritt gilt es zu prüfen, ob die vereinbarten Ziele aus dem Kooperationsvertrag erreicht worden sind. Eventuell sind Korrekturen notwendig oder es bedarf neuer Ziele, dann beginnt der Entwicklungskreislauf wieder am Punkt 1 und mit der Frage, wie die Konsequenzen aus der bisherigen Arbeit in die neuen Kooperationsvereinbarungen einfließen können.

Dazu kann das beiliegende Reflexionsblatt zur Kooperationsvereinbarung genutzt werden.

Praxismaterialien zur Kooperation

Für die unterschiedlichen Akteure, die beim Übergang des Kindes von der Kita in die Grundschule zusammenwirken, ist das Thüringer [Sieben-Ebenen-Modell](#) des professionellen Handelns von Pädagoginnen und Pädagogen, Kindern und Eltern in Kita und Grundschule entwickelt worden, das für jede einzelne Ebene unterschiedliche Aktionsformen beschreibt:

Ebene 1:	Kooperationen von Pädagoginnen und Pädagogen aus Kita und Grundschule bei der Abstimmung ihres gemeinsamen Bildungsverständnisses;
Ebene 2:	Formen der Zusammenarbeit von Pädagoginnen und Pädagogen aus Kita und Schule mit Kindern, z. B. bei gemeinsamen Vorhaben;
Ebene 3:	Formen der Zusammenarbeit von Pädagoginnen und Pädagogen aus Kita und Schule mit den Eltern;
Ebene 4:	Formen gemeinsamer Aktionen von Kindern aus Kita und Grundschule, z. B. beim Schulinterview;
Ebene 5:	Formen der Kooperation von Kita- und Grundschulleitern, z. B. Elterntreffen;
Ebene 6:	Formen gemeinsamer Aktionen vom Kind im Übergang und seinen Eltern, z. B. die Arbeit mit dem Steckbrief oder Übergangsportfolio;
Ebene 7:	Formen gemeinsamer Aktionen vom Kind im Übergang, seinen Eltern sowie den Pädagoginnen und Pädagogen in Kita und Grundschule, z. B. bei einem Übergabegespräch. ⁸

Die hier folgenden Praxismaterialien orientieren sich am Thüringer Modell. Für die Auswahl in diesem Heft sind vor allem die ersten drei Ebenen der Kooperation von besonderer Bedeutung:

1. Kooperationen von Pädagoginnen und Pädagogen aus Kita und Grundschule
2. Formen gemeinsamer Aktionen von Pädagoginnen und Pädagogen aus Kita und Grundschule mit Kindern
3. Formen der Zusammenarbeit von Pädagoginnen und Pädagogen aus Kita und Grundschule mit Eltern.

Die Praxismaterialien wurden vom GOrBiKs-Team im LISUM zusammen mit Fachwissenschaftlern und Praktikerinnen erarbeitet. In den Bildungswerkstätten wurden sie von den Teilnehmerinnen erprobt und weiterentwickelt. Außerdem flossen zahlreiche Anregungen aus der Zusammenarbeit mit den TransKiGs-Verbundprojekten in Berlin, Bremen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen ein. Die Praxismaterialien dienen als Anregung und sollen entsprechend den regionalen Gegebenheiten angepasst, verändert und weiterentwickelt werden. Für ihre Entwicklung waren die folgenden Prüffragen leitend:

- Tragen die Formulierungen zur Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses in Kita und Grundschule bei?
- Wird die gemeinsame Bildungsverantwortung Kita – Grundschule – Eltern berücksichtigt?
- Kommt die Akzeptanz der Arbeit auf Augenhöhe von Pädagoginnen und Pädagogen aus Kita und Grundschule zum Ausdruck?
- Wird darauf geachtet, dass an Themen und Interessen der Kinder angeknüpft wird und Kinder individuelle Bildungsprozesse durchlaufen?

⁸ Lingenauber/Niebelschütz 2009, S. 49

1. Ebene professionellen Handelns: Kooperationen von Pädagoginnen und Pädagogen aus Kita und Grundschule

1 sich mit GOrBiKs auseinandersetzen

Eine Ausgangsbasis für moderierte Diskussionen zu einer gemeinsamen Bildungsverantwortung sowie einem anschlussfähigen Bildungskonzept können die Filmbeiträge der dem Heft beiliegenden DVD sein. Unterschiedliche und gemeinsame Sichtweisen zum Lernverständnis in Kita und Grundschule können in Praxisausschnitten und Kommentaren aus der Wissenschaft erlebt und diskutiert werden.

Die folgenden Fragen können als Gesprächseinstieg der Pädagoginnen und Pädagogen beider Institutionen dienen. Es ist eine Möglichkeit, eigene pädagogische Auffassungen zu diskutieren, aber auch der professionellen Fachkraft aus der jeweils anderen Institution verständlich zu machen, welche Konzepte in der Kita und in der Grundschule verfolgt bzw. umgesetzt werden.

Filmtipps zur gemeinsamen Bildungsverantwortung von Kita und Grundschule

- GOrBiKs-Film 1: Hildebrandt, F. (2008): Eine gemeinsame Vorstellung von einer neuen Lernkultur gewinnen. DVD-Video 13 Minuten. LISUM. Ludwigsfelde, www.transKigs.de/
- GOrBiKs-Film 2: Hildebrandt, F.; Knochenhauer, B. (2009): Neue pädagogische Ansätze in Kita und Grundschule. DVD-Video, 32 Minuten LISUM. Ludwigsfelde

Mögliche Fragen zur Auseinandersetzung mit GOrBiKs können sein:

1. Wie können wir eine neue Lernkultur in unserer Einrichtung noch nachhaltiger umsetzen?
2. Wie erfassen wir Interessen und Themen der Kinder?
3. Welche Möglichkeiten nutzen wir, die Fragen und Interessen der Kinder in unsere pädagogische Praxis einzubeziehen?
4. Wie können wir Interessen und Themen der Kinder mit den Zielen aus den Bildungsplänen/Rahmenlehrplänen verknüpfen?
5. Welche Chancen und Stolpersteine sehen wir?

2 Stopp-Steine einsetzen

Die Stopp-Steine zu den Qualitätsmerkmalen sollen helfen, die eigene pädagogische Arbeit allein, im Team oder gemeinsam mit der Partnereinrichtung zu reflektieren und einzuschätzen.

Qualitätsmerkmal 1: Gestaltung eines gelingenden Übergangs aus der Kindertagesbetreuung in die Grundschule

Das Gelingen des Übergangs von der Kindertagesbetreuung in die Schule ist für die Bildungsbiografie des Kindes von hoher Bedeutung und daher ein wesentliches Anliegen dieses Orientierungsrahmens. Von einem gelingenden Übergang kann dann gesprochen werden, wenn sich ein Kind in der Schule wohlfühlt, die gestellten Anforderungen bewältigen und die Bildungsangebote für sich optimal nutzen kann.

Den Kindern einen gelungenen Übergang zu ermöglichen, ist eine gemeinsame Aufgabe von Kindern, Eltern, Kindergarten, Hort, Schule und des sozialen Umfeldes. Vielfältige Formen der Kommunikation, Partizipation und Kooperation auf Augenhöhe aller Beteiligten sind dafür erforderlich. Von den begleitenden Pädagoginnen und Pädagogen verlangt dies in erster Linie gegenseitigen Respekt und die Achtung der bisherigen Erfahrungen wie auch zukünftiger Entwicklungsaufgaben. Dann werden Bildungsprozesse anschlussfähig!


STOPP

Stopp-Stein zur Selbst- und Teamreflexion

	trifft voll zu	trifft überwiegend zu	trifft weniger zu	trifft nicht zu
1.1 Wir tauschen uns fachlich regelmäßig mit unserer Partnereinrichtung über die Gestaltung des Übergangs aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2 Gemeinsam entwickeln wir in unserer Institution Formen der kontinuierlichen Zusammenarbeit mit der Partnereinrichtung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3 Unsere konkrete Zusammenarbeit ist in Kooperationsverträgen festgehalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4 Unser Wissen über unsere Partnereinrichtung, deren pädagogische Konzepte und Alltagspraxis erweitern wir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5 Zur konzeptionellen Weiterentwicklung der Zusammenarbeitsformen Kita/Grundschule und deren Umsetzung in der pädagogischen Praxis nutzen wir die regionalen Netzwerke.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Qualitätsmerkmal 2: Das Bild vom Kind als Kern der gemeinsamen Bildungsverantwortung

In der Öffentlichkeit wie auch in den Bildungseinrichtungen hat sich in den letzten Jahren vor dem Hintergrund der Forschungen aus der Entwicklungspsychologie, der Neurobiologie und der Lehr-Lernforschung und ebenso aus der Elementar- und Primärpädagogik ein verändertes Verständnis vom Kind als ein aktiver Konstrukteur seines Wissens und Könnens durchgesetzt. Ebenso unbestritten ist, dass Kinder diese Selbstbildungspotenziale im sozialen Miteinander entfalten und dass sie der Anregung, Förderung und Herausforderung bedürfen. Die Aufgabe von Pädagogik ist es, dies sicherzustellen, damit die Kinder alle Chancen erhalten, ihr Leben kompetent und verantwortlich in der sozialen Gemeinschaft zu gestalten. Dabei wird berücksichtigt, dass Kinder verschieden sind und ein Recht auf die Achtung ihrer Individualität sowie ihrer Rechte haben.



Stopp-Stein zur Selbst- und Teamreflexion

	trifft voll zu	trifft überwiegend zu	trifft weniger zu	trifft nicht zu
2.1 In unserer Einrichtung berücksichtigen wir, dass jedes neue Wissen und Können vom Kind selbst konstruiert werden müssen, und unterstützen diesen Bildungsprozess des Kindes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2 Wir Pädagoginnen und Pädagogen sind uns bewusst, dass wir eine wichtige, zugleich aber auch zeitlich begrenzte Rolle für die Bildungsbiografie des Kindes spielen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3 Die Individualität von Kindern, ihre Lebensgeschichten und Lernbiografien integrieren wir in den Bildungsprozess. Dazu nutzen wir unterschiedliche Formen der Verständigung auf verschiedenen Ebenen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4 Wir setzen uns gemeinsam dafür ein, dass jedes Kind seine bestmöglichen Lebenschancen nutzen kann, und achten es mit all seinen Besonderheiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Qualitätsmerkmal 3: Der Bildungsauftrag von Kita und Schule im Kontext einer gemeinsamen Bildungsverantwortung

Bildung ist nicht das Ergebnis von Belehrung, sondern als Ergebnis und als Prozess letztendlich das Werk eigener Aktivität des Menschen. Diese anthropologische Erkenntnis haben Kindertagesbetreuung und Grundschule wie alle Bildungseinrichtungen gleichermaßen zu beachten. Bildung in der Kita orientiert auf ein Anknüpfen an den Fragen und Themen der Kinder und verknüpft diese mit den als wichtig erkannten Lernaufgaben (»Herausforderungen«). Die Rahmenlehrpläne für die Grundschule betonen ebenfalls das Anknüpfen an die Fragen und Themen der Kinder, orientieren auf das Erreichen von Kompetenzen – zugleich aber auch auf das Erreichen von zentralen Bildungsstandards. Neben den individuellen Fortschritten des Kindes gewinnen zunehmend fachliche und vergleichende Normen bei der Leistungsermittlung und Leistungsbeurteilung an Bedeutung.

Die Gemeinsamkeiten sind die Grundlage und die Unterschiede sind die Verpflichtung für Kindertagesbetreuung und Grundschule, anschlussfähige Konzepte der Bildungsförderung zu gewährleisten.


STOPP

Stopp-Stein zur Selbst- und Teamreflexion

	trifft voll zu	trifft überwiegend zu	trifft weniger zu	trifft nicht zu
3.1 In regelmäßigen Abständen tauschen wir uns mit unseren Partnereinrichtungen darüber aus, wie die Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes und die Stärkung seiner Kompetenzen in der Zeit des Übergangs bestmöglich gelingen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2 Für den Schriftspracherwerb, das mathematische Denken und die Aneignung von Weltwissen bieten wir den Kindern je nach Entwicklungsstand und Interessen Erfahrungs- und Erprobungsräume an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3 Gemeinsam arbeiten wir daran, dass die Interessen und Themen der Kinder aufgegriffen, unterstützt und in Verbindung zu unseren angestrebten pädagogischen Zielen gebracht werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4 In unseren Projekten fließen die Themen und Interessen der Kinder ein und sind Teil unseres pädagogischen Handelns.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4 Wir Pädagoginnen und Pädagogen tauschen uns mit Einwilligung der Eltern über die Kompetenzen, das Weltwissen sowie über die Themen und Interessen der Kinder aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Qualitätsmerkmal 4: Beobachtung, Analyse und Dokumentation als Basis für anschlussfähige Bildungsförderung

Jedes Kind ist einzigartig. Deshalb sind sowohl im Kindergarten und im Hort als auch in der Grundschule Beobachtung, Analyse und Dokumentation notwendig, um eine individuelle Förderung zu ermöglichen. Dazu liegen methodisch abgesicherte Instrumente vor, um die Kompetenzen des einzelnen Kindes professionell zu erfassen und darauf aufbauend zu stärken. Eine besondere Stellung nimmt sowohl in der Kindertagesbetreuung als auch in der Grundschule die Arbeit mit Portfolios ein.

STOPP

Stopp-Stein zur Selbst- und Teamreflexion

	trifft voll zu	trifft überwiegend zu	trifft weniger zu	trifft nicht zu
4.1 Regelmäßig beobachten, analysieren und dokumentieren wir die Bildungsprozesse der Kinder in unserer Einrichtung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2 Wir erfassen die Kompetenzen, Fragen und Themen der Kinder und richten unser didaktisch-methodisches Handeln danach aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3 Wir entwickeln individuelle Bildungsangebote/Lernpläne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4 Gemeinsam mit den Kindern gestalten wir ihr persönliches Portfolio, in dem ihre Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung dargestellt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5 Das Portfolio des Kindes nutzen wir als eine wichtige Grundlage für Entwicklungsgespräche mit den Eltern und Kindern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Qualitätsmerkmal 5: Professionalität im Bereich von Kita, Hort und Grundschule

Bildungsprozesse von Kindern zu befördern, verlangt vor allem, sich selbst als wissensdurstige, entwicklungsbereite und -fähige Lehrkraft zu verstehen. Sowohl im Kindergarten als auch im Hort und in der Grundschule werden Fachkräfte benötigt, die über ein professionelles Wissen verfügen, das im Prozess des lebenslangen Lernens aktualisiert wird. Zugleich sind die Fachkräfte in Kindergarten, Hort und Schule wesentliche Akteure bei der Weiterentwicklung des institutionellen Rahmens von Bildung und tragen auf diese Weise dazu bei, die pädagogische Qualität der eigenen Einrichtung kontinuierlich zu sichern und weiter zu verbessern.

Professionalität verlangt, die fachlichen Grundlagen der eigenen Arbeit zu kennen, reflektiert handeln zu können und eigene Befürchtungen oder Abneigungen nicht auf den anderen zu übertragen. Zugleich bedarf es einer Vernetzung mit weiteren Akteuren, zum Beispiel in der Kommune oder der Gemeinde.

STOPP

Stopp-Stein zur Selbst- und Teamreflexion

		trifft voll zu	trifft überwiegend zu	trifft weniger zu	trifft nicht zu
5.1	Gemeinsam reflektieren wir unser professionelles Handeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2	Wir verstehen uns als Teil einer lernenden Organisation, die wir durch unser Handeln aktiv mitgestalten und weiterentwickeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3	Mit unserer Partnereinrichtung, dem Träger und den Eltern verständigen wir uns über individuelle Bildungsziele für Kinder im Übergang.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Qualitätsmerkmal 6: Gemeinsame Erziehungs- und Bildungsverantwortung von Eltern, Kita und Schule beim Übergang

Die Pädagoginnen und Pädagogen in Kindertagesbetreuung und Grundschule wie auch Eltern haben jeweils eine eigene Aufgabe und sind für deren bestmögliche Erfüllung verantwortlich. Zusätzlich haben sie eine gemeinsame Erziehungs- und Bildungsverantwortung beim Übergang. Hierbei haben die Pädagoginnen und Pädagogen eine besondere Verantwortung, da von ihnen – stärker als von Eltern – eine reflektierte Beurteilung der Situation und Handlungskompetenz auch in schwierigen Situationen erwartet werden können.

STOPP

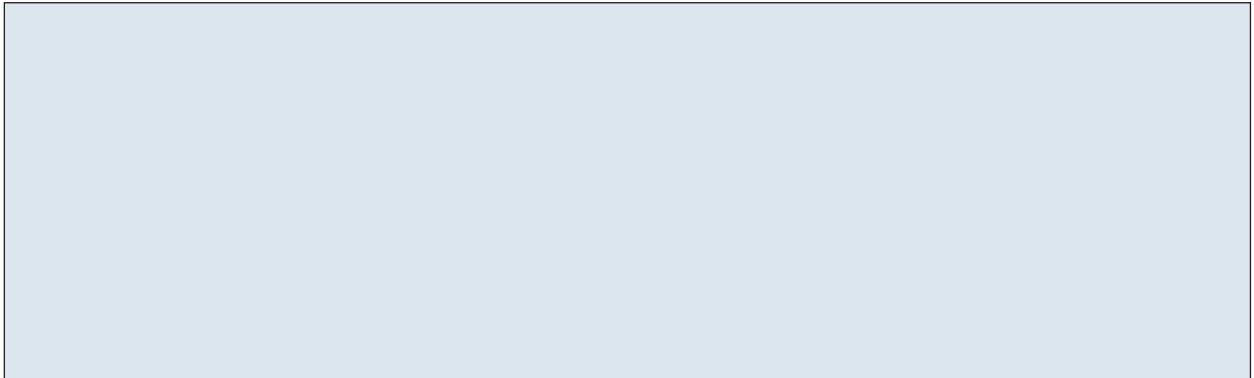
Stopp-Stein zur Selbst- und Teamreflexion

	trifft voll zu	trifft überwiegend zu	trifft weniger zu	trifft nicht zu
6.1 Für uns Pädagoginnen und Pädagogen sind Eltern Bildungspartner. Wir sehen sie als Experten für ihre Kinder an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2 In Entwicklungsgesprächen entwerfen wir mit den Eltern ein differenziertes Bild von ihrem Kind, in dem die Kompetenzen und Ressourcen des Kindes im Vordergrund stehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.3 In der Phase des Übergangs von der Kita in die Grundschule bestärken wir die Eltern in der Wahrnehmung ihrer Erziehungs- und Bildungsverantwortung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.4 Es ist es uns wichtig, unsere professionellen Handlungsstrukturen sowie pädagogischen Ziele und Inhalte transparent für Eltern zu machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.5 Die Zusammenarbeit mit Eltern sehen wir als einen Baustein demokratischer Bildung an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3 Sich auf einen Entwicklungsschwerpunkt einigen

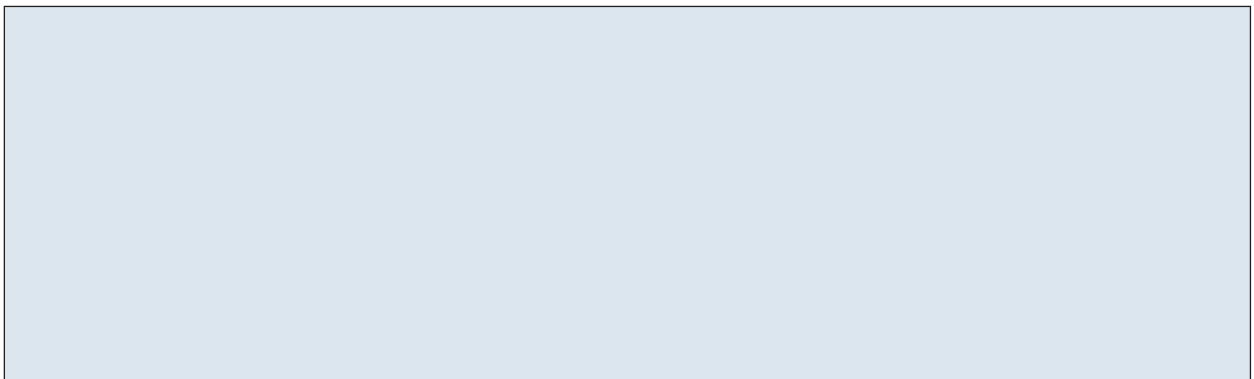
Die Stopp-Steine zu den Qualitätsmerkmalen zeigen, welche Qualitätskriterien beim Übergang von der Kita in die Grundschule bereits erfüllt werden. Gleichzeitig sind die Bereiche sichtbar, die weiter auszubauen oder neu in die Gestaltung des Übergangs mit einzubeziehen sind. Dazu kann das Auswertungsblatt genutzt werden.

Den größten Handlungsbedarf sehe ich/sehen wir in folgenden Bereichen:

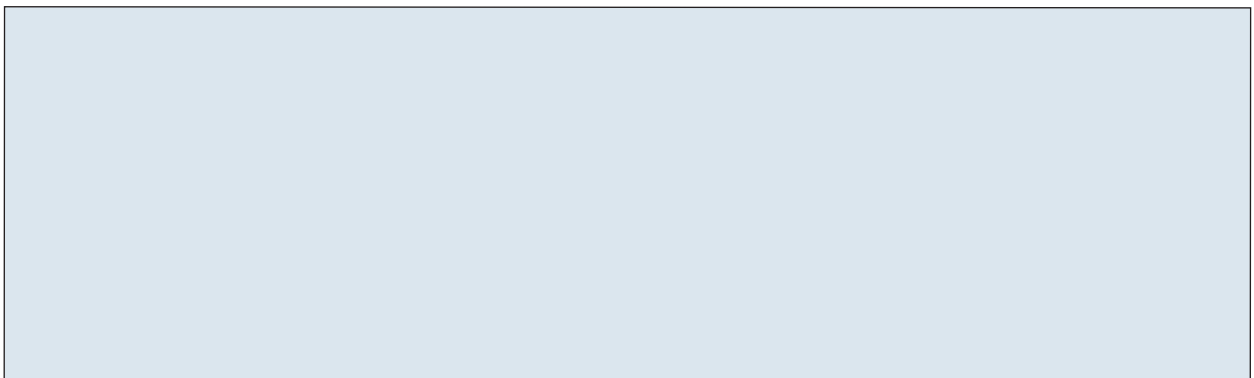


4 Entwicklungsziele und Maßnahmen formulieren

Folgende Ziele sind mir/uns wichtig:



Die nächsten Schritte zur Umsetzung sind:



5 Kooperationsvereinbarung abschließen

Kooperationsvereinbarung

zwischen

der Tageseinrichtung

Kindertagesstätte

Anschrift

Tel.:

dem Träger

.....

vertreten durch die Kita-Leiterin

Frau

und

der Grundschule

Grundschule „.....“

Anschrift

Tel.:

vertreten durch die Schulleiterin

Frau

wird auf der Grundlage

des Zweiten Gesetzes zur Ausführung des Achten Buches des Sozialgesetzbuches – Kinder- und Jugendhilfe – KitaG § 3 Abs. 1, KitaG § 4 Abs. 1 sowie

des Brandenburgischen Schulgesetzes § 19. Abs. 1, Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule § 2 Abs. 4, Verwaltungsvorschriften zur Grundschulverordnung Abschnitt 2

folgende Vereinbarung über die Ausgestaltung der Kooperation geschlossen:

1. Ziele der Kooperation

Die Kooperationspartner gestalten einen gelingenden Übergang von der Kindertagesbetreuung in die Grundschule.

Die Kooperationspartner verständigen sich über das Bild vom Kind auf der Grundlage von GOrBiKs.

Die Kooperationspartner verständigen sich über den Bildungsauftrag von Kita und Schule im Kontext einer gemeinsamen Bildungsverantwortung.

Die Kooperationspartner betrachten Beobachtung, Dokumentation und Analyse als Basis für anschlussfähige Bildungsförderung.

Die Kooperationspartner sind bestrebt, die Professionalität im Bereich von Kita und Grundschule weiterzuentwickeln.

Die Kooperationspartner fördern die gemeinsame Erziehungs- und Bildungsverantwortung von Eltern, Kita und Schule beim Übergang.

2. Handlungsziele der Kooperation

Konkrete Ziele sind aus den Qualitätskriterien zu den Qualitätsmerkmalen in GOrBiKs abzuleiten.

Beispiel: QM 1:

Ziel: ...

3. Reflexion

Jede an dieser Kooperationsvereinbarung beteiligte Einrichtung legt eine Verantwortliche/einen Verantwortlichen für die Zusammenarbeit fest.

Die Verantwortlichen treffen sich regelmäßig, um den zeitlichen Ablauf, die Planung und Durchführung der Kooperationsvorhaben zu besprechen.

Ort, Zeit, Personen und Schwerpunktthemen sind jährlich im Kooperationskalender festzulegen.

4. Dauer und Gültigkeit der Vereinbarung

Die Vereinbarung tritt mit Wirkung vom in Kraft und ist jeweils für ein weiteres Schuljahr gültig, wenn kein Kooperationspartner spätestens drei Monate vor Ende des Schuljahres die Vereinbarung kündigt.

Die Kooperationspartner verpflichten sich, sich vor Ablauf der Schuljahres über Nachfolgeregelungen zum Kooperationskalender zu verständigen.

.....
Ort, Datum	Vertreterin Kita	Ort, Datum	Vertreterin Grundschule

Anlage:

Kooperationskalender mit Verabredungen zu konkreten Formen (Hospitationen, gemeinsame Projekte, ...) und Inhalten (Sprachförderung, Elternarbeit, ...)

6 Kooperationsvereinbarung umsetzen

Mit einem Kooperationskalender lassen sich gemeinsame Aktionen und Vorhaben im Kita- bzw. Schuljahr zusammen mit allen an der Kooperation Beteiligten planen und in Kita und Schule sowie für Eltern transparent machen.

Kooperationskalender für Kindertageseinrichtung und Grundschule

TransITG Brandenburg

Kita: _____ Grundschule: _____

Ansprechpartner: _____
Telefonnummer: _____

	August September Oktober	November Dezember Januar	Februar März April	Mai Juni Juli
Aktivitäten der Erzieherinnen und Lehrkräfte	Einschulung: _____ Sprachstandfeststellung: _____ Sprachförderkurs: _____	Termin für Kooperationsgespräch: _____	Gegenseitige Hospitationen: _____	Termin für Kooperationsgespräch: _____
Aktivitäten für Kindergarten- und Schulkinder	_____	Projekt: _____	Projekt: _____	Schnuppertag in der Grundschule: _____
Aktivitäten für Eltern	_____	Schulanmeldung: _____	Schulunterstützung: _____	Elternversammlung in der Schule: _____

© 2014 TransITG Brandenburg
www.transitg.de

Zeitschiene zum Übergang Kita-Grundschule

Die Zeitschiene bildet einen erprobten zeitlichen Rahmen für die Zusammenarbeit Kita- Grundschule ab.

Monat	Maßnahme/Projekt		
		Kita	Grundschule
August	Benennung von Kooperationsbeauftragten für beide Bildungseinrichtungen Abschluss von Kooperationsvereinbarungen	X	X
September	Gemeinsam vorbereitete und durchgeführter Elternabend in der Kita (Vorstellung des Schulkonzepts)	X	
Oktober November	Hospitation der Erzieherinnen und Erzieher in der Grundschule	X	X
	Sprachstandsfestlegung	X	
bis Ende Januar	Versand der persönlichen Elternbriefe und Informationsflyer an die Hauskinder		X
	Verteilung der Informationsflyer zum Schulanfang an die Eltern	X	
bis Ende Februar	Anmeldung der Kinder in der Grundschule gemäß § 5 Grundschulverordnung durch persönliches Vorstellen des Kindes bei einem Mitglied der Schulleitung oder einer beauftragten Lehrkraft		X
Januar Februar März	Einschulungsuntersuchungen – Termine zur Schulanmeldung vergibt die Grundschule		X
	Gemeinsame Veranstaltungen zwischen künftigen Erstklässlern und Schulkindern	X	X
	Hospitationen der Lehrkräfte in den Kitas	X	X
April Mai Juni	Erste gemeinsame, durch Erzieherinnen, Erzieher und Lehrkräfte vorbereitete Elternversammlung an der Schule	X	X
	Gemeinsame Projekte/Schulfeste/Schnuppertage	X	X
Juli	Abschlussfest in der Kita	X	
August	Gemeinsam durch Erzieherinnen, Erzieher und Lehrkräfte vorbereitete Einschulung	X	X

7 Zielerreichung überprüfen

Die Checkliste für Kooperationsvereinbarungen hilft festzustellen, inwieweit die Ziele und Aktivitäten aus der Kooperationsvereinbarung umgesetzt wurden. Daraus lassen sich Schwerpunkte für die weitere Arbeit ableiten.

Das Merkmal	trifft voll zu	trifft überwiegend zu	trifft weniger zu	trifft nicht zu
1.1 Ein aktueller Kooperationsvertrag liegt vor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2 Alle Kooperationspartner (Lehrer, Erzieher, Eltern) sind am Kooperationsvertrag beteiligt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3 Aktivitäten entsprechend dem Kooperationskalender wurden umgesetzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4 Ziele des Kooperationsvertrages wurden erreicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5 Der Übergang von der Kita in die Grundschule ist durch die Erfüllung des Kooperationsvertrages besser gelungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.6 Das Kooperationskonzept wird aufgrund der Erfahrungen jährlich überarbeitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Ebene professionellen Handelns: Formen gemeinsamer Aktionen von Pädagoginnen und Pädagogen aus Kita und Grundschule mit Kindern

Um den Übergang von der Kita in die Grundschule gemeinsam zu gestalten, gegenseitiges Vertrauen zwischen Kita- und Grundschulkindern aufzubauen, können die nachfolgenden Ideen Grundlage für die Entwicklung und Gestaltung institutionsübergreifender Projekte sein. Die Projektvorschläge sind als Anregungen gedacht und sollten entsprechend den regionalen Gegebenheiten angepasst und ergänzt werden. Für die Auswahl der durchzuführenden Projekte sind insbesondere auch die Themen und Interessen der Kinder zu berücksichtigen, sodass sie spüren, die Schule freut sich auf sie. Daher sollten möglichst viele offene Angebote geplant und die Kinder als Akteure der Projekte mit in die Vorbereitungen einbezogen werden.

Ideenkatalog für gemeinsame Projekte mit Kindern aus Kita und Grundschule

Möglichkeiten für eine erste Kontaktaufnahme:

- erste Kontaktaufnahme per Post (Kita an Schule),
- Antwort der Kinder aus der anderen Einrichtung,
- erste Kontaktaufnahme und Patenschaften in der Kita oder Schule.

Möglichkeiten für ein erstes Kennenlernen:

- Schulhaus-Rallye zum Kennenlernen des Schulhauses, der wichtigsten Räume,
- Erkundung der Turnhalle: Stationsarbeit in der Turnhalle bzw. einem Klassenraum zum Kennenlernen der Lern-, Sport- und Spielmöglichkeiten,
- Schulinterview: Schulkinder erzählen von ihren Schulerfahrungen, Kita-Kinder fragen, was sie wissen wollen – evtl. auch in kleineren Gesprächsrunden, die möglichst nicht lehrergesteuert sein sollten. (vgl. Praxisberichte in diesem Heft)

Gemeinsame Projekte im Verlauf des Schuljahres:

- »Sprachparcours«: Schulkinder organisieren für Kinder aus der Kita Sprachspiele mit Lausch- und Reimaufgaben, Lernspiele zu Wortkonzepten und Silben und Phonemen in Form von Stationen, z. B. Silbenangeln. (TransKiGs Bremen 2009)
- »Durch Bewegungslandschaften Sprachanlässe schaffen«: Raum- und Körpererfahrungen in Sprache »übersetzen« und umgekehrt z. B. rutschen, balancieren, klettern, schaukeln, wippen.... Dabei werden von Kindern Wahrnehmungen und Erfahrungen artikuliert und kommuniziert. (TransKiGs Berlin 2009)
- ein (Bilder)Buch herstellen, Kita- und Grundschulkindern schreiben/malen in Partnerarbeit eine Geschichte oder Grundschulkindern gestalten ein Buch z. B. mit selbst geschriebenen Märchen, welches sie Kita-Kindern vorlesen/als Geschenk überreichen
- »Lesekumpel«: regelmäßiges Vorlesen in der Kita z. B. einmal wöchentlich und/oder zu besonderen Höhepunkten wie Weihnachtszeit u. a., Literatur auswählen, die den Interessen der Kinder entspricht.

- »Auf Zahlenjagd gehen«: Kita und Schulkinder erfahren einen altersgemäßen Zugang zu Zahlen und Mengen an verschiedenen Stationen z. B. Münzenmemory Zahlenpyramide, Pyramidenbau nach Bauplan – nach einer Vorlage werden Pyramiden zusammengebaut, Eislöffelspiel – freies Bauen mit Eislöffeln, Muster und Symmetrien abbilden, Zahlenhopse (TransKigs Bremen 2009)
- »Die Insel«: ein Matheprojekt für Kinder von 4–8 Jahren. Ein Raum in Kita oder Grundschule wird als Matheinsel gestaltet. Regelmäßig besuchen die Kinder die Insel und erleben Mathematik gemeinsam (Bereiche sind: Zahlen und Mengen, Bauen und Konstruieren, Muster und Formen, Sortieren und Klassifizieren, Zuordnen, Messen und Wiegen); ein Beispiel aus Zahlen und Mengen: Mathe- Dominosteine werden verdeckt auf den Tisch gelegt. Jedes Kind deckt einen Stein auf. Wer mehr Punkte hat, bekommt beide Steine. Das Kind mit den meisten Steinen hat gewonnen. (vgl. TransKiGs Berlin 2009)
- Pausenhofspiele, d. h., Schulkinder spielen mit den Kita-Kindern gemeinsam bzw. zeigen ihnen die Spielmöglichkeiten des Pausenhofes
- Gestalten/Dekorieren eines Schuhkartons zu Themen der Kinder und/oder als Schatz- oder Erinnerungskiste, die die Kinder in den ersten Schulwochen mitbringen und vorstellen können
- interkulturelles Kindertheater: gemeinsam denken sich die Kinder Theaterstücke aus und studieren diese ein
- interkulturelles Buffet: welches, das mit den Kindern gemeinsam zubereitet wird und dabei die Herkunftsländer der Kinder berücksichtigt
- gemeinsames Kunstprojekt »Check Inn« oder »Zeittunnel«: Kita-Kinder und Erstklässler gestalten gemeinsam aus Pappkartons zwei Tore (Pappkarton, Tapetenkleister, Zeitungspapier oder anderes Papier und verschiedene Farben). Durch die Verwendung von Tapetenkleister und Papier, werden die Objekte haltbarer. Zum Schulbeginn werden beide Tore mit einem gewissen Abstand voneinander aufgestellt. Die Kita-Kinder gehen erst durch das eine Tor (Verlassen der Zeit in der Kita) und dann durch das andere Tor (Eingang in die Schule), dieses Projekt kann auch als Ritual genutzt werden
- naturwissenschaftliche Versuche und Experimente gegenseitig vorstellen und/oder gemeinsam mit den Kindern aus der Kita und den Schulkindern durchführen z. B. die schwimmende Tomate- zwei Gläser mit Leitungswasser füllen, in eins der Gläser noch Salz hinzufügen. Die Tomate im salzlosen Wasser sinkt, die andere Tomate im salzhaltigen Wasser schwimmt. Mit den Kindern das Phänomen untersuchen. (vgl. Dokumentation der Bildungswerkstätten Brandenburg, 2008, weitere Beispiele z. B. in »Staunen, Forschen, Wissen«, TransKiGs Berlin 2009)
- Erstklässler melden nach den ersten 4 bis 6 Unterrichtswochen an die Kita zurück, was sie alles erlebt haben (Besuch in der Kita, Bild malen und beschriften, Brief schreiben, ...).
- ...

Quellenangaben nachfolgend in den Literaturtipps

Literaturtipps zu gemeinsamen Projekten

- Annedore-Leber-Grundschule/INA.KINDER.GARTEN Finchleystraße (2009): Die Insel. Ein Raum zur Erprobung mathematischer Grunderfahrungen für vier- bis achtjährige Kinder. In: SenBWF (Hrsg.): TransKiGs. Den Übergang gestalten. Anregungsmaterialien zur Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen. Berlin
- Charlie-Rivel-Grundschule/Kita Blumenstraße (2009): Forschen – Staunen – Wissen. In: SenBWF (Hrsg.): TransKiGs. Den Übergang gestalten. Anregungsmaterialien zur Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen. Berlin
- Erika-Mann-Grundschule/Kita Groni (2009): Schupperwerkstätten. Ein Tag voller Überraschungen. Kita-Kinder lernen ihre Schule kennen. In: SenBWF (Hrsg.): TransKiGs. Den Übergang gestalten. Anregungsmaterialien zur Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen. Berlin
- Freie Hansestadt Bremen (2009). Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Schule. Für eine kontinuierliche kindliche Bildungsbiografie. Bremen
- Grundschule am Rüdesheimer Platz/Kinderhaus Binger Straße (2009): Bewegung und Sprache. Durch Bewegungslandschaften Sprechanlässe schaffen. In: SenBWF (Hrsg.): TransKiGs. Den Übergang gestalten. Anregungsmaterialien zur Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen. Berlin
- Hiebel, P.; Steffek, C. (Hrsg.) (2006): Schritt für Schritt gemeinsam. Kooperationsprojekte für Kindertagesstätten und Grundschulen zur Buch-, Erzähl- und Schriftkultur. Oberursel
- Schubert, E.; Scheib, S. (2006): Dokumentation der Bildungswerkstätten. Ludwigsfelde

Checkliste für die Planung, Durchführung und Nachbereitung von Projekten

Die nachfolgende Checkliste soll eine Hilfestellung für die gemeinsame Planung und Durchführung von Projekten mit Kita- und Grundschulkindern darstellen. In der Vorbereitungsphase ist der pädagogische Austausch über Ziele und Inhalte notwendig. Ziele der Projekte sind im Sinne von GOrBiKs zu sehen, d. h. Pädagoginnen und Pädagogen lernen die Kinder, ihre Interessen und Themen kennen. Die Kita-Kinder lernen die Schule kennen, erkunden Räume, stellen Beziehungen zu Schulkindern, Lehrerinnen und Lehrern her, sodass eine erste Vertrautheit entsteht. Zu empfehlen ist folgende Vorgehensweise zur Planung von Projekten:

Planung:

- Ermittlung der Themen, Interessen, Fragen der Kinder in Kita und Schule,
- Entwicklung der Projektthemen,
- gemeinsame Auswahl von einem Projekt durch die Kinder,
- Festschreibung der Projektverantwortlichen,
- gemeinsame Erarbeitung der Planung.

Nachbereitung:

Im Anschluss an das Projekt können in einer gemeinsamen Nachbereitungsphase folgende Fragen thematisiert werden:

Wurden unsere Ziele erreicht?

Was gelang gut, was noch nicht so gut?

Was können wir beibehalten, was sollte geändert werden?

Planung und Durchführung eines Projekts				
Projektthema				
Bezug zu Interessen/Themen der Kinder				
Ziel				
Inhalt				
Zeitraumen				
Ort				
Teilnehmer				
Material	Was wird gebraucht?			
	Wer stellt es zur Verfügung?			
Organisation/Vorbereitung				
Durchführung/Ablaufplan				
Nachbereitung	Wurden die geplanten Ziele erreicht?			
	Besonders gut war:		Noch nicht zufriedenstellend war:	

Rituale zum Übergang

Rituale als regelmäßige und vertraute Abläufe im Alltag geben Kindern in einer neuen Umgebung Sicherheit und Geborgenheit und helfen, die Anforderungen des Übergangs bzw. des »neuen« Alltags zu bewältigen. Ebenso können Rituale die Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen unterstützen. Ritualen sollte hier als sehr offener Begriff verstanden werden, der auch ritualisierte Handlungen, Traditionen, Gewohnheiten, Bräuche und Zeremonien beinhaltet.

Durch gemeinsame Absprachen der Pädagoginnen und Pädagogen in Kita und Grundschule lassen sich Rituale finden, die zumindest in ähnlicher Form in beiden Institutionen praktiziert werden können. Diese Rituale können sowohl auf der Ebene der Gruppe als auch auf der Ebene der Institution zu einem festen Bestandteil werden.

Auch kleine Rituale können dafür sorgen, dass die Kinder sich durch Vertrautes sicher fühlen, Halt finden sowie ein Gemeinschaftsgefühl entwickeln.

Wichtig ist, dass die Kinder die Rituale annehmen. Dafür sollten sich diese gut in den Alltag integrieren lassen, den Bedürfnissen und dem Alter der Kinder angepasst und entsprechend weiterentwickelt werden. Zu vermeiden ist ein Übermaß an Ritualen, da diese zu Strukturen werden könnten, die nur noch »abgearbeitet« werden.

Beispiele für Rituale:

... zum Abschluss der Kita

- »Das Sonnenblumenprojekt«: Die Schulkinder übergeben bei einem Besuch in der Kita den Vorschulkindern Sonnenblumenkerne und gestalten die Übergabe mit einer vorgelesenen Geschichte. Die Kinder legen die Samenkörner in Blumentöpfchen und ziehen bis zum Schulbeginn ihre Sonnenblumen groß. Die mitgebrachten Sonnenblumentöpfchen schmücken nun das neue Klassenzimmer.
- »Der rutschige Abgang«: Die Kinder werden über eine Feuerrutsche nach draußen rutschen. Am Ende befindet sich ein geschmückter Bogen, unter dem kleine Geschenke baumeln. Jedes Kind darf eines davon mitnehmen. Oder ...
- »Der Fenstersprung«: Am letzten Tag dürfen die Kinder aus dem Fenster (bei flachem Erdgeschossfenster) springen – sie landen auf einer Matte und erhalten eine Überraschung.
- »Ab durch die Mitte«: Alle Kinder der Einrichtung bilden eine Gasse bis zum Ausgang und halten Blumen, Fähnchen oder Ähnliches als Spalier. Die Schulanfängerkinder ziehen durch die Mitte, die Schmuckstücke werden mitgegeben.
- »Spuren legen von der Kita zur Schule«: Ausgeschnittene Fußabdrücke der Schulanfänger (können auch bemalt oder beschriftet sein) markieren den Weg von der Kita zur Schule. Ist der Weg zu lang, können nur der Ausgang der Kita und der Eingang der Schule (beschriftet mit Wünschen für die Schulanfänger) ausgelegt werden.

... vor Schulbeginn

- »Tag der offenen Tür«: Die Kinder erhalten für diesen Tag über die Kitas einen Einladungsbrief. Die Pädagoginnen nehmen die Kinder an einer Station des Beobachtungsspiels in Empfang, die Eltern machen sich mit der neuen Schulumgebung vertraut. Die Kinder lernen im Stationsspiel »Fee Anastasia« ihre zukünftigen Lehrerinnen sowie Mitschülerinnen und Mitschüler kennen. In schulnahen Situationen können sie sich und ihre bis dahin erworbenen Kompetenzen vorstellen.
- Schnuppertage/-stunden: Die Vorschulkinder besuchen die Schule. Die/der zukünftige Klassenleiterin/Klassenleiter führen Sequenzen zur Schulvorbereitung mit den Kindern durch.

... zu/nach Schulbeginn

- »Der Zuckertütenbaum«: Zuckertüten hängen an einem Baum und werden von der Lehrerin als Willkommensgruß überreicht.
- Die Kinder stellen sich mit einem vorbereiteten Blatt ihrer Klasse vor.
- Die Kinder besuchen ihre ehemalige Kita und berichten von ihren ersten Schulerlebnissen.

..., welche in der Kita eingeführt und in der Schule weitergeführt werden können

- Morgenkreis,
- Gesprächsrunden zum Tages-/Wochenabschluss,
- Vorstellung eigener Bücher, Bilder, Urlauserinnerungen,
- Würdigung des Geburtstages eines Kindes,
- festliche Jahreszeiten (Osterbräuche, Weihnachtsbäckerei, ...),
- Lieder oder Gedichte, die weitergegeben werden,
- eine jährlich zu aktualisierende Fotowand von allen Kinder zur Begrüßung aller Gäste,
- Experimente, die eventuell schon mit Schulkindern durchgeführt worden sind oder wiederkehren.

Literaturtipps zu Ritualen:

Andresen, U. (1999): Versteh mich nicht so schnell. Gedichte lesen mit Kindern. Weinheim
 Kunze, P.; Salamander, C. (2000): Die schönsten Rituale für Kinder. München
 Lange-Kaluza, A. (2006). Rituale im Kindergarten für den Übergang. In: Diskowski, D. u. a. (Hrsg.):
 Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden. Weimar
 Langlotz, C.; Bingel, B. (2008): Kinder lieben Rituale. Münster

Regeln und Dienste im Übergang

Regeln geben dem Tagesablauf eine Struktur und dem Zusammenleben der Kinder einen Halt. Sie helfen ihnen beim Erlernen von verantwortlichem Denken und Handeln.

Schon in der Kita können Gesprächsregeln wie

- Ich bin leise und höre anderen zu!
- Ich melde mich, wenn ich etwas sagen möchte!

eingeführt werden, die sich in der Schule wiederfinden und erweitert werden können.

Traditionelle Dienste innerhalb einer Gruppe oder einer Klasse sind den Schülerinnen und Schülern der Grundschule meist ein Anliegen, dass sie sie teilweise aus ihrer Kita-Zeit kennen. In der Grundschule werden die traditionellen Dienste durch Dienste mit sozialen Funktionen erweitert.

Traditionelle Dienste	Dienste mit sozialer Funktion
Aufräumdienst Tafeldienst Kalenderdienst Pflanzenpflegedienst Einsammeldienst Tischdienst	Friedensstifter/-in Streitschlichter/-in Tröster/-in Wochenplanhelfer/-in

Anregungen für einen ersten Brief für Schulanfänger

Für die weitverbreiteten Briefe und Steckbriefe der Schulanfänger wird empfohlen, für Kinder deutlich zu machen, dass an ihre Erfahrungen aus der Kitazeit angeknüpft wird, dass die Schule sich auf jedes Kind freut. Die Kinder mögen es, wenn sich die Pädagoginnen und Pädagogen in der vertrauensvolleren Form mit Vor- und Nachnamen vorstellen.

Liebe(r),

bald ist es soweit und du kommst zu uns in die Schule.

Mit dir werden ... Kinder in deiner Klasse lernen. Es sind ... Mädchen und ... Jungen. Ich bin ... und werde deine Lehrerin sein.

Du hast im Kindergarten und zu Hause schon viel gelernt. Ich freue mich darauf zu erfahren, wofür du dich interessierst und was du schon alles kannst.

Es wäre schön, wenn du mir am ersten Schultag ein selbst gestaltetes Bild mitbringst, auf dem ich sehe, was dich besonders interessiert.

Gemeinsam werden wir lesen, schreiben und rechnen. Wir werden auch basteln, malen, tanzen, singen, bauen und Sportspiele machen.

Ich wünsche dir eine schöne Sommerzeit und freue mich schon darauf, dich kennenzulernen.

Deine Lehrerin

Anregungen für ein Vorstellungsblatt

Dieses Vorstellungsblatt ist eine Variante, die dem Kind viel Freiraum zur eigenen Gestaltung einräumt. Jedes Kind kann sich in der Schuleingangsphase vorstellen, das Blatt im Portfolio aufbewahren und mit einem vielleicht ähnlichen Blatt nach ein oder zwei Schuljahren seine individuelle Entwicklung dokumentieren.

Mein Name ist _____	
Am _____ habe ich Geburtstag.	
Das habe ich schon gelernt:	Das will ich noch lernen:
Das bin ich:	
Das finde ich spannend:	Das finde ich langweilig:

Anregungen für ein Zwiegespräch

Das Zwiegespräch hat zwei Funktionen und findet zwischen Lehrerin/Lehrer und Kind statt. Es dient dazu, dass beide Seiten einen ersten Eindruck voneinander bekommen. Die Lehrkraft lernt die Themen und Interessen der Kinder kennen. Wichtig ist, dass nicht nur die Informationen der Kinder eingeholt werden, da sonst schnell das Gefühl des Abfragens entsteht. Das Zwiegespräch kann Bestandteil des Portfolios werden.

Das bin ich – Und wer bist du?

1. Ich habe ... Geschwister. Hast du auch Geschwister?
2. Mein Lieblingsspielzeug war Womit spielst du gern?
3. Meine Interessen sind Was interessiert dich im Moment ganz besonders?
4. Ich esse gern Was isst du am liebsten?
5. Mein Lieblingsmärchen ist Hast du ein Lieblingsmärchen?
6. Mein Lieblingstier ist Welches Tier magst du?
7. Meine Lieblingsfarbe ist Welche Farbe magst du?
8. Ich wünsche mir, dass ich dir .../dass ich für dich ... Was wünschst du dir von mir?

Anregungen zum Dialog mit den Kindern

Eine weitere Möglichkeit, über Kinder und deren Bedürfnisse und Wünsche mehr zu erfahren, liegt darin, die Kinder selbst zu befragen. Dazu sind als Beispiel folgende Fragen an Kinder und ihre Antworten wiedergegeben, die im Rahmen der Schulanmeldung gewonnen wurden.

Was findest du im Kindergarten gut?

- Lucas (5 Jahre):** Im Kindergarten spielen meine Freunde mit mir. Wenn die Schaukel frei ist, dass ich schaukeln kann.
- Elias (5 Jahre):** Ich finde gut, dass ich mit meinen Freunden spielen kann, dann finde ich noch bauen gut und ich bastle gerne.
- Charlotte (6 Jahre):** Das Spielen und dass meine beste Freundin im gleichen Kindergarten ist.
- Sandy (5 Jahre):** Ich bin gern im Bauraum und spiele gern Puppen.
- Luis (5 Jahre):** Englisch und bauen.
- Friederike (5 Jahre):** Gut finde ich dort: malen, rechnen, Spiele spielen.
- Luis (5 Jahre):** Ich finde meine Erzieherin gut, weil die mit uns im Wald Zelte baut. Dan finde ich noch schön, dass meine Freunde mit mir spielen, weil die nett sind.
- Leander (5 Jahre):** Ich finde die Schippen gut, weil sie so groß wie der Tisch sind. Dort habe ich tolle Freunde. Sonst finde ich nichts gut.

Worauf freust du dich in der Schule am meisten?

- Xenia:** Ich freue mich auf das Klassenzimmer und auf die Kinder, dass sie so viel Spaß in der Schule haben und genug zu essen haben und nicht so viele Süßigkeiten essen.
- Lucas:** Dass ich neue Freunde finde, und da ist 'ne Rutsche, die hab ich schon gesehen.
- Sandy:** Ich freue mich auf die Pausen, auf lesen, schreiben und basteln.
- Leander:** Weiß ich nicht, auf nichts.
- Charlotte:** Dass ich viele Freunde finde, sonst nichts.
- Luis:** Ich freue mich auf das Lernen und auf die Lehrerin, zu der ich komme, nämlich Frau H.
- Friederike:** Auf das Schreiben, sonst nichts.
- Luis:** Auf ausmalen, basteln, kneten und neue Freunde.
- Elias:** Ich freue mich auf basteln, spielen und auf neue Freunde, mit denen ich auf dem Schulhof spielen kann.

Was möchtest du in der Schule lernen?

Luis: Ich möchte etwas über Bäume lernen, über Wasser und Feuer, weil wir gerade im Kindergarten zum Fasching was tolles machen, nämlich Feuer-Wasser-Luft-Erde, dass der ganze Kindergarten eine bunte Schöpfung werde.

Elias: Ich möchte schreiben, rechnen und Sport lernen

Frederike: möchte nichts lernen

Charlotte: Wie man ein Haus baut, rechnen, schreiben, weiter nichts

Leander: lesen, schreiben kann ich ja schon, rechnen – aber das kann ich schon bisschen von meiner Schwester

Lucas: möchte bisschen weiter schreiben lernen und bisschen lesen

Xenia: gerne Mathematik, möchte auch in die Grundschule gehen, damit ich weiß, wie die Zukunft aussieht. Ich habe ein Buch über den Globus, ich kann schon bisschen lesen.

Luis: Sport, sonst nichts

Wie stellst du dir deine Lehrerin vor?

Luis: nett und dass sie viele Fragen an mich hat.

Luis: Sie soll lieb sein, sie soll mit uns einen Spaziergang machen.

Elias: dass sie ganz nett sein könnte, sie soll bisschen wie Mama aussehen, der Bauch ein bisschen geschrumpft, weil meine Schwester raus ist

Sandy: Hallo, soll sie sagen.

Charlotte: Nett, freundlich auch

Xenia: Sie soll hübsch aussehen und mit Glitzer am Kleid, damit sie alle auch schön finden.

Lucas: weiß ich grad' nicht.

Leander: nett

Frederike: Sie soll braune Haare bis zur Schulter haben und blaue Augen

Literaturtipps für Kinder zum Übergang

- Abeln, R. (1993): »Jetzt gehe ich zur Schule«. Erinnerungsbuch zum Schulanfang. Kevelaer
- Brosche, H. (2001): Endlich komme ich in die Schule. Würzburg
- Döring, H.-G.; Minte-König, B. (1999): Komm mit, die Schule fängt an! Stuttgart
- Engelmann, R. (2003): »1. Klasse Wackelzahn«. Geschichten, Gedichte und Rätsel rund ums erste Schuljahr. Düsseldorf
- FörMiG (2007): Bald komm ich in die Schule. Anregungen zur Vorbereitung auf die Schule für Kinder und Eltern. (in deutscher, arabischer und türkischer Sprache). Berlin
- Gotzen-Beek, J. F. B. (2004): »Jetzt bin ich groß – die Schule geht los«. Bindlach
- Hille, A.; Schäfer, D. (2006): Das muss ich können. Mein Fit-für-die-Schule-Buch. Seelze
- Kämmerle, S. (2003): Heute gehen wir in die Schule. Wien-München
- Lingenauber, S.; Niebelschütz, J. L. v. (2010): Das Übergangsbuch. Kinder, Eltern und Pädagogen dokumentieren den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule. Berlin
- Mai, M. (2007): »Familie Fröhlich und das turbulente erste Schuljahr«. Familiengeschichten zum Vorlesen. Freiburg
- Penner von Ensslin, A. (2006): »Kunterbunter Spaß zum Schulanfang mit Willi Wiesel«. Würzburg
- Schwarz, A. (2005): »Hurra! Die Schule geht los«. Bindlach

2. Ebene professionellen Handelns: Formen der Zusammenarbeit von Pädagoginnen und Pädagogen aus Kita und Grundschule mit Eltern

Eltern – Partner für Kita und Grundschule

Ein gelingender Übergang von der Kita in die Grundschule ist eine gemeinsame Aufgabe aller am Prozess Beteiligten. Erzieherinnen, Grundschullehrerinnen und Eltern sollten sich frühzeitig und kontinuierlich über die Prozessbegleitung des Kindes beim Übergang austauschen. Eltern sind Experten ihres Kindes. Ihr Wissen und ihre Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Erzieherinnen und Lehrerinnen, sollten in gemeinsamen Projekten, Elterngesprächen, Elternabenden ... einbezogen und gefördert werden. Ein gutes Motto dafür kann das folgende Zitat sein:

Das beste Mittel, sich kennen zu lernen, ist der Versuch, andere zu verstehen.

André Gide

... und umgekehrt!

R. K.

Anregungen zu Formen der Zusammenarbeit mit den Eltern

Die folgenden Ideen sind eine Anregung, verschiedene Formen der Zusammenarbeit mit den Eltern auszuprobieren.

Individuelle Zusammenarbeit mit Eltern

- kurze individuelle Gespräche im Alltag (z. B. Tür- und Angelgespräche bei der Übergabe des Kindes)
- Entwicklungs-/Portfoliogespräche auch unter Einbeziehung des Kindes
- Konfliktgespräche
- telefonische Informationen
- Kontakt per E-Mail

Zusammenarbeit mit Eltern in Gruppen

- Elternabend
- Elternbriefe
- Elternstammtisch oder -cafe
- Feste und Feiern
- Wandertage, Exkursionen, Fahrten mit Übernachtung
- Mitarbeit in Gremien (Elternsprecher, Elternkonferenz, ...)

Zusammenarbeit mit Eltern und Kindern

- Einbeziehung der Eltern in die Bildungs- und Erziehungsarbeit (z. B. die »Weltwissen-Vitrine«⁹ ...)

⁹ Einer Idee von Dr. Donata Elschenbroich folgend. Sie ist Autorin des Buches »Weltwissen der Siebenjährigen«, Antje Kunstmann Verlag, München 2002

PROJEKT »WELTWISSEN-VITRINE«:

Die Vitrinen sollen mit Gegenständen des Alltags – auch aus früheren Zeiten – bestückt werden. Es sollen Dinge sein, die Kinder faszinierend finden, aber keine Spielsachen sind. Ein Kind soll einen Gegenstand aus den Vitrinen aussuchen und zusammen mit seinen Eltern einen Tag oder je nach Gegenstand auch mehrere Tage ausleihen und mit den Eltern untersuchen und benutzen. Auf diese Weise kommen die Eltern mit ihren Kindern ins Gespräch und können so ihr Wissen an die Kinder weitergeben. Das Forschungserlebnis mit dem Vitrinengegenstand – zum Beispiel Vermessung aller Familienmitglieder mit dem Zollstock – wird dokumentiert und dann im Portfolio, dem persönlichen Lerntagebuch des Kindes, abgeheftet.

Elternabend zum Übergang

Schwerpunkte für Elternabende

Eltern möchten beim Elternabend prägnante Informationen und Zeit für individuelle Informationsmöglichkeiten. Elternabende mit unterschiedlichen Inhalten brauchen unterschiedliche Konzepte. Beispiele für verschiedene Themen sind:

Elternabende, in denen Eltern sich kennenlernen und organisatorische und/oder pädagogische Themen besprechen

Hier können zu bestimmten Themen Vorträge von Erzieherinnen aus der Kita, den Grundschullehrerinnen oder anderen Referenten (Psychologen Sozialarbeiter, Vertreter des Jugendamtes und anderer staatlicher wie auch privater Einrichtungen) gehalten werden. Günstig ist eine Vortragsdauer nicht länger als 30 Min. Im Anschluss daran sollten die Eltern genügend Zeit haben, das vorgestellte Thema zu diskutieren und sich damit auseinanderzusetzen.

Inhalt des Konzepts für einen Elternabend könnte auch sein, dass Pädagoginnen die Eltern mit neuen Lehr- und Lernmethoden vertraut machen und diese mit ihnen ausprobieren.

Damit die Eltern vertrauter mit der Spezifik von Bildungsgelegenheiten und Bildungsangeboten gemacht werden, ist es möglich, sie in das Anfertigen von Anschauungsmaterialien für den Unterricht einzubeziehen. Der Elternabend könnte ein Raum der gemeinsamen Arbeit sein.

Zum Alltag in der Kita und in der Grundschule gehört auch die Vorbereitung von Festen und Höhepunkten. Aus der Kooperation zwischen Kita und Grundschule entwickeln sich Gelegenheiten, bestimmte Höhepunkte gemeinsam vorzubereiten und durchzuführen. Die Eltern sind oft gern bereit, die Vorbereitungen tatkräftig zu unterstützen. ...)

Elternabend mit pädagogischen Themen in Vorbereitung auf die Grundschule

- Ein gelingender Übergang aus der Kita in die Grundschule
- Grundschule als Lern- und Lebensort (GS wird gemeinsam durch Erzieherin und Lehrerin vorgestellt)
- Was verändert sich, was bleibt gleich? (veränderte Raum- und Zeitstrukturen, Rituale, ...)
- Das Portfolio in der Kita und in der Grundschule (Beobachtung, Dokumentation und Analyse als Basis für anschlussfähige Bildungsförderung)
- Eltern als kompetente Partner in der Zusammenarbeit mit Kita und Grundschule
- Entwicklung von Kompetenzen in der Kita und Grundschule
- Sprachkompetenz und Schriftspracherwerb
- Weltwissen der Kinder
- Entwicklung der Lesekompetenz (Unterrichtskonzept vorstellen)
- Spiele im Unterricht – Lernspiele
- Mein Kind auf dem Weg zur Selbstständigkeit
- Lernarrangements in der Grundschule
- Besonderheiten des Anfangsunterrichts
- FLEX, Teamarbeit, Wochenplanarbeit, Partnerarbeit ...
- Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation (ILeA in der GS)

Tipps und Hinweise, die zum Gelingen eines Elternabends beitragen

Wählen Sie einen Zeitpunkt, der auch Alleinerziehenden mit kleinen Kindern die Teilnahme ermöglicht. Auch sollten keine anderen Veranstaltungen gleichzeitig stattfinden wie z. B. Wohngebietsfeste, Sportevents.

Heben Sie positive Erfahrungen mit vertrauensvoller, enger Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus hervor. Betonen Sie das gemeinsame Interesse an der Bildung und Erziehung und der Schaffung einer vertrauensvollen Atmosphäre. Berücksichtigen Sie Interesse und Wünsche der Eltern (z. B. Fragebogen mit Themenschwerpunkten). Gestalten Sie den Elternabend methodisch abwechslungsreich. (Vermeidung einer schwer verständlichen Fachsprache, Einsatz verschiedener Medien, Ausstellung von Arbeits- und Lehrmitteln/Schülerarbeiten, Einladung von Experten, ...)

Beziehen Sie Eltern in die Planung und Vorbereitung des Elternabends mit ein. Laden Sie Fachlehrer, die in der Klasse unterrichten, mit ein (auch Teilungslehrer, Sonderpädagogin, Erzieherin aus Kita/Hort).

Überlegen Sie, welche Sitzordnung sich anbietet (Namenskärtchen aufstellen) und bedenken Sie, dass das Sitzen auf viel zu kleinen Stühlen für viele Eltern anstrengend ist und somit die Aufmerksamkeit schnell nachlässt.

Vorschläge für gemeinsame Elternabende von Kita und Grundschule zur Vorbereitung des Übergangs

Elternabende sollten gemeinsam von Pädagoginnen und Pädagogen aus Kita und Grundschule vorbereitet und durchgeführt werden. Die Einladung zum ersten/gemeinsamen Elternabend sollte die Eltern über Inhalte und Ablauf informieren und dabei ehrliches Interesse an einer vertrauensvollen Zusammenarbeit signalisieren. Dazu sollte gehören, dass die Eltern rechtzeitig in einer verständlichen Sprache (Vermeidung von Fachbegriffen und Fremdwörtern) persönlich eingeladen werden. Für die Organisation gemeinsamer Elternabende vor der Einschulung sind im Vorfeld zahlreiche Absprachen zwischen Erzieherin und Lehrerin notwendig, um zusammen agieren zu können.

Elternabend »Hilfe, mein Kind kommt in die Schule!«	
Zeitpunkt	Oktober – November
Ort	in der Kita
verantwortlich	Kita
Teilnehmer	<ul style="list-style-type: none"> – Eltern der Schulanfänger des nächsten Schuljahres – Erzieherinnen/Erzieher – Lehrerinnen/Lehrer
Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> – Erzieher zeigen, was Kita für die Vorbereitung auf die Schule unternimmt – Lehrer zeigen, was Schulkind braucht (Materialkiste) – sich über Sozial- und Personalkompetenzen, über die die Kinder verfügen verständigen – Eltern basteln Lernmittel – Angebote für Kontaktbörse (Telefonnummern Schule, Schulleitung, Lehrerin)

Elternabend »Hurra, mein Kind kommt in die Schule!«	
Zeitpunkt	Mai – Juni
Ort	in der Schule
verantwortlich	Schule
Teilnehmer	<ul style="list-style-type: none"> – Eltern der Schulanfänger des nächsten Schuljahres – Erzieherinnen/Erzieher – Lehrerinnen/Lehrer, ggf. Klassenlehrerin
Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> – Lehrerin/Lehrer erklärt: <ul style="list-style-type: none"> – Materialien und Inhalte des Anfangsunterrichts – Unterrichtszeiten – Tagesablauf – schulinterne Regelungen – Materialliste 1. Schuljahr – ggf. FLEX- oder Ganztagskonzept – Mitarbeit der Eltern (so wie in der Kita) u.v.m. – Eltern basteln Buchstabenpuzzle und/oder lernen ein Lied zum Schulbeginn – Kontaktbörse zur Schule anbieten – Möglichkeiten der Hospitation anbieten – Schulflyer verteilen

Beispiel für die Planung und Durchführung eines gemeinsamen Elternabends Kita-Grundschule

Der Ablauf eines gemeinsamen Elternabends sollte von den Pädagoginnen und Pädagogen der Kita und Grundschule geplant und durchgeführt werden.

Liebe Eltern,

Ihr Kind kommt in diesem Jahr zur Schule. Sicherlich sind auch Sie aufgeregt und haben viele Fragen, denn Ihr Kind wird nun ein Schulkind. Vielleicht stellen Sie sich auch Fragen, wie:

- Welche gemeinsame Verantwortung haben wir Erwachsenen in diesem Prozess?
- Wie kann ich mit den Erzieherinnen in der Kita und der zukünftigen Klassenlehrerin meines Kindes zusammenarbeiten, um den Übergang von der Kita in die Grundschule erfolgreich für mein Kind zu gestalten?
- Was verändert sich für mein Kind, was bleibt gleich?
- Wird die zukünftige Klassenlehrerin die Interessen und Themen meines Kindes erkennen und fördern?

Wir würden uns freuen, zu diesen und weiteren Fragen mit Ihnen ins Gespräch kommen zu können. Damit wir uns kennenlernen, laden wir Sie recht herzlich zu unserer gemeinsamen Elternversammlung ein.

Wir freuen uns, Sie am.....um.....in.....begrüßen zu können.

Für die Tagesordnung schlagen wir folgende Themen vor:

1. Vorstellen der zukünftigen Klassenlehrerin
2. Vorstellung des eigenen Arbeits- und Bildungskonzeptes
3. Veränderungen im Tagesablauf und in den Lernarrangements in der Schule
4. Wünsche und Erwartungen für die Zusammenarbeit
5. Wie gestalten wir gemeinsam den Übergang?
6. Fragen, die auch ganz wichtig sind...
7. Was verändert sich, was bleibt gleich
8. Materialien für den Schulbeginn
9. Zeit für persönliche Gespräche

Falls Sie Fragen in Vorbereitung unserer 1. Elternversammlung haben, wenden Sie sich bitte an uns. Wir sind unter folgenden Telefonnummern (an den Wochentagen bis 20.00 Uhr) erreichbar.

Name, Vorname (Erzieherin)

Tel. ...

E-Mailadresse: ...

Name, Vorname (Lehrerin)

Tel. ...

E-Mailadresse: ...

Herzliche Grüße

.....
zukünftige Klassenlehrerin Kl. 1....

.....
Erzieherin

Methodische Vorschläge zur Gestaltung des Elternabends

Die folgenden methodischen Hinweise können eine Möglichkeit sein, den vorher geplanten Elternabend abwechslungsreich und aufgelockert zu gestalten:

1. Begrüßung der Eltern
2. Vorstellen der zukünftigen Klassenlehrerin
 - Eine Form der Vorstellung könnte sein: verschiedene Symbole/Piktogramme (Buch, Figuren, Blumen....) am Flip-Chart anbringen und die Eltern wählen ein Piktogramm aus. Die Lehrerin stellt sich anhand der Bilder vor. So steht das Buch für Freude am Lesen, die Figuren für Familie, die Blumen für die Freude an der Gartenarbeit. Ein Vorteil dieser Kommunikationsmethode ist, dass die Vorstellung nicht langweilig ist, die zukünftige Klassenlehrerin das Gesagte bestimmt.
3. Vorstellen des eigenen Arbeits- und Bildungsprozesses
 - Die Erzieherin stellt in einer Zusammenfassung die Schwerpunkte des Arbeits- und Bildungskonzepts vor, die in den vergangenen Kita-Jahren für die Bildungsprozesse der Kinder besonders wichtig waren.
 - Die Pädagogin aus der Grundschule stellt nun ihr Arbeits- und Bildungskonzept vor.
4. Veränderungen im Tagesablauf und in den Lernarrangements in der Schule
 - Tagesablauf Kita und Tagesablauf Grundschule könnten auf verschiedenen farbigen Blättern visualisiert werden.
5. Wünsche und Erwartungen für die Zusammenarbeit
 - Wünsche und Erwartungen der Eltern an die Zusammenarbeit mit der zukünftigen Lehrerin schreiben sie auf Zettel, legen diese in eine Kiste. Danach bittet die Pädagogin jeweils eine Mutter oder einen Vater, einen Zettel aus der Kiste zu ziehen und diesen vorzulesen. Nach mehreren Beispielen fasst die zukünftige Lehrerin die Erwartungen und Wünsche zusammen und äußert sich in kurzer Form dazu. Die Wünsche und Erwartungen der Lehrkraft hat diese schon vorbereitet und bringt sie am Flip-Chart an. Nun haben die Eltern die Möglichkeit, sich dazu zu äußern. Der Vorteil dieser Methode ist, sie bietet eine Möglichkeit, schnell und direkt mit den Eltern zu kommunizieren, Missverständnisse sofort zu besprechen, und ein gegenseitiges besseres Kennenlernen wird ermöglicht.
6. Wie gestalten wir gemeinsam den Übergang
 - Die Pädagoginnen aus Kita und Grundschule könnten Mithilfe farbiger Karten die Schwerpunkte ihrer Kooperation für die Eltern darstellen, auch wie sie die Eltern in diesen Prozess einbeziehen wollen. Vorteil dieser Methode ist es, dass die Eltern sich nicht ausgegrenzt fühlen, dass sie spüren, dass sie in ihrer Rolle als Eltern ernst genommen werden, Fragen und Wünsche sofort formuliert werden können und die Eltern wissen, wie die Pädagoginnen ihre Kinder liebevoll in dieser Zeit begleiten werden. Das schafft wiederum eine Vertrauensgrundlage.
7. Fragen, die auch ganz wichtig sind...
 - Hier sollten die Pädagoginnen aus Kita und Grundschule den Eltern Raum und Zeit geben für die Fragen, die sie noch stellen wollen.

8. Was verändert sich, was bleibt gleich?
- Als Einstieg könnten hier Sprichwörter eingesetzt werden (siehe Sprichwortsammlung S. 74)
 - Hier könnten die Pädagoginnen aus Kita und Grundschule einen Überblick geben – in visualisierter Form – über den Kompetenzansatz aus Kita und Grundschule, welche Regeln in Kita und Grundschule gleich sind, welche erweitert werden. Vorteil dabei ist, dass die Eltern Gemeinsamkeiten von Kita und Schule erkennen und Vertrauen in die Arbeit der Grundschullehrerin fassen.
9. Materialien für den Schulbeginn
- Hilfreich ist, wenn ein Materialtisch aufgebaut ist. Die Eltern können dann genau sehen, welche Arbeitsmaterialien für ihr Kind wichtig sind. Dabei ist von Vorteil, dass die Eltern die Lehrerin bei Unsicherheiten direkt ansprechen, Alternativen diskutiert werden können. Die Materialliste wird dann für die Eltern leichter lesbar.
10. Zeit für persönliche Gespräche.

Da die Eltern oft noch persönliche Anliegen an die Erzieherin und Lehrerin haben, sollten sie eine gewisse Zeit dafür einplanen. Damit die Planung auch für die Eltern transparenter wird, ist es von Vorteil, wenn man vorher einen Zeitrahmen für diesen Tagesordnungspunkt vereinbart bzw. ihn den Eltern mitteilt.

Ideen für einen Feedbackbogen für einen gemeinsamen Elternabend Kita-GS

Gemeinsamer Elternabend Kita- Grundschule	
Unsere Fragen	Ihre Meinung
Wie empfanden Sie die Atmosphäre, in der dieser Elternabend durchgeführt wurde?	
Konnten durch die Vorstellung des Arbeits- und Bildungskonzeptes der Grundschule Ihre diesbezüglichen Fragen beantwortet werden?	
Wurde für Sie deutlich, das die Zeit des Übergangs von der Kita in die Grundschule für die Kinder ein besonderer Zeitabschnitt ist?	
Haben Sie nach diesem Elternabend das Gefühl, das Ihr Kind kompetent und respektvoll durch uns als Pädagoginnen und Pädagogen begleitet wird?	
Welche Anregungen möchten Sie uns aus elterlicher Sicht für den ersten Elternabend in der Grundschule (wenn Ihr Kind die 1. Klasse besucht) geben?	

Sprichwörter zum Gesprächseinstieg

Sprichwörter, die zur Reflexion über Kinder anregen, können zum Beispiel am Anfang einer Beratung als Kärtchen auf dem Tisch liegen. Jeder der Teilnehmenden wählt sich ein Kärtchen aus, anhand dessen er sich vorstellt und etwas über sein Bild vom Kind erzählt.

<p>Sind die Kinder klein, müssen wir ihnen helfen, Wurzeln zu fassen. Sind sie aber groß geworden, müssen wir ihnen Flügel schenken.</p> <p style="text-align: right;">aus Indien</p>	<p>Das Gras wächst nicht schneller, wenn man dran zieht. ...</p> <p style="text-align: right;">afrikanisches Sprichwort</p>
<p>Jedes Kind ist gewissermaßen ein Genie und jedes Genie gewissermaßen ein Kind.</p> <p style="text-align: right;">Arthur Schopenhauer</p>	<p>Die Erziehung streut keinen Samen in die Kinder hinein, sondern lässt den Samen in ihnen aufgehen.</p> <p style="text-align: right;">Khalil Gibran, syr.-amerik. Dichter</p>
<p>Es gibt keine problematischen Kinder, sondern nur problematische Eltern.</p> <p style="text-align: right;">A.S. Neill</p>	<p>Kinder brauchen Liebe und Anerkennung. Das oberste Gebot der Erziehung ist: Du sollst auf der Seite des Kindes stehen.</p> <p style="text-align: right;">A.S. Neill</p>
<p>Kinder sind die lebenden Botschaften, die wir einer Zeit übermitteln, an der wir selbst nicht mehr teilhaben werden.</p> <p style="text-align: right;">Neil Postman (*1931), amerik. Medienkritiker</p>	<p>Der Erwachsene achtet auf Taten, das Kind auf Liebe.</p> <p style="text-align: right;">aus Indien</p>
<p>Die Fragen eines Kindes sind schwerer zu beantworten als die Fragen eines Wissenschaftlers.</p> <p style="text-align: right;">Alice Miller (*1923), schweizer. Psychoanalytikerin und Schriftstellerin</p>	<p>Die Kinder von heute sind Tyrannen. Sie widersprechen ihren Eltern, kleckern mit dem Essen und ärgern ihre Lehrer.</p> <p style="text-align: right;">Sokrates (um 470–399 v.Chr.), griech. Philosoph</p>
<p>Kinder müssen mit Erwachsenen sehr viel Nachsicht haben.</p> <p style="text-align: right;">Antoine de Saint-Exupéry (1900–44), frz. Flieger u. Schriftsteller</p>	<p>Kinder und Uhren dürfen nicht beständig aufgezo- gen werden, sie müssen auch gehen.</p> <p style="text-align: right;">Jean Paul (1763–1825), dt. Erzähler</p>

Checkliste für Elternabende und Elterngespräche

Elternabend	Elterngespräch
RAHMENBEDINGUNGEN	
<ul style="list-style-type: none"> – schriftliche Einladung (von Kindern) mit Thema und Tagesordnung – Sitzordnung, Stellen der Tische (je nach Ziel/Thema – Gesprächskreis, Information ...) 	<ul style="list-style-type: none"> – Termin mit Thema/Inhalt, Zeitrahmen und teilnehmenden Personen vereinbaren – angenehme Atmosphäre schaffen (Getränk, Ruhe, Lichtverhältnisse, Tischschmuck – Schild »Bitte nicht stören«
MATERIAL	
<ul style="list-style-type: none"> – Anwesenheitsprotokoll – Tafelbild, Folien, Projektor (Schule) – Literaturempfehlungen oder geeignete Spiele 	<ul style="list-style-type: none"> – gesammelte Beispiele vom Kind – Gesprächsprotokoll (mit Unterschrift) – Portfolio
VERLAUF	
<ul style="list-style-type: none"> – wichtige Themen zu Beginn des Elternabends – kurz und bündig – Diskussionsfragen vorbereiten/ Dialog – Aktivitäten für Eltern einbinden – Protokoll + Aushang – Elternversammlung auch von Eltern führen lassen (Elternsprecher) 	<ul style="list-style-type: none"> – Begrüßung mit Smalltalk – Anlass klar benennen – Elternstandpunkt als Erstes anhören – eigene Beobachtungen schildern – Probleme aufzeigen – gemeinsame Vorschläge und Alternativen finden – Lösung/Maßnahmen ... schriftlich festhalten – Folgetermin vereinbaren
STOLPERSTEINE	
<ul style="list-style-type: none"> – roten Faden nicht verlieren – Diskussion moderieren, nicht verzetteln – wenig Fachbegriffe verwenden – Kritik nicht persönlich nehmen 	<ul style="list-style-type: none"> – Vermeidung von Gesprächsblockern – Gesprächsregeln einhalten – »Türgespräche« zur Problemlösung vermeiden

Literaturtipps zur Zusammenarbeit mit Eltern

- Bostelmann, A. (2006): Eltern im Kindergarten. Mülheim an der Ruhr
- Bostelmann, A. (2006): Achtung, Eltern in der Grundschule, Achtung. Mülheim an der Ruhr
- Grundschule am Mohnweg/Kita Krümelnest (2009). Gemeinsamer Elternabend von Kita und Schule zu Beginn des letzten Kitajahres. In: SenBWF (Hrsg.): TransKiGs. Den Übergang gestalten. Anregungsmaterialien zur Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen. Berlin
- Kalwitzki, S. (1996): Unser Kind kommt in die Schule – Elternfragen zum Schulanfang. München
- Kohn, M. (2007): Gemeinsam erziehen – Leitfaden für die Zusammenarbeit von Lehrern und Eltern. Stuttgart
- Miller, L.; Steiner, D. (1997): Versteh dein Kind – mit Schwerpunkt Schulanfang. Weinheim
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2003): Wenn Ihr Kind in die Schule kommt. Düsseldorf
- Wolfgang, E.; Hennig, C. (2006): Das Elterngespräch in der Schule. Von der Konfrontation zur Kooperation. Donauwörth

Anregung für gemeinsame Entwicklungsgespräche mit Eltern und Kindern zum Übergang

In Bremen wurde dafür im Rahmen des TransKiGs-Projekts das Verfahren der Entwicklungsgespräche entwickelt, in Thüringen das Übergabegespräch (vgl. TransKiGs Bremen 2009, TransKiGs Thüringen 2009):

Im Bremer Entwicklungsgespräch tauschen sich Eltern und Erzieher sowie Erzieherinnen über ihre Erfahrungen, Beobachtungen und Erlebnisse mit dem Kind aus und verabreden gemeinsam Schritte, um das Kind in der Übergangsphase zu begleiten. Besonders im letzten Kitajahr ist die Beteiligung der Kinder an diesen Gesprächen sehr wichtig. Gemeinsam mit den Eltern, Erzieherinnen und dem Kind wird Mithilfe der Inhalte des Portfolios und mit weiteren Produkten des Kindes ein gemeinsamer Austausch ermöglichen.

Die Beteiligung des Kindes an diesen Gesprächen kann eine gute Vorbereitung auf die Eltern-Kind-Gespräche in der Jahrgangsstufe 1 sein.

Empfehlungen für gemeinsame Entwicklungsgespräche aus dem Bremer TransKiGs-Modell

Allgemeine Vorbereitung:

- Information der Eltern am Elternabend über Ziel, Durchführung und Inhalt der Entwicklungsgespräche,
- Hinweise auf das Portfolio des Kindes.

Vorbereitung einzelner Gespräche:

- regelmäßiges Beobachten,
- Dokumentation,
- Gesprächsleitfaden,
- Was ist für Eltern von Interesse?
- Was gibt es zu berichten?
- Fragen an die Eltern,
- Beobachtungen der Eltern,
- Vereinbarungen zum Gespräch,
- Vorbereitung des Raumes, damit eine angenehme Gesprächssituation entstehen kann.

Durchführung des Gesprächs:

- Verständigung über Zeitrahmen,
- Ziele/Themen festlegen,
- gegenseitige Information über gemachte Beobachtungen (Portfolio anschauen – zunächst das Kind berichten lassen, indem es sein Portfolio zeigt und erklärt),
- das Kind berichtet über seine Erfolge und die Erwachsenen hören zu,
- Überlegungen zu weiteren Unterstützungsmaßnahmen,
- Zusammenfassung des Gesprächs,
- gemeinsame Vereinbarungen, Protokoll.

Übergabegespräche in Thüringen

Die Entwicklung der Übergabegespräche im Thüringer TransKiGs-Projekt basiert auf dem Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre. Dieser Bildungsplan bildet eine übergreifende Arbeitsgrundlage für Kita und Grundschule. Damit der Übergang für alle Kinder positiv verläuft, wurde in Thüringen das Verfahren der Übergabegespräche entwickelt: Vor Schulbeginn treffen sich die Eltern und ihr Kind mit der Erzieherin und der zukünftigen Klassenlehrerin zu einem Gespräch. Im Focus dabei steht das Kind und seine Lernprozesse. Gemeinsam tauschen sie sich über Entwicklungsschritte aus der Sicht des Kindes, seiner Eltern, der Erzieherin und der Grundschullehrerin aus. Eine wichtige Grundlage für das Gespräch bilden die persönlichen Lerngeschichten des Kindes und der Übergabebrief. Der Übergabebrief ist eine Zusammenfassung der Lernentwicklung in Briefform und wird dem Kind und seinen Eltern durch die Erzieherin vorgelesen und mitgegeben.

Literaturtipps für Übergabegespräche mit Übergabebrief

- Freie Hansestadt Bremen (2009): Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Schule. Für eine kontinuierliche kindliche Bildungsbiografie. Bremen
- Lingenauber, S. Niebelschütz, J. L. v. (2009): Übergänge partizipativ gestalten. In: TransKiGs (Hrsg.) (2009): Übergang Kita – Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung. Materialien, Instrumente und Ergebnisse des TransKiGs-Verbundprojekts. Weimar, S. 48-49.
- Meschke, C.; Müller, T. (2009): Das Übergabegespräch aus der Sicht von Eltern. In: TransKiGs (Hrsg.) (2009): Übergang Kita – Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung. Materialien, Instrumente und Ergebnisse des TransKiGs-Verbundprojekts. Weimar, S. 52-53.
- Schneider, S.; Leupold, G.; Dübner, S. u. a. (2009): Das Übergabegespräch. In: TransKiGs (Hrsg.) (2009): Übergang Kita – Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung. Materialien, Instrumente und Ergebnisse des TransKiGs-Verbundprojekts. Weimar, S. 50-52.

Praxisberichte zur Kooperation

Schritt für Schritt auf dem Weg zu einer vertieften Kooperation

Kooperation ist das bewusste Zusammenspiel zwischen Pädagoginnen und Pädagogen aus den Institutionen Kita und Grundschule. In der Kooperation treffen die beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen auf Herausforderungen auf der Sachebene, der Organisationsebene, der Beziehungsebene sowie der Persönlichkeitsebene. Diese können zu Spannungsfeldern unterschiedlicher, ggf. auch widersprüchlicher Sichtweisen führen. Im Kooperationsprozess bedarf es einer beiderseitigen Annäherung von Pädagoginnen und Pädagogen aus Kita und Schule, um gemeinsam erweiterte Handlungsspielräume und neue pädagogische Möglichkeiten bei der Gestaltung von Übergängen zu erreichen. Wird in Tandems gearbeitet, bietet sich die Möglichkeit, neue Denk- und Handlungsformen zu erproben und zu kommunizieren. Beim Aushandeln von Grenzen und beim Erarbeiten von Gemeinsamkeiten findet gemeinsames Lernen statt, das im Falle des Gelingens zu einer gemeinsamen Bildungsphilosophie für Kita und Grundschule führen kann.¹⁰

In Kooperationsprozessen von Kita und Schule lassen sich drei unterschiedliche Niveaus der erreichten Kooperation unterscheiden:¹¹



Auf dem ersten Niveau beinhaltet die Zusammenarbeit vor allem einen wechselseitigen Austausch über berufliche Inhalte und Gegebenheiten. Das zweite Niveau ist von einer gemeinsamen Arbeitsteilung gekennzeichnet, die auf eine Effizienzsteigerung der gemeinsamen Arbeit gerichtet ist. Auf der dritten Niveaustufe erfolgen wechselseitige Lernprozesse der beteiligten Akteure, in dem durch Ko-Konstruktion gemeinsam geteilte Überzeugungen und Handlungsrountinen neu erfunden und praktiziert werden.

Wie gut und auf welchem Niveau die Kooperation gelingt, hängt von vielfältigen Bedingungen ab. Die nachfolgenden »Gelingensbedingungen« wurden aus den Erfahrungen in GORBiKs abgeleitet. Sie sollen Mut machen, sich auf den Weg zu begeben, auch kleine Schritte als Erfolge zu sehen und durchzuhalten.

¹⁰ Haeblerlin/Jenny-Fuchs/Moser Opitz 1992; Liebers/Schmidt 2009, Honig/Kreid 2008

¹¹ vgl. Hanke u. a. 2009

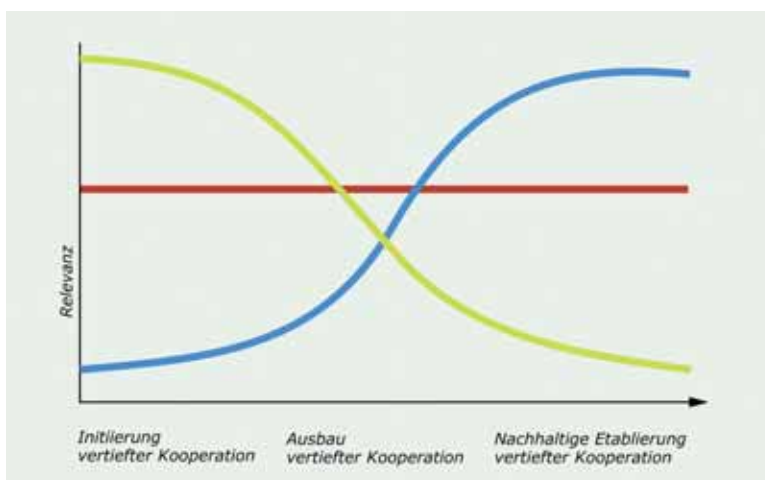
Gelingensbedingungen:

- sich auf Augenhöhe begegnen,
- Ziele und Inhalte klar formulieren, absprechen und gemeinsam umsetzen und kontrollieren,
- miteinander und voneinander lernen und gemeinsam reflektieren,
- Erfolge wahrnehmen, benennen und würdigen,
- Krisen bewältigen und Konflikte konstruktiv lösen,
- Erfahrungen dokumentieren und erfolgreiche Praxis für andere bewahren,
- Netzwerke nutzen.

Aus den Erfahrungen der TransKiGs-Tandems und aller Projektbeteiligten konnten zugleich auch drei Empfehlungen gewonnen werden, wie die Kooperation zwischen Kita und Schule schrittweise und systematisch vertieft werden kann.

Dieses Drei-Schritt-Modell kann für die konkrete Planung der Kooperationspraxis in Ihrer Kita und Ihrer Schule hilfreich sein:

- Zu Beginn der Kooperation (grüne Linie in der Grafik) ist es wichtig, dass sich die beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen aus Kita und Schule Zeit nehmen, das pädagogische Konzept ihrer Partnereinrichtungen kennenzulernen, zum Beispiel durch gegenseitige Hospitationen. In dieser Phase ist eine externe Moderation der Treffen der Beteiligten besonders hilfreich.
- Eine jederzeit wichtige Gelingensbedingung für eine verbesserte Kooperation ist die durchgängige Unterstützung durch die Leitung der eigenen Einrichtung, das eigene Team und den Träger der Einrichtung (rote Linie in der Grafik). Eine ebenfalls durchgängig hohe Relevanz haben gemeinsame Fortbildungen sowie regelmäßige Prozessanalysen zum Stand der Kooperation sowie zum weiteren Entwicklungsbedarf.
- Wenn diese beiden Schritte gelungen sind können 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 (blaue Linie in der Grafik). Um diese neue Qualität der Kooperationsbeziehungen zwischen den Partnern auf Dauer zu sichern, sollte ein Kooperationsvertrag abgeschlossen werden.¹²



Zusammenarbeit mit Eltern, Austausch über Entwicklung von Kindern gemeinsame Bildungsprojekte Kooperationsvertrag

Unterstützung durch Leitung, Team und Träger gemeinsame Fortbildungen Prozessanalysen

Kennen der pädagogischen Konzepte gegenseitige Hospitation externe Moderation

¹² Schmidt 2009

Literaturtipps zur Kooperation beim Übergang

- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) (Hrsg.) (2006): Tipps für einen guten Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Erfahrungen aus der Pilotphase von ponte. Berlin
- Freie Hansestadt Bremen (2009): Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Schule. Für eine kontinuierliche kindliche Bildungsbiografie. Bremen
- Hopf, A. (2009): Bildungsbrücken bauen zwischen Kindergarten und Grundschule. Anschlussfähige Bildungsprozesse anregen und evaluieren. Berlin
- Hopf, A.; Zill-Sahm, I.; Franken, B. (2004): Vom Kindergarten in die Grundschule, Evaluationsinstrumente für einen erfolgreichen Übergang. 3. Auflage. Weinheim
- Liebers, K.; Schmidt, K. (2009): Kooperation nachhaltig etablieren – eine Bildungsphilosophie gemeinsam erarbeiten. In: TransKiGs (Hrsg.) (2009): Übergang Kita – Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung. Materialien, Instrumente und Ergebnisse des TransKiGs-Verbundprojekts. Weimar, S. 8-14
- Lingenauber, S. Niebelschütz, J. L. v. (2009): Übergänge partizipativ gestalten. In: TransKiGs (Hrsg.) (2009): Übergang Kita – Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung. Materialien, Instrumente und Ergebnisse des TransKiGs-Verbundprojekts. Weimar
- Maria-Montessori-Grundschule/Kita Tiponi (2009): Forum Übergang. Lehrerinnen und Erzieherinnen gestalten gemeinsam einen kindgerechten Übergang von der Kita in die Grundschule
- Netta, B.; Weigl, M. (2006): Hand in Hand. Das Amberger Modell – ein Kooperationsprojekt für Kindertagesstätten und Grundschulen. Oberursel
- Samuel, A. (2009): Blitzlichter aus der Praxis. In: TransKiGs (Hrsg.) (2009): Übergang Kita – Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung. Materialien, Instrumente und Ergebnisse des TransKiGs-Verbundprojekts. Weimar, S. 32-39
- Sommerlatte, A. (2009): Anregungsmaterialien zur Kooperationspraxis. In: TransKiGs (Hrsg.) (2009): Übergang Kita – Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung. Materialien, Instrumente und Ergebnisse des TransKiGs-Verbundprojekts. Weimar, S. 16-23

Praxisberichte

Nachfolgend werden zwei Praxisbeispiele aus dem Land Brandenburg vorgestellt. In ihnen wird dargestellt, wie die Kooperation zwischen den Einrichtungen begann, welche Schritte gegangen worden sind, wie die Eltern einbezogen und welche Ergebnisse zum jetzigen Zeitpunkt erzielt wurden. Darin eingeschlossen ist die Darstellung von konkreten Kooperationsprojekten zur Übergangsgestaltung in gemeinsamer Bildungsverantwortung von Kita und Grundschule, die Anregungen für die Entwicklung eigener Projekte bieten können. Diese Praxisprojekte durch die GOrBiKs-Bildungswerkstattarbeit, wurden angeregt und von zwei Einrichtungen entwickelt, erprobt und dokumentiert.

»Gemeinsam Schritt für Schritt« – Kooperationspraxis der Kita »Freundschaft« und der Sportbetonten Grundschule Cottbus

Im Dezember 2006 wurde ich von meinem Schulleiter angesprochen, ob ich Interesse hätte, an einer Fortbildung zum Thema »Gestalten des Übergangs von der Kita zur Grundschule« teilzunehmen. Dieses Thema interessierte mich sehr, da ich das Schuljahr mit einer ersten Klasse begann. Trotz der Freude der Kinder, jetzt ein Schulkind zu sein, bemerkte ich, dass der Schulanfang für viele Schülerinnen und Schüler eine große Umstellung war. Die Fortbildung, die im Rahmen des Projekts »Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule« (GOrBiKs) angeboten wurde, besuchten wir als Tandem, das heißt, eine Kollegin aus unserer Kooperations-Kita und ich als Vertreterin der Grundschule. Wir kannten uns bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht. Meine Tandem-Partnerin wurde ebenfalls von ihrer Leiterin zur Teilnahme an dieser Fortbildung angesprochen. Sie betreut jedes Jahr die zukünftigen Schulanfänger.

Gemeinsam nahmen wir an sechs Fortbildungen der Bildungswerkstatt TransKiGs im LISUM teil. Dort hatten wir die Gelegenheit, uns persönlich kennen zu lernen, mit Kolleginnen aus anderen Einrichtungen des Landes in fachlichen Austausch zu treten und viele Anregungen zur gemeinsamen Arbeit in unserer Kita und Grundschule zu erhalten. Wir verstanden es als eine Voraussetzung guter Zusammenarbeit, sich als Tandem auf gemeinsamer Augenhöhe zu begegnen.

Von den Fortbildungen inspiriert, suchten wir nach Projekten, in denen sich Kinder aus der Kita und der ersten Klasse begegnen können. So entstand zum Beispiel die Idee zum Projekt: »Schulinterview«. Die Kinder aus der Kita waren sehr gespannt auf die Schule. Sie kamen mit unterschiedlichen Erwartungen und Vorfreude zu uns in die Grundschule. In unserem Schulinterview fanden die Kinder Gelegenheit, die Schule kennenzulernen, mit Schulkindern ins Gespräch zu kommen und ihre Fragen zum Schulbeginn von den damaligen Erstklässlern beantworten zu lassen. Gern teilten die Schulkinder ihre eigenen Erfahrungen über den Anfangsunterricht mit. Nach dem Treffen schrieben die Schülerinnen und Schüler zu den gestellten Fragen die entsprechenden Antworten auf und überreichten diese zum Aushängen an die Kita. Mit diesem Projekt haben wir gute Erfahrungen gesammelt.

Ein zweites Projekt, das wir gemeinsam entwickelten und zum Tag der offenen Tür in der Sportbetonten Grundschule durchführten, war das Stationsspiel »Fee Anastasia«. Alle interessierten Eltern wurden mit ihren Kindern eingeladen und konnten sich die Schule mit ihren Räumlichkeiten ansehen, sich über das Schulkonzept erkundigen, mit Lehrern der Schule und Horterziehern der Kita sprechen oder sich über außerschulische Angebote informieren. Gleichzeitig nutzten die Erzieherinnen und Lehrerinnen diesen Tag, um mit den zukünftigen Schulanfängern das Stationsspiel »Fee Anastasia« durchzuführen, um miteinander Kompetenzen von Kindern zu beobachten und zu dokumentieren.

In den vergangenen zwei Jahren vertiefte sich die Arbeit unseres Tandems an inhaltlichen Themen. Inhaltliche Themen unserer Arbeit waren zum Beispiel:

- Welche Kompetenzen der Kinder sind beim Schuleintritt erforderlich?
- Welche gemeinsamen Regeln und Rituale können wir in Kita und Grundschule einsetzen?
- Welche Methoden und Materialien stehen den Kindern auf ihren Lernwegen zur Verfügung?

Die Zusammenarbeit mit weiteren Kitas unseres Einzugsgebietes zu diesen Themen stellte sich als notwendig heraus. Seit dem Schuljahr 2008/2009 organisieren wir regelmäßige Treffen (alle zwei Monate) mit diesen Kitas und unseren Grundschullehrerinnen aus den Jahrgangsstufen 1 bis 3. Wichtig ist uns, die bereits genannten Themen in den jeweiligen Institutionen einzubringen.

Um auch die Eltern auf dem Weg zum Schuleintritt zu begleiten, führe ich im Oktober jeden Jahres Informationsveranstaltungen zur Arbeit in unserer Schule durch. Dort stelle ich unser Schulmodell und unser Schulprogramm vor und berichte über Erfahrungen mit den Kindern in den ersten Schulwochen. Die Eltern nehmen diese Gelegenheit gern wahr, um über unsere Schule informiert zu werden.

Carola Reinhold

Projektpartner:

Kita »Freundschaft«
Hufelandstraße 10

03050 Cottbus
Ansprechpartnerin:

Conny Ohme,

Erzieherin

in Kooperationspartnerschaft mit
Sportbetonte Grundschule Cottbus
Drebkauer Straße 42
03050 Cottbus
Ansprechpartnerin:
Carola Reinhold,
Lehrerin der Jahrgangsstufe 1.



Kooperationsprojekt 1: »SCHUL-INTERVIEW«

Anzahl der Kinder

20 Kindergartenkinder und 26 Erstklässler

Ziel

Kita- Kinder und Kinder der Jahrgangsstufe 1 kommen bei gegenseitigen Besuchen miteinander ins Gespräch. Sie haben die Möglichkeit, in Ausübung kommunikativer Fähigkeiten ihre Erwartungen, Wünsche und Fragen an die Kinder aus der jeweils anderen Institution zu formulieren. Das Projekt ist gleichzeitig eine Verbindung von Schriftspracherwerb und Kunsterziehung. Die Kinder arbeiten an einem gemeinsamen Ergebnis, das im Foyer des Schulhauses präsentiert wird und für die kommenden Erstklässler ein vertrautes Werk darstellen soll.

Zeitraumen

2 x 2 Schulstunden im letzten Monat des Schuljahres

Lernorte

1. Tag – Klassenzimmer der 1.Klasse in der Grundschule
2. Tag – Gruppenraum der Vorschule in der Kita

Material

farbiges Papier, Scheren, Stifte, Wolle, Klebstoff, Karteikarten, Mikrophon o. Redestein, Fotoapparat

Vorbereitung

Die Kita- Kinder gestalten Zuckertüten (Ausschneiden, Kleben, Muster gestalten) und bereiten ihre Fragen für das Interview im Gruppengespräch in der Kita vor. Die Erstklässler schreiben eigene selbst ausgedachte Fragen, die sie an die Vorschulkinder richten wollen, auf Karteikarten.

Durchführung

Die Kinder aus der Kita »Freundschaft«, welche bald eingeschult werden sollen, äußerten viele Fragen, Vermutungen und Vorstellungen zu ihrer bevorstehenden Schulzeit. Vieles, was die Schulzeit betrifft, haben sie in ihrem Umfeld gehört. Daraus entwickelten die Kita- Kinder eigene Wünsche und Erwartungen. Im Interview mit den Schulkindern, in Form eines lockeren Gesprächskreises, konnten sie ihre Fragen nun stellen. Die Erstklässler beantworteten stolz die Fragen der Kinder der Kita »Freundschaft«.





Fragen der Erstklässler

waren zum Beispiel:

»Kennt ihr schon einige Buchstaben und Zahlen?«

»Habt ihr euch schon einen Ranzen ausgesucht?«

»Seid ihr schon mal in einer Schule gewesen?«

»Wisst ihr schon, welche Fächer wir in der Schule haben?«

Fragen der Kitakinder

»Darf man auch im Unterricht auf die Toilette gehen?«

»Macht ihr auch Experimente?«

»Sind die Lehrer sehr streng und muss man immer still sitzen?«

»Was gibt es für verschiedene Stunden?«



Erfahrungen

Reges Interesse zeigten die Kinder an ihren unterschiedlichen Erwartungen und Ansichten. Sie fanden z. B. heraus, dass sie gleiche Gesprächsregeln in der Kita wie auch in der Schule anwenden. An ihre eigenen Erwartungen vor Schulbeginn konnten sich die Schulkinder noch gut erinnern und stellten fest, dass diese ähnlich waren. Die Kita-Kinder stellten ihre Fragen. Ihre Unklarheiten wurden beseitigt und die Neugier auf die Schule nahm zu. Zusammen hatten die Kinder viel Freude am kennen lernen und gemeinsamen Arbeiten unter dem Motto »Gemeinsam Schritt für Schritt«.

Nachbereitung mit den Kindern aus der Kita und der Grundschule

Die Erstklässler ergänzten die Fragekärtchen mit den Antworten der Kita-Kinder, befestigten diese an den Zuckertüten und brachten die fertigen Werke in die Kita. Dort wurden sie sichtbar für Eltern und Kinder im Gruppenraum aufgehängt. Zum Schulbeginn brachten die Kinder der Kita ihre Zuckertüten in das neue Schulhaus mit. Dort fanden sie einen Platz im Klassenzimmer.

Nachbereitung der Pädagoginnen

Durch das Schulinterview hatten wir als Pädagoginnen die Möglichkeit, Fragen und Themen der zukünftigen Schulkinder zu erfahren. Wir berieten, wie wir unsere pädagogische Arbeit in der Zeit des Übergangs so organisieren können, dass wir die Freude der Kinder auf die Schule wecken können und wie wir eventuelle Unsicherheiten der Kinder abbauen.

In unserer Vorbereitung der nächsten Veranstaltungen war es uns wichtig, die angesprochenen Themen der Kinder zu integrieren.

Conny Ohme

Kooperationsprojekt 2: Beobachtungsspiel »Fee Anastasia« zum Tag der offenen Tür

Zielstellung

Zum Tag der offenen Tür wollten wir unsere zukünftigen Erstklässler mit einem freudvoll gestalteten Beobachtungsspiel in unserer Schule begrüßen. In diesem Spiel »Fee Anastasia« haben die Kinder in Kleingruppen die Möglichkeit, sich und ihre schon erworbenen Kompetenzen in den Bereichen Zahlen und Mengen, Sprache und Bewegung vorzustellen. Das Beobachtungsspiel ist in Form von Stationen aufgebaut und für die Kinder in eine Geschichte eingebettet. Die Fee Anastasia bittet die Kinder um Hilfe. Ihr Schatz ist vom Zauberer Zimpnix verzaubert worden. Nur durch die Muggelsteine, welche sich die Kinder durch das Lösen verschiedener Aufgaben an den Stationen verdienen können, kann der Schatz entzaubert werden. Am Ende des Beobachtungsspiels freuen sich die Kinder über das Aufdecken der Schätze in der Schatztruhe und genießen es, sie zu vernaschen.

Während des Spiels halten die Pädagoginnen ihre Beobachtungen zu den einzelnen Kindern fest, werten sie anschließend gemeinsam aus und ziehen die Ergebnisse bei nachfolgenden Entwicklungsgesprächen heran.

Organisation

3 Lehrerinnen, 3 Erzieherinnen, 1 Fee

- Aufnahmeraum:
mit Namenslisten und farbigen Namensschildern, Schatzkiste, Fee-Medaillen, Sitzkissen und Stühle, Recorder mit Feenmusik, Malblätter mit Stiften, Muggelsteine
- Bewegungsraum:
Reifen, Turnmatte, Trampolin, Seile, Turnbank, Bälle mit Korb, Laufscheiben
- Raum der Mengen und Zahlen:
Zahlen und Mengenkärtchen, Rechenstäbchen, Unterlagen
- Sprachraum:
Zauberspruch, Sitzkissen, Zeichenblätter und Stifte



Ablauf

Die Kinder treffen sich mit den Lehrern und Erziehern im Klassenraum und bekommen dort ihre Namenskärtchen. Die Eltern haben für eine Stunde die Möglichkeit, sich die Schule anzusehen oder ins Elternkaffee zu gehen.

Nun werden die Kinder von der Fee Anastasia ins Feenreich abgeholt. Sie hören die Geschichte vom verzauberten Schatz und wollen alle Aufgaben in den verschiedenen Stationen lösen, damit der Schatz wieder zurückgegeben werden muss. Dafür erhalten sie je Station einen Muggelstein. Alle gesammelten Steine der Kinder werden zum Schluss gegen eine gefüllte Schatztruhe eingetauscht.

Das Beobachtungsspiel findet je nach Besucheranzahl in 2 bis 3 Durchgängen statt. Jede Station wird von 2 Kolleginnen betreut, wobei eine Pädagogin ihre Beobachtungen festhält und die andere Pädagogin die Kinder an der Station anleitet.

Später erfolgt ein Austausch über die Beobachtungsergebnisse und es können auf dieser Grundlage Elterngespräche geführt sowie Fördermaßnahmen eingeleitet werden.

Vorangegangener Brief an die zukünftigen Schulkinder

Liebes Schulkind!

Bitte helft mir! Ich bin die Fee Anastasia und meine Aufgabe ist es, die zukünftigen Schulkinder zu beschützen und ihnen den Start in die Schulzeit zu erleichtern. Ich wollte dich und die anderen Schulanfänger zu mir einladen, euch die Schule zeigen und auch ein kleines Geschenk machen.

Leider hat der böse Zauberer Zimpernix meine Überraschung versteckt. Obwohl viele danach gesucht haben, konnten wir den Schatz leider nicht finden. Zimpernix hat uns ausgelacht und gesagt, dass nur du und die übrigen Schulanfänger den Schatz finden können. Er hat sich verschiedene Aufgaben für euch ausgedacht, durch die ihr den Schatz erlösen könnt.

Willst du mir helfen?

*Dann komme bitte am 15.01.2009
zum »Tag der offenen Tür«
in die Sportbetonte Grundschule.*

Deine Fee Anastasia

Station 1 – Bewegungsraum

Der Bewegungsraum ist als »Zauberwald« eingerichtet und besteht aus mehreren Stationen, die, in eine Geschichte eingebettet, von den Kindern durchlaufen werden.

1. Aufgabe – Sitzen im Schneidersitz
Alle Übungen im Zauberwald werden dabei im Sitzkreis erklärt.
2. Aufgabe – Balancieren auf der Turnbank
Die Bank als »Baumstamm« über den Fluss wird von den Kindern sicher überquert.
3. Aufgabe – Springen auf dem Trampolin
Der »Waldboden« ist weich und federt beim Betreten; Übungen zur Körperspannung und zum Krafteinsatz.
4. Aufgabe – Krebsgang o. Entengang
Die Kinder bewegen sich recht tief am Boden entlang, damit der Zauberer Zimpermix sie nicht entdecken kann, wenn sie durchs hohe Gras kriechen. Koordinationsübungen.
5. Aufgabe – Springen auf einem Bein durch die Reifen
Wasserpfützen muss ausgewichen werden durch einbeiniges Springen in die Reifen.
6. Aufgabe – Springen mit beiden Beinen
Die Grenze vom Feenreich darf nicht überschritten werden, sie ist von den Kindern nur im Zick-Zack zu überspringen.
7. Aufgabe – Zielwurf mit einem Ball
Zielsichere Treffer in eine »Grube« sind als letzte Aufgabe zu erledigen.

Jedes Kind, das alle Aufgaben absolviert hat, bekommt einen grünen Muggelstein.



Station 2 – Raum der Mengen und Zahlen

Das ist der Lieblingsraum der Fee Anastasia. Hier sortiert sie gern und macht alles ordentlich. Aber der Zauberer Zimpernix will sie ärgern und bringt alles durcheinander. Die Kinder sollen helfen, zu sortieren und alles wieder zu ordnen.

1. Aufgabe – Zuordnen von Mengen und Zahlen
Die Zahlen 1 bis 10 und die Mengenpunkte liegen wild durcheinander auf dem Tisch. Die Kinder ordnen die Mengen der entsprechenden Zahl zu.
2. Aufgabe – Raumorientierung
Verschiedene Dinge hat der Zauberer sogar im Raum versteckt, die Kinder finden diese Dinge nach der entsprechenden Lagebezeichnung wieder.
3. Aufgabe – Formen legen
Anastasia bastelt gern, die Kinder legen mit Rechenstäbchen verschiedene Formen und Muster nach.

Jedes Kind bekommt nach der Aufgabenerledigung einen roten Muggelstein.



Station 3 – Sprachraum

Hier müssen die Kinder genau zuhören, den Zauberspruch lernen und die Farben des Regenbogens kennen.

1. Aufgabe – Silben des Zauberspruchs nachsprechen
Die Kinder sitzen im Sitzkreis, werfen sich ein Wollknäuel zu, begleitet mit dem Zauberspruch: »Krix, krax, kru, ich heiße... und wie heißt du?«
2. Aufgabe – Zuhören
Die Kinder hören aufmerksam der Geschichte vom Regenbogen, dessen Farben weggezaubert wurden, zu.
3. Aufgabe – Erzählen
Das Ende der Geschichte ist offen, die Kinder erzählen selbst, wie die Geschichte ausgehen könnte.
4. Aufgabe – Malen nach Merkfähigkeit
Mithilfe des Zauberspruches holen die Kinder die Farben des Regenbogens wieder zurück und malen sie auf.

Nach Erledigung dieser Aufgaben erhält jedes Kind einen blauen Muggelstein.



Verabschiedung durch die Fee Anastasia

Die Kinder treffen sich nach den 3 Stationen wieder im Klassenraum und bringen der Fee die Muggelsteine zurück. Es müssen von jeder Farbe 8 Stück sein, sie zählen gemeinsam.

»Fantastisch«, jetzt muss der Zauberer Zimernix sein Versprechen einhalten und den Schatz in der Truhe zurückgeben, denn die Vorschulkinder haben alle Aufgaben im Feenreich gelöst.

Und tatsächlich, der Schatz ist wieder da! Zur Belohnung darf sich jedes Kind etwas aus der Schatztruhe aussuchen.

Zur Erinnerung an Anastasia bekommt jedes Kind eine Medaille mit einem Feenbild.

Die Fee bedankt sich für die Hilfe der Kinder und wünscht ihnen alles Gute und viel Spaß in der Schule.



Nachbereitung Fee Anastasia

Einige Tage nach dem Beobachtungsspiel setzen wir uns, Erzieherin und Lehrerin, zusammen und werten unsere Beobachtungen der Kinder aus. Wichtig ist uns dabei die Sicht auf die Kompetenzentwicklung der Kinder. Gemeinsam verabreden wir, in welchen Kompetenzbereichen wir die Kinder besonders stärken und unterstützen wollen.

Unsere zusammengefassten Beobachtungen helfen uns, Entwicklungsgespräche mit den Eltern in der Zeit des

Übergangs, auf einer sicheren Grundlage von Beobachtung und Dokumentation vorzubereiten und durchzuführen. So gelingt es uns, die Bildungswege der Kinder individuell zu unterstützen.



Conny Ohme

»Gemeinsame Ziele im Interesse der Kinder verabreden und umsetzen« – Interview mit Akteuren in Erkner

Interview mit Wolfgang Herse, Schulleiter der »Löcknitz- Grundschule« Erkner, Marina Berger, Leiterin der Kita »Eichhörnchen« Erkner und Carsten Rowald, ehemaliger Elternvertreter der »Löcknitz-Grundschule« in Erkner am 02.11.2009. Das Interview führt Susanne Scheib vom GOrBiKs-Team im LISUM.

I.: Herr Herse, seit 2007 besteht eine enge Kooperation Ihrer Grundschule mit der Kita »Eichhörnchen« hier in Erkner. Was war ausschlaggebend für die Kooperation?

Wolfgang Herse: Ausschlaggebend für die Zusammenarbeit von Kita und Grundschule war der Wunsch der Eltern aus der Kita »Eichhörnchen«. Im November 2007 lud unsere Schulleitung alle vier Kitaleiterinnen und Elternvertreter der Schule zu einer ersten Beratung ein. Themen dieser ersten Zusammenkunft waren der Übergang von der Kita in die Grundschule und die Kooperation unserer beiden pädagogischen Einrichtungen. Daraus entstand unsere SEP-Gruppe (Schuleingangsphase). Diese Gruppe trifft sich regelmäßig. Seit Oktober 2009 nimmt auch die Hortleiterin unserer Grundschule an diesen Beratungen teil.

I.: Herr Rowald, Sie gehörten als Elternvertreter zu den Mitbegründern der Kooperation Kita-Grundschule in Erkner. Was hat Sie bewogen, hier aktiv zu werden?

Carsten Rowald: Wir Eltern bemerkten, dass es qualitative Unterschiede in der Arbeit der Kindertagesstätten in Erkner gab. Das zeigte sich besonders in der Schuleingangsphase. Für uns war es daher wichtig, dass alle Kitakinder optimale Bildungschancen erhalten. Uns war die Entwicklung der sozialen Kompetenzen unserer Kinder besonders wichtig. Durch unsere Anregung, dass Kita und Grundschule intensiv zusammenarbeiten, wollten wir den Eltern bestehende Ängste und Unsicherheiten nehmen.

Wir sind stolz darauf, dass Eltern, deren Kinder heute schon weiterführende Schulen besuchen, immer noch der »Löcknitz-Grundschule« verbunden sind und die Schule bei bestimmten Aktivitäten unterstützen. Ein Grund dafür ist die gute Zusammenarbeit in der SEP-Gruppe.

I.: Frau Berger, Sie sind die Leiterin der Kita »Eichhörnchen« in Erkner. Welche Gründe sprechen für die Kooperation Ihrer Institution mit der »Löcknitz-Grundschule«?

Marina Berger: Gute Gründe für die Kooperation sind meiner Meinung nach die Erhöhung der Bildungsqualität in den Partnereinrichtungen und die Veränderung der Lernkultur. Wir fanden es wichtig, dass die Lehrkräfte der Grundschule über die Inhalte unserer Arbeit informiert sind. Es geht uns auch darum, dass Ängste und Unsicherheiten bei Kindern und Eltern vor dem Schulbeginn abgebaut werden. Uns lag am Herzen, dass das Verständnis für die Besonderheiten und Rahmenbedingungen der jeweiligen Partnereinrichtung besser entwickelt wird. Unsere Zusammenarbeit gibt allen Beteiligten – Kindern, Eltern Erzieherinnen und Lehrerinnen – Sicherheit.

I.: Herr Herse, warum arbeitet Ihre Schule mit der Kita zusammen?

Wolfgang Herse: Durch die Zusammenarbeit gelingt es uns, gemeinsame Ziele zusammen im Interesse der Kinder zu verabreden und umzusetzen. Probleme beim Übergang von der Kita in die Grundschule konnten wir minimieren.

Ängste und Sorgen der Eltern können wir besser verstehen und gehen darauf ein. Durch unsere Zusammenarbeit mit den Eltern gelang es uns, sie als Erziehungspartner intensiver in unsere gemeinsame Bildungsverantwortung zu integrieren. Durch die verbesserte Bildungsarbeit haben wir erreicht, die Kompetenzen der Kinder zu stärken und Werte besser zu vermitteln.

I.: Herr Herse, Frau Berger, können Sie mir bewährte Beispiele aus Ihrer Kooperationsarbeit nennen?

Marina Berger, Wolfgang Herse: Uns geht es in unserer Arbeit um mehr als nur darum, gemeinsame Feste zu feiern. Das tun wir auch gern und oft, wollen aber auf dieser Stufe der Kooperation nicht stehen bleiben.

Damit die Grundschullehrerinnen einen Eindruck in unsere fachliche und inhaltliche Arbeit bekommen, haben wir sie in unsere Lernwerkstatt eingeladen. Dort konnten sie selbst alles ausprobieren. Wir hier in unserer Kita arbeiten schon länger intensiv an der Erhöhung der Bildungsqualität und konnten so einen besseren Bildungsstandard in unserer Einrichtung erreichen. Diese Erfahrungen geben wir gern an die Grundschullehrkräfte weiter.

Themen unserer Zusammenkünfte waren auch, dass wir als Pädagoginnen oft aneinander vorbeisprechen. Daher haben wir uns über die Gründe und Ursachen verständigt und auseinandergesetzt und weitere gemeinsame Schritte verabredet. Wir diskutierten den Kompetenzansatz in Kita und Grundschule und überlegten, wie wir diese Anforderungen in unseren Einrichtungen erfüllen können.

In einer gemeinsamen Fortbildung haben sich die Erzieherinnen und Lehrkräfte mit der flexiblen Schuleingangsphase beschäftigt. In einer weiteren gemeinsamen Fortbildung ging es um didaktische Spiele zur Förderung der Konzentration.

Auch gemeinsame Elternversammlungen, jeweils im Dezember und im Juni, bereiten wir gemeinsam vor und führen sie auch gemeinsam durch.

I.: Herr Rowald, worin sehen Sie als Elternvertreter die Vorteile bei der Kooperation von Kita und Grundschule?

Carsten Rowald: Unsere SEP-Gruppe begreift sich mehr als das Organisationsbüro von Festen. Uns als Eltern geht es vor allem um die qualitative Entwicklung der pädagogischen Arbeit unter Einbeziehung aller an der Bildung Beteiligten. Wir wollen, dass unsere Kinder kompetent von der Kita in die Schule begleitet werden, der eingeschlagene Weg ist gut. Wir wollen keineswegs in die fachliche pädagogische Arbeit reinreden und den Kolleginnen vor Ort ihre Professionalität absprechen.

I.: Frau Berger, Herr Herse, was werden Ihre nächsten Themen in der Zusammenarbeit sein?

Marina Berger, Wolfgang Herse: Wir wollen unsere Kooperation weiter ausbauen – auch die Auseinandersetzung mit fachlichen Themen. So geht es bei unserem nächsten Treffen der SEP-Gruppe um die Portfolioarbeit in Kita und Grundschule. Die Erzieherinnen haben mit der Portfolioarbeit schon viel Erfahrung, von der können wir nur profitieren.

I.: Frau Berger, Herr Rowald, Herr Herse, vielen Dank, dass Sie sich die Zeit für einen gemeinsamen Interviewtermin genommen haben.

Anregungen für gemeinsame Fortbildungen

In TransKiGs wurden ganz unterschiedliche Varianten von Fortbildung sowie von Prozessbegleitung in Tandems und Regionen erprobt, wie zum Beispiel Regionalkonferenzen, Netzwerkfortbildungen, Tandemfortbildungen, Bildungswerkstätten und Beratungen und Coaching vor Ort. Dabei hat sich gezeigt, dass eine Kombination von Prozessbegleitung/Moderation sowie Formen der gemeinsamen Fortbildung von Pädagoginnen und Pädagogen in Kita und Schule als besonders produktiv empfunden wird.¹³

Zu den Themen, die in allen TransKiGs-Verbänden und auch in GOrBiKs als besonders wichtig angesehen worden sind, gehören:

- die Bedeutung des Übergangs für das Kind;
- eine gemeinsame Lernkultur von Kita und Grundschule;
- Beobachtung und Dokumentation von Lernprozessen;
- Erziehungspartnerschaft mit Eltern;
- Sprachkompetenzentwicklung von Kindern zwischen vier und acht Jahren.¹⁴

Einige dieser Themen können Sie selbst gestalten, andere Themen können durch Expertinnen und Experten aus dem Jugendamt, dem Träger oder aus dem staatlichen Schulamt begleitet werden. Das GOrBiKs-Büro kann ebenfalls um Unterstützung gebeten werden.

Weitere Hinweise zur Fortbildung finden Sie unter www.transkigs.de/brandenburg-gorbiks.de

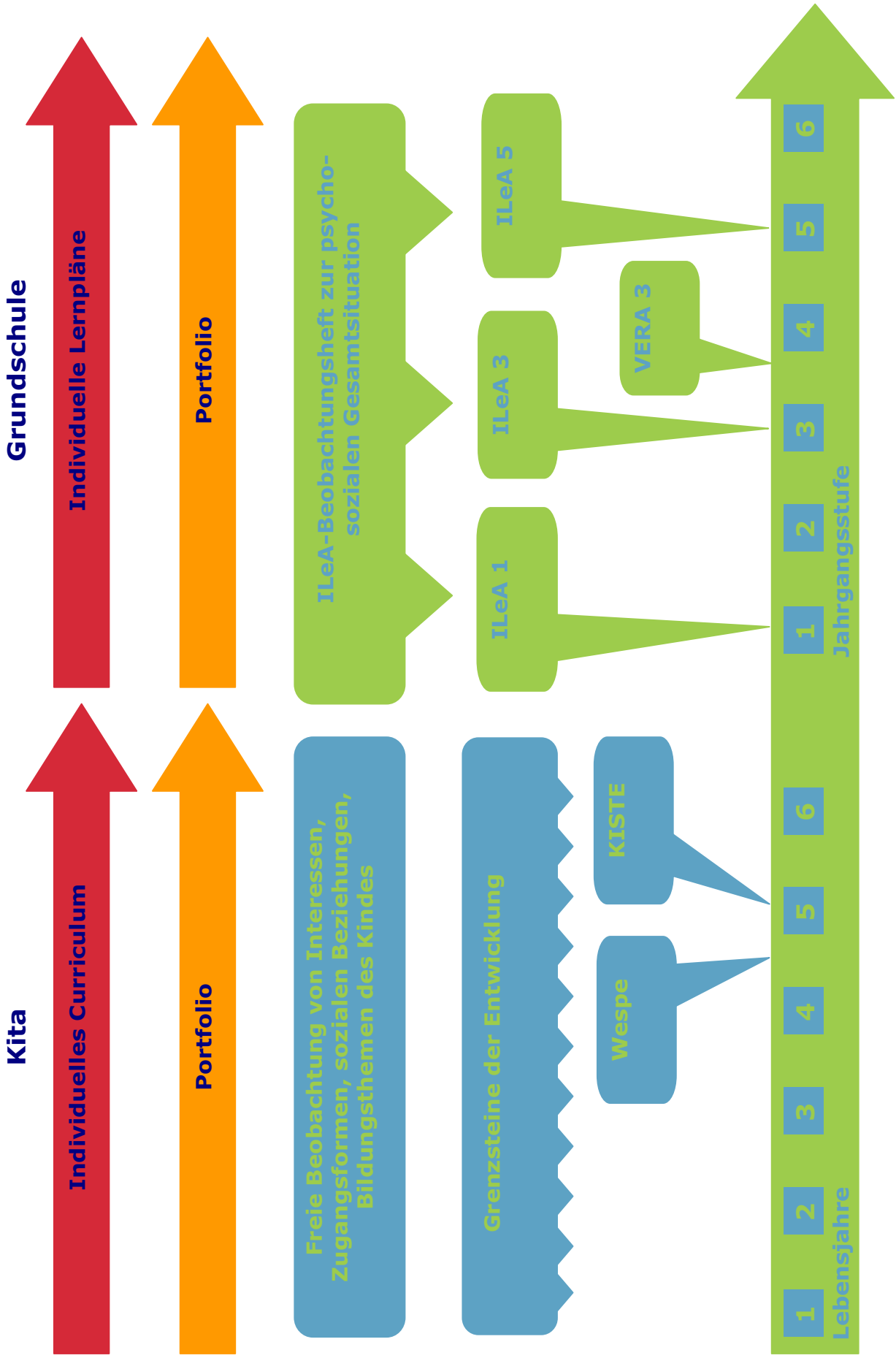
Anregungen zur Verständigung über Beobachtung, Analyse und Dokumentation

In Kindertagesbetreuung und Grundschule werden unterschiedliche Formen der Beobachtung, Analyse und Dokumentation eingesetzt. Die Grafik zeigt, welche Instrumente für Kita und Grundschule im Land Brandenburg dabei eine besondere Rolle spielen und zu welchem Zeitpunkt sie eingesetzt werden.

Die Tabellen geben einen Überblick über diese Instrumente und ihre Merkmale. Diese Tabellen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, nennen jedoch u.a. die im Kita- und Grundschulbereich verbindlich einzusetzenden Verfahren der Beobachtung und Analyse individueller Bildungsprozesse von Kindern, die als eine Grundlage für die gemeinsame Erarbeitung einer individuellen Bildungsdokumentation oder eines Portfolios dienen können. Ebenfalls können sie eine Basis für fundierte Elterngespräche und für Gespräche mit dem Kind bilden.

¹³ Schachner/Knauf 2009, Schubert/Scheib 2008, Kossack 2009

¹⁴ Schmidt 2009



Formen von Beobachtung, Analyse, Dokumentation und Förderung in Kita und Grundschule

Übersicht zu ausgewählten Verfahren der Beobachtung und Analyse in der Kindertagesbetreuung

Bezeichnung	Kurzbeschreibung	Anwendungsfeld (Altersgruppe)	Anlass Rhythmus/ Zeitaufwand	Maßstab der Beobachtung	Erstellt vom/von	Ziel/Folgen
Bildungsbereiche/ Zugangsformen	Erfassung aktueller individueller Zugänge und Bildungsbereiche	3. bis 8. Lebensjahr	2-mal pro Kalenderjahr ca. 15 Min. pro Kind	auf Bildungsbereiche bezogene Interessen des Kindes	einzelne Erzieher/-in oder Team	Festst. von Interessen u. aktuellen Zugängen als Basis f. d. individuelle pädagogische Planung und Interaktion
Bildungsthemen	Beobachtung und fachliche Reflexion von Bildungsprozessen einzelner Kinder	1. bis 6. Lebensjahr	1-2-mal pro Kind und Monat, ca. 15-20 Min. Reflexion im Team	freie Beobachtung	einzelne Erzieher/-in oder Team	Hypothesenbildung zu aktuellen Themen/ Basis individueller pädagogischer Planung und Interaktion
bevorzugte Interessen d. Kindes sowie Freunde und Beziehungen zu anderen Kindern	anekdotische Beschreibungen besonderer Interessen des Kindes	1. bis 6. Lebensjahr	mehrmals jährlich bei Wahrnehmung neuer Interessen/bel Bedarf, ca. 10-30 Min. pro Kind, ggf. mit Foto	freie Beobachtung	einzelne Erzieher/-in oder Team	Interessenfeststellung und Feststellung der Beziehungskompetenz als Basis der pädagogischen Planung und Interaktion
Bildungsgeschichten des Kindes aus der Familie	anekdotische Beschreibung von Beobachtungen der Eltern	1. bis 6. Lebensjahr	wird den Eltern freigestellt, ca. 10 Min. pro Kind	freie Beobachtung	Mutter/Vater des Kindes	Einbindung der Eltern in d. Bildungsdokumentation/ Erziehungspartnerschaft
Kremmener Indikatorenkatalog zur Früherkennung von Entwicklungsbesonderheiten KIEK	Beobachtungsinventar für Früherkennung von Entwicklungsbesonderheiten	1. bis 2. und 3. bis 6. Lebensjahr	Bei Bedarf	Beobachtungsinventar	Pädagogische Fachkräfte	Hinweise zum Vorgehen beim Verdacht auf Kindeswohlgefährdung und Hinweise auf Hilfeangebote
Grenzsteine der Entwicklung	Risikoscreening in 6 Entwicklungs-Dimensionen	Kinder im Vorschulalter	11 feste Zeitpunkte von Geburt bis Einschulung, je 10 Min. pro Kind/Zeitpunkt	gemessen an Normwerten der Entwicklung (95%)	einzelne Erzieher/-in oder Team	Feststellung von Entwicklungsrisiken; Diagnosebedarf ermitteln
Wir Erzieherinnen schätzen den Sprachstand ein WESPE	Beobachtungsbogen zum Grobscreening	Kinder im Vorschulalter	1. Stufe Sprachstandsfeststellungsverfahren,	Beobachtungskategorien	Gruppenerzieher/-in	Vorermittlung von Kindern, die mithilfe von KISTE genauer getestet werden sollen.
Kindersprachtest für das Vorschulalter KISTE	Erfassung unterschiedlicher Aspekte der Sprachentwicklung	3,3 bis 6,11 Jahren, Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen und allgemeiner Entwicklungsverzögerung	verbindlich im September des Jahres vor der Einschulung; ca. 35 bis 50 Min. pro Kind	normierte Testwerte	Erzieher/-innen der Kita, die entsprechend qualifiziert sind	Erfassung sprachauffälliger Kinder; Sprachförderung in Förderkursen in der Kita

Übersicht zu ausgewählten Verfahren zur Beobachtung und Analyse in der Grundschule

Bezeichnung	Kurzbeschreibung	Anwendungsfeld (Altersgruppe)	Anlass Rhythmus/ Zeitaufwand	Maßstab der Beobachtung	Erstellt vom/von	Ziel/Folgen
individuelle Lernstands-analyse IleA 1	Analyse der individuellen Lernausgangslage am Schulanfang (Analyse)	Schulanfang und Jahrgangsstufe 1	Schuleingangsanalyse in den ersten 6 Wochen und darüber hinaus	Stufenmodelle der Kompetenzentwicklung	Klassenlehrer/-in oder Team	Feststellung der individuellen Lernentwicklung, Erstellung eines individuellen Lernplans
individuelle Lernstands-analyse IleA 3/ IleA 5	Analyse der individuellen Lernausgangslage Lesefähigkeit, Schrift-sprachentwicklung, Mathematik	Jahrgangsstufen 3 und 5 (auch Ende der vorhergehenden und/oder nachfolgenden Jahrgangsstufe für schneller/langsamer Lernende)	Lernausgangslage bez. eines Lerngegenstandes am Schuljahresbeginn Zeitaufwand je nach Aufgabe unterschiedlich	Stufenmodelle der Kompetenzentwicklung	Klassenlehrer/-in Fachlehrer/-in	Erfassung erreichter Kompetenzstände u. Festlegung folgender Lernschritte im Hinblick auf einen Lerngegenstand
IleA-Beobachtungsheft zur psychosozialen Gesamtsituation	Beobachtung im Hinblick auf Übergangserleben, Kind-Umfeld-Analyse	gesamte Grundschulzeit	fundierte Kind-Umfeld-Diagnose parallel zu IleA	Beobachtungsfragen	Klassenlehrer/-in Fachlehrer/-in	Entwicklung/Schaffung wichtiger psychosozialer Voraussetzungen für kognitive Lernprozesse
Vergleichsarbeit Jahrgangsstufe 3 VERA 3	Deutsch und Mathematik	Jahrgangsstufe 3	bundesweit vorgegeben im zweiten Schulhalbjahr, zentrale Zeitvorgabe von 45-60 Minuten	Normwerte bezogen auf bundesweite Bildungsstandards	Fachlehrer/-in	Feststellung des individuellen Leistungs- und Lernstandes Festlegung erforderlicher Lernschritte, um individuelle Lernziele zu erreichen
aus dem Rahmenlehrplan (RLP) abgeleitete Instrumente (Tests, Klassenarbeiten, Proben)	Leistungsermittlung, Leistungsbewertung und Dokumentation	gesamte Grundschulzeit	Rückmeldung über den Verlauf individueller Lernprozesse/ flexibel + Festlegung in der Grundschulver-ordnung	Standards Bewertungsmaßstab (VV Bewertung und Zensurierung)	Klassenlehrer/-in oder Team Fachlehrer/-innen	Diagnose zur individuellen Lern- und Leistungsentwicklung, Analyse des jeweiligen Leistungsstandes Festlegung erforderlicher Lernschritte, um individuelle Lernziele zu erreichen

Literaturtipps zur Beobachtung, Analyse und Dokumentation/Zum Portfolio

- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2005): Guck mal! Bildungsprozesse des Kindes beobachten und dokumentieren. Gütersloh
- Bertelsmann-Stiftung (2008): Frühe Bildung beobachten und dokumentieren – Leitfaden zur Einführung der Bildungs- und Lerngeschichten in Kindertageseinrichtungen. Gütersloh
- Bostelmann, A. (2006): Das Portfolio-Konzept in der Grundschule, individualisiertes Lernen organisieren. Klasse 1-4. Mülheim an der Ruhr
- Bostelmann, A. (2007): So gelingen Portfolio in Kitas und Kindergarten. Mülheim an der Ruhr
- Fthenakis, W. E. (Hrsg.) (2009): Portfolios im Elementarbereich. Natur-Wissen schaffen. Bd. 6. Troisdorf
- Hirschfeld, C.; Lassek, M. (2009): Mit Mirola durch den Zauberwald. Beobachtungsverfahren zum Erfassen der Lernvoraussetzungen von Schulanfängern im Rahmen einer Gruppenbeobachtung. Oberursel
- Krok, G.; Lindewald, M. (2007): Portfolios im Kindergarten – das schwedische Modell. Mülheim an der Ruhr
- Kropp, U. (2004): Gespräche vor der Einschulung. In: Christiani, R.: Schuleingangsphase neu gestalten. Diagnostisches Vorgehen. Differenziertes Fördern und Förderpläne. Jahrgangübergreifendes Lernen. Berlin, S. 29-35
- LISUM (2008): Was ist ein Portfolio? Informationsbrief für die Grundschulen. Ludwigsfelde
- Milka, C.; Selge, H. (2005): Eingangsdiagnostik konkret: gezielt beobachten – angemessen fördern. In: Grundschule, Heft 1/2005, S. 28-33
- Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur des Saarlandes (Hrsg.) (2008): Das Portfolio im Kindergarten. Ein Entwicklungstagebuch, geführt vom Kind und seinen Bildungsbegleitern. Weimar
- Shores, E.; Grace, K.; Kloosterziel, R. (2005): Das Portfoliobuch für Kindergarten und Grundschule. Mülheim an der Ruhr
- Zetterström A. (2007): Individuelle Entwicklungspläne: Schüler optimal begleiten und fördern – Das schwedische Modell. Mülheim an der Ruhr

Rechtliche Grundlagen

Für den Bereich Kindertagesbetreuung:

- Zweites Gesetz zur Ausführung des Achten Buches des Sozialgesetzbuches – Kinder- und Jugendhilfe – Kindertagesstättengesetz (KitaG)
http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php?template=vs_bildung
- Verordnung zur Durchführung der Sprachstandsfeststellung und kompensatorischen Sprachförderung (SprachfestFörderverordnung – SffV)
<http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/lbm1.c.381126.de>

Für den Bereich Grundschule:

- Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz – BbgSchulG)
- Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule (Grundschulverordnung – GV)
- Verwaltungsvorschriften zur Grundschulverordnung (VV – GV)
- Verordnung über den Schutz personenbezogener Daten in Schulen, Schulbehörden sowie nachgeordneten Einrichtungen des für Schule zuständigen Ministeriums im Land Brandenburg (Datenschutzverordnung Schulwesen – DSV)

alle unter der Rubrik »Vorschriften online« auf den Seiten des MBS
http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php?template=vs_bildung

Literaturverzeichnis

- Andres, B., Laewen, H.-J., Pesch, L. (Hrsg.) (2005): Elementare Bildung. Handlungskonzepte und Instrumente. Bd. 2. Berlin
- Andres, B.; Laewen, H.-J. (2006): Arbeitshilfe für Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Die Handreichung zum infans-Konzept der Frühpädagogik. Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg. Stuttgart
- Andresen, U. (2000): Ausflüge in die Wirklichkeit. Grundschulkindern lernen im dreifachen Dialog. Weinheim
- Baumert, J.; Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 4, S. 469-520
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2006): Dreikäsehoch 2005, KiTa-Preis zum Thema: »Von der Kita in die Schule«, Gütersloh
- Berthold, B. (2004): Übergänge zur flexiblen und integrativen Schuleingangsstufe. In: Denner, L.; Schumacher, E. (Hrsg.): Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Bad Heilbrunn/Obb., S. 229-240
- Berwanger, D. (2007): Verschulung des Kindergartens – spielerisches Lernen in der Schule? Wie ähnlich können/sollen/dürfen die Institutionen arbeiten? In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Heft 3/April 2007, S. 7-11
- Bröder, M.; Hilbich, U. (1996): Das letzte Jahr im Kindergarten. 2. Auflage. Freiburg
- Bulkeley, J.; Fabian, H. (2006): Well-being and belonging during early educational transitions. International Journal of Transitions in Childhood, 2, S. 18-30
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005). 12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/zwoelfterkjbb,property=pdf.pdf
- Burks, K. (2007): Schuleingangsstufe. In: Die Grundschulzeitschrift. Themenschwerpunkt: Schulkind werden, Heft 209/November 2007, S. 22-23
- Burtscher, I. M. (2000): Mehr Spielraum für Bildung. Kindertagesstätten als Bildungseinrichtung der Zukunft. München
- Buschmeier, G. (2005): Hand in Hand. In: Welt des Kindes, WDK-Spezial: Brücken statt Stolpersteine. Kindergarten und Grundschule, Heft 3/2005, S. 16-18
- Buschmeier, G.; Hense, M. (2002): Kindergarten und Grundschule Hand in Hand. Chancen, Aufgaben und Praxisbeispiele. München
- Carle, U.; Samuel, A. (2007): Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren. Kindergarten und Grundschule gestalten den Schulanfang. Baltmannsweiler
- Carr, M. (1991): Assessment in Early Childhood Settings. Learning Stories. London
- Colberg-Schrader, I.; Oberhuemer P. (1999): Ein Modell für Kindertageseinrichtungen der Zukunft? Ein Besuch im englischen Pen Green in: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS), Heft 4/1999
- Dehn, M. (2007): Kinder & Lesen und Schreiben. Stuttgart
- Dehn, M. (2008): Literacy und Lernvoraussetzungen am Schulanfang ... damit der Lernprozess der Lese- und Schreibanfänger gelingt. In: Die Grundschulzeitschrift 215.216/2008:28-33
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung/Internationale Akademie (Hrsg.) (2007): Bildungsqualität von Anfang an – Berichte und Erfahrungen aus dem Programm ponte. Berlin
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) (Hrsg.) (2006): Tipps für einen guten Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Erfahrungen aus der Pilotphase von ponte. Berlin
- Diskowski, D. (2008): TransKiGs in Brandenburg. In: Hammes-Di Bernardo, E.; Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Vom Kindergarten in die Grundschule: den Übergang gemeinsam gestalten. Kronach
- Diskowski, D.; Hammes-Di Bernardo, E. (Hrsg.) (2004): Lernkulturen und Bildungsstandards. Kindergarten und Schule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit. Baltmannsweiler
- Diskowski, D.; Hammes-Di Bernardo, E.; Hebenstreit-Müller, S.; Speck-Hamdan, A. (Hrsg.)

- (2006): Übergänge gestalten – Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden. Weimar
- Dollase, R. (2005): Erziehung zur Schulreife? In: Welt des Kindes; WDK-Spezial: Brücken statt Stolpersteine. Kindergarten und Grundschule; Heft 3/2005, S. 8-11
- Elschenbroich, D. (2002): Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München
- Faust, G. (2006): Die neue Schuleingangsstufe – Entstehung und aktueller Stand. In: Diskowski, D.; Hammes-Di Bernardo, E.; Hebenstreit-Müller, S.; Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden. Weimar und Berlin, S. 136-149
- Faust, G.; Götz, M.; Hacker, H.; Roßbach, H.-G. (Hrsg.) (2004): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn/Obb
- Filipp, S.-H. (1995): Kritische Lebensereignisse. München
- Flehsig, K.-H. (1996): Kleines Handbuch didaktischer Modelle. Werkstattseminar. Eichenzell
- Fölling-Albers, M.; Tippelt, R. (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen, S. 225-240
- Franken, B. (2002): Wieder aktuell – Kooperation. Der Übergang in die Grundschule. In: Kindergarten heute. Zeitschrift für Erziehung, Heft 11-12/2002, S. 24-30
- Franken, B.: (2004) Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule. Freiburg
- Fried, L. (Hrsg.) (2008): Das wissbegierige Kind. Weinheim
- Fried, L.; Briedigkeit, E. (2008): Sprachförderkompetenz. Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder. Berlin
- Fthenakis, W. E. (2004): Konzeptionelle Neubestimmung von Bildungsqualität in Kindertageseinrichtungen für Kinder mit Blick auf den Übergang in die Grundschule. Weinheim
- 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
- Fthenakis, W. E. (6/2002): Kinder früher einschulen – ist das die Lösung? In: Kindergarten heute, Heft 6/2002, S. 20-30
- Fthenakis, W. E. (2005). Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg: Herder, S. 18-37
- Fuchs, B.; Laubender, V. (2002): Wie bereiten Sie die Kinder auf die Schule vor? In: Kindergarten heute, Heft 9/2002, S. 22-28
- Gardner, H. (1996): Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken. Stuttgart
- Gathen, J. von der (2005): Anschlussfähig?! In: Grundschule, Heft 1/2005, S. 8-11
- Giebeler, C. (2005): Flott machen für die Grundschule? In: Der Paritätische Landesverband NRW e.V. (Hrsg.): Denk-Anstöße IV. Bahn frei! Vom Kindergarten in die Grundschule. Hrsg.: Wuppertal, S. 34-46
- Giebeler, C. (2006): Kita und Schule: zwei Welten – zwei Sprachen. In: Diskowski, D.; Hammes-Di Bernardo, E.; Hebenstreit-Müller, S.; Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden. Weimar und Berlin, S. 175-189
- Gleser, C. (2005): Anstoßen: Elternarbeit zwischen Kinderarbeit und Grundschule. In: Der Paritätische Landesverband NRW e.V. (Hrsg.): Denk-Anstöße IV. Bahn frei! Vom Kindergarten in die Grundschule. Wuppertal, S. 47-53
- Grassmann, M. (2005): Im Kindergarten Mathematik unterrichten? In: Grundschule, Heft 1/2005, S. 20-23
- Griebel, W.; Niesel, R. (2005): Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In W. E. Fthenakis (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg, S. 136-151
- Griebel, W. (2006): Übergänge fordern das gesamte System. In: Diskowski, D.; Hammes-Di Bernardo, E.; Hebenstreit-Müller, S.; Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden. Weimar und Berlin, S. 32-47
- Griebel, W.; Minsel, B. (2007): Schulfähigkeit – ein Begriff im Wandel. Vom Reifekonzept zum Transitionsansatz. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS), Heft 3/2007, S. 16-20
- Griebel, W.; Niesel, R. (2002): Abschied vom Kindergarten – Start in die Schule. Grundlagen und Praxishilfen für Erzieherinnen, Lehrkräfte und Eltern. München

- Griebel, W.; Niesel, R. (2004): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim
- Griebel, W. (2003): Alles wird anders, aber wie? Wenn aus dem Kindergartenkind ein Schulkind wird. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS). Vom Kindergarten zur Schule; Heft 4/2003, S. 6-9
- Griebel, W.; Niesel, R. (2007): Die Bewältigung von Übergängen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen als Co-Konstruktion aller Beteiligten. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): »Von der Kita in die Schule« Handlungsempfehlungen an Politik, Träger und Einrichtungen. Gütersloh
- Grotenhaus, B.; Reiners, C. (2004): Die neue Schuleingangsphase: Erfolgreich starten! Donauwörth
- Grotz, T. (2005): Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. Zur Bedeutung kindbezogener, familienbezogener und institutionsbezogener Schutz und Risikofaktoren im Übergangsprozess. Hamburg
- Hacker, H. (1998): Vom Kindergarten zur Grundschule: Theorie und Praxis eines kindgerechten Übergangs. Bad Heilbrunn/Obb
- Hacker, H. (2003): Neue Formen der Kooperation von Kindergarten und Grundschule. In: Grundschule, Heft 6/2003, S. 23-24
- Hacker, H. (2004): Die Anschlussfähigkeit von vorschulischer und schulischer Bildung. In: Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Hrsg. von Faust. Bad Heilbrunn
- Haeblerlin, U.; Jenny-Fuchs, E.; Moser Opitz, E. (1992): Zusammenarbeit. Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren. Bern
- Hanke, P.; Merkelbach, I.; Rathmer, B.; Zensen, I. (2009): Evaluation der Kooperationspraxis. In: TransKiGs (Hrsg.) (2009): Übergang Kita – Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung. Materialien, Instrumente und Ergebnisse des TransKiGs-Verbundprojekts. Weimar, S. 40-47
- Hanse, B. (2004): Zusammenarbeit ist der Erfolg. In: Grundschule, Heft 3/2004, S. 45-47
- Hasselhorn, M.; Mähler, C. (o. J.): Wissen, das auf Wissen baut: Entwicklungspsychologische Erkenntnisse zum Wissenserwerb und zum Erschließen von Wirklichkeit im Grundschulalter. Als Download unter: www.edu.lmu.de/supra/lernplattform/material/hasmae.doc, (zuletzt geprüft am 11.06.2009)
- Hasselhorn, M.; Lohaus, A. (2008): Entwicklungsvoraussetzungen und Herausforderungen des Schuleintritts. In: Hasselhorn, M.; Silberstein, R. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie des Säuglings- und Kindesalters. Göttingen, S. 409-428
- Hebenstreit, S. (2008): Bildung im Elementarbereich. Die Bildungspläne der Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland. Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe
- Heimann, M. (2003): Von der Schulfähigkeitsdiagnostik zur Lernstandsdiagnostik. In: Grundschule, Heft 6/2003, S. 11-13
- Hemmerling, A. (2007): Der Kindergarten als Bildungsinstitution – Hintergründe und Perspektiven. Wiesbaden
- Hentig, H. v. (2004): Bildung – Ein Essay. Weinheim
- Hentig, H. v. (2008): Der Bildungsbegriff im Wandel? In: Siegener Universitätsreden. Siegen, S. 5-23
- Hoenisch, N. (2007): Mathe-Kings. Junge Kinder fassen Mathematik an. Weimar
- Hoffsommer, J.; Ramseger, J. (2008): ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen. Erfahrungen und Ergebnisse aus einem Entwicklungsprogramm. Weimar, S. 136-143
- Honig, M.S.; Kreid, B. (2008): Kooperation als Unvereinbarkeitsmanagement. Wie ponte Unmögliches möglich zu machen versuchte. In: Ramseger, J.; Hoffsommer, J. (Hrsg.): ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen. Erfahrungen und Ergebnisse aus einem Entwicklungsprogramm. Weimar
- Jampert, K.; Best, P.; Guadatiello, A.; Holler, D., Zehnauer, A. (2007): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte, Maßnahmen. Weimar
- 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
- Kammermeyer, G. (2000): Schulfähigkeit – Kriterien und diagnostische/prognostische Kompetenz von Lehrerinnen, Lehrern und Erzieherinnen. Bad Heilbrunn
- Kammermeyer, G. (2001): Schulfähigkeit. In: Faust-Siehl, G.; Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege. Mehr Flexibilität im Bildungswesen. Grundschulverband-Arbeitskreis Grundschulverband. Frankfurt am Main, S. 96-118
- Kammermeyer, G. (2004): Fit für die Schule – oder nicht? In: Kindergarten heute, Heft 10/2004, S. 6-12
- Kammermeyer, G. (2004): Schulfähigkeit. In: Reinhold Christiani (Hrsg.): Schuleingangsphase neu gestalten. Berlin, S. 54-64
- Kammermeyer, G. (2007): Mit Kindern Schriftsprache entdecken. Entwicklung, Diagnose und Förderung (schrift-)sprachlicher Fähigkeiten in Kindertagesstätte und Anfangsunterricht. In: Stiftung Bildungspakt Bayern (Hrsg.): Das KIDZ-Handbuch. Grundlagen, Konzepte und Praxisbeispiele aus dem Modellversuch »KIDZ – Kindergärten der Zukunft in Bayern«. Köln, S. 205-263
- KIDZ/Stiftung Bildungspakt Bayern (Hrsg.) (2007): Das KIDZ Handbuch. Köln.
- Klein, G. (1999): Kinder schulfähig machen? In: Kindergarten heute, Heft 1/1999, S. 6-13
- Kleinschmidt-Bräutigam, M. (2005): Schulqualität entwickeln und sichern. In: Knauf, A.; Liebers, K.; Prengel, A. (Hrsg.): Länderübergreifende Curricula für die Grundschule. Bad Heilbrunn
- Knauf, T. (1995): Probleme des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Grundschule. Elemente für Lösungsstrategien. In: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule. Potsdam, S. 26-41
- Knauf, T. (2004): Vom Kindergarten in die Grundschule. Notwendige Entwicklungen nach PISA. In: Die Deutsche Schule, Heft 4, S. 313-321
- Knauf, T. (2005): Stärken- statt Defizitorientierung. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Guck mal. Dokumentation des Fachkongresses 19./20. November 2004. Gütersloh, S. 95-115
- Knauf, T. (2005): Der Einfluss pädagogischer Konzepte auf die Qualitätsentwicklungen in Kindertageseinrichtungen. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Freiburg, S. 243-263
- Knauf, T.; Düx, G.; Schlüter, D. (2007): Handbuch pädagogische Ansätze. Praxisorientierte Konzeptions- und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Berlin
- Knauf, T.; Schubert, E. (2006): Den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule neu gestalten. In: Diskowski, D.; Hammes-Di Bernardo, E.; Hebenstreit-Müller, S.; Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden. Weimar und Berlin, S.150-174
- Knörzer, W.; Grass, K.; Schumacher, E. (2007): Den Anfang der Schulzeit pädagogisch gestalten. Weinheim
- Kossack, P. (2009): Kooperative Formen der Fortbildung – Handreichung zur Gestaltung des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Grundschule. Ludwigsfelde, www.transkigs.de
- König, A. (2005): Vom »Kind« zum »Schulkind« – Rollenwechsel oder Rollenmix? In: Grundschule, 1/2005, S. 12-14
- Kropp, U. (2004): Gespräche vor der Einschulung. In: Christiani, R.: Schuleingangsphase neu gestalten. Diagnostisches Vorgehen. Differenziertes Fördern und Förderpläne. Jahrgangsübergreifendes Lernen. Berlin, S. 29-35
- Laewen, H.-J. (2002): Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Laewen, H.-J.; Andres, B. (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim, S. 16-102
- Laewen, H.-J., Andres, B. (Hrsg.) (2002): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Neuwied
- Largo, R.H.: Kinderjahre (2000): Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. München
- Largo, R. H.; Beglinger, M. (2009): Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen. München
- Leu, H. R. (2006) Lernen zwischen Anleitung und Selbstbildung. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS), Heft 10/2006, S. 4-8
- Leu, H. R.; Fläming, K. u. a. (2007): Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Berlin

- Leu, H. R. (2007): Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren in der Frühpädagogik. Vortrag auf der TransKiGs-Fachtagung »Jenseits der Systemgrenzen«. www.transkigs.de/dokujenseitsdergrenze.html
- Liebers, K. (2009): Implementierungsstrategien für GOrBiKs. In: TransKiGs (Hrsg.) (2009): Übergang Kita – Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung. Materialien, Instrumente und Ergebnisse des TransKiGs-Verbundprojekts. Weimar, S. 28-29
- Liebers, K.; Schmidt, K. (2009): Kooperation nachhaltig etablieren – eine Bildungsphilosophie gemeinsam erarbeiten. In: TransKiGs (Hrsg.) (2009): Übergang Kita – Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung. Materialien, Instrumente und Ergebnisse des TransKiGs-Verbundprojekts. Weimar, S. 8-18
- Liebers, K.; Prengel, A.; Bieber, G. (Hrsg.) (2008): Die flexible Schuleingangsphase. Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts. Weinheim
- Liegle, A. (2003): Ein Ablauf mit vielen Stationen. Der Übergang vom Kindergarten zur Schule Schritt für Schritt. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS), Heft 4/2003, S. 27-29
- Lingenauber, S. Niebelschütz, J. L. v. (2009): Übergänge partizipativ gestalten. In: TransKiGs (Hrsg.) (2009): Übergang Kita – Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung. Materialien, Instrumente und Ergebnisse des TransKiGs-Verbundprojekts. Weimar
- Lingenauber, S. (2008): Übergang Kindertageseinrichtung/Grundschule. In: Lingenauber, S. (Hrsg.): Handlexikon der Integrationspädagogik (Band 1: Kindertageseinrichtungen). Freiburg, S. 198–203
- LISUM (Hrsg.) (2003): Die Ausgestaltung der flexiblen Schuleingangsphase im Land Brandenburg – pädagogische Standards, Leitfäden und Praxismaterialien. (FLEX-Handbücher). Ludwigsfelde, auch unter: www.bildungsserver.berlin-brandenburg.de/flex.html
- LISUM (Hrsg.) (2009): ILeA 1 – Individuelle Lernstandsanalysen im Anfangsunterricht. Ein Leitfaden für die ersten sechs Wochen und darüber hinaus. Leitfaden 1. Ludwigsfelde, www.bildungsserver.berlin-brandenburg.de/ilea1.html
- Ludwig, D. (2007): Den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule gemeinsam gestalten: ein Kooperationsmodell. In: Unsere Jugend, Heft 9/2007, S. 370-377
- Meiers, K. (1990): Grundlegung der Bildung. In: Grundschule Spezial: »Jetzt bin ich ein Schulkind«, Heft 6/1990, S. 10-13
- Merz, C. (1999): Schulanfang auf neuen Wegen – Was ändert sich für Erzieherinnen? In: Kindergarten heute, Heft 5/1999, S. 6-10
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2004): Rahmenlehrpläne für die Grundschule. Berlin
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2004): Elementare Bildung – Grundsätze und Praxis. Band 1, Weimar
- Möller, K. (2001): Konstruktivistische Sichtweisen für das Lernen in der Grundschule? In: Rossbach, H.-G. u.a. (Hrsg.): Forschungen zu Lehr- und Lernkonzepten für die Grundschule. Opladen, S. 16-31
- Naumann, S. (2003): Vom Testen ist noch kein Kind klüger geworden. Schulfähigkeit – ein problematisches Konzept. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS), Spezial: »Vom Kindergarten zur Schule«, Heft 4/2003, S. 19-22
- Nicolas, B. (1998): Offener Unterricht zum Schulanfang: Voraussetzungen, Beispiele für alle Fächer, Dokumentation der Lernergebnisse. Berlin
- Niesel, R. (2003): Auch die Eltern kommen in die Schule. In den Übergang des Kindes sind seine Eltern intensiv eingebunden. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS), Spezial: »Vom Kindergarten zur Schule«, Heft 4/2003, S. 10-12
- Niesel, R. (2005): Den Übergang optimieren. In: Welt des Kindes, Spezial: »Brücken statt Stolpersteine. Kindergarten und Grundschule«, Heft 3/2005, S. 13-15
- Niesel, R.; Griebel, W.; Netta, B. (2008): Nach der Kita kommt die Schule. Mit Kindern den Übergang schaffen. Freiburg
- Oberhuemer, P. (2003): Bildungskonzepte für die frühe Kindheit in internationaler Perspektive. In: Fthenakis, W. E.; Oberhuemer, P. (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden, S. 359-383
- Oelkers, J.; Reusser, K. (2008): Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Berlin

- Oerter, R.; Montada, L. (2008): Entwicklungspsychologie. Weinheim
- Pallasch, W.; Reimers, H. (1990): Pädagogische Werkstattarbeit. Weinheim
- Peter-Koop, A.; Grüßing, M. (2006): Die Entwicklung mathematischen Denkens in Kindergarten und Grundschule: Beobachten – Fördern – Dokumentieren. Offenburg
- Pianta, R. C.; Cox, M. J. (1999): The transition to kindergarten. Baltimore
- Plieninger, M.; Schumacher, E. (2007): Auf den Anfang kommt es an – Bildung und Erziehung im Kindergarten und im Übergang zur Grundschule. Schwäbisch Gmünd
- Prenzel, A. (2006/2007/2008): ILeA. Individuelle Lernstandsanalysen in der Grundschule. Ein Beobachtungsheft zur psychosozialen Gesamtsituation. Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg. Potsdam und Ludwigsfelde
- Prenzel, A. (2006): Anerkennung und Anforderung. Zum Einstieg der Kinder in die widersprüchliche Welt der Schule. In: Grundschulzeitschrift 5/2006
- Prenzel, A.; Liebers, K. (2005): »Sieben diagnostisch-pädagogische Verfahren für den Schulanfang. – Ein Reader zum Leitfaden »Didaktische Lernstandsanalysen im Anfangsunterricht«. Potsdam. Download: www.bildungserver.berlin-brandenburg.de/ilea1.html
- Renkl, A. (2002): Lehren und Lernen. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 589-602
- Reyer, J. (2006): Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule. Bad Heilbrunn/Obb
- Roux, S.; Fried, L.; Kammermeyer, G. (2008): Sozial-emotionale und mathematische Kompetenzen in Kindergarten und Grundschule – eine Einführung. In: Empirische Pädagogik 22, S. 96-112
- 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, S. 30-31
- Schäfer, G. E. (2004): Beobachten und Dokumentieren in KiTas. In: Kindergarten heute, Heft 8/2004, S. 6-15
- Schmidt, K. (2009): Geteilte Einstellungen und kooperatives Handeln. Befragung der Akteure des Verbundprojekts TransKiGs. Ludwigsfelde, www.transkigs.de
- Schmidt, H. W.; Merz, C. (2000): Ausklang und Neubeginn. In: Kindergarten heute. Zeitschrift für Erziehung. Heft 9/2000, S. 14-17
- Schratz, M. (1996): Gemeinsam Schule lebendig gestalten. Anregungen zur Schulentwicklung und didaktischer Erneuerung. Weinheim
- Schubert, E. (2000): Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland: Historische Entwicklungen und Perspektiven. In: Criblez, L.; Hofstetter, R.: Die Ausbildung von Primarlehrerinnen. Geschichte und aktuelle Reformen. Bern, S. 529-56
- Schubert, E. (2004): Werkstattarbeit. Werkstatt-Modelle und ihre Potenziale als Ergänzung oder Alternative zu referentenorientierten Lehr-, Lern- und Arbeitsformen. In: Berendt, B.; Voss, H.-P.; Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. E 6.1. Berlin, S. 1-16
- Schubert, E. (2003): Hochschul-Lernwerkstätten im Spannungsfeld von Wissenschaft, Praxis und Person. Werkstattkonzepte und ihr Beitrag zur Professionalisierung der Lehrerbildung. Bochum
- Singer, W. (2003): In der Bildung gilt: Je früher, desto besser. In: Singer, W.: Ein neues Menschenbild? Frankfurt/Main, S. 110-119
- Sodian, B. (2008): Die Entwicklung bereichsspezifischen Wissens. In: Oerter, R.; Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, S. 436-479
- Speck-Hamdan, A. (2001): Schulanfänger: Köhner? – Debütanten? In: Faust-Siehl, G.; Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege. Frankfurt am Main
- Speck-Hamdan, A. (2002): Lehren und Lernen. In: Bartnitzky, H.; Christiani, R. (Hrsg.): Berufseinstieg: Grundschule. Berlin, S. 84-89
- 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: http://www.transkigs.de/uebergaeenge_neu_denken.html
- Speck-Hamdan, A. (2006): Neuanfang und Anschluss: zur Doppelfunktion von Übergängen. In: Diskowski, D.; Hammes-Di Bernardo, E.; Hebenstreit-Müller, S.; Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden. Weimar, Berlin, S. 20-31

- Speck-Hamdan, A. (2007): Da muss man einfach durch. Aufgaben, die das Leben immer wieder stellt: Übergänge-Transitionen. In: Grundschule Spezial: Übergänge gestalten. Heft 3/2007, S. 6-9
- Speck-Hamdan, A. (2007): Die Eltern: wichtige Partner – schwierige Partner? In: Grundschule. Spezial: Übergänge gestalten. Heft 3/2007, S. 16-17
- Spitzer, M. (2003): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg
- Stiftung Bildungspakt Bayern (Hrsg.) (2007): Das KIDZ Handbuch. Grundlagen, Konzepte und Praxisbeispiele aus dem Modellversuch »KIDZ – Kindergärten der Zukunft in Bayern«. Köln
- Strätz, R. (2000): »Lebenssituation der Kinder im Übergang Kindergarten/Grundschule – Möglichkeiten der Kooperation«. Vortrag am 14.09.2000. RAA. Gladbeck
- Strätz, R. (2000): Bildungsziele im 21. Jahrhundert – didaktische Konzepte in Kindergarten und Grundschule, Referat bei der Tagung der RAA Gladbeck »Lebenssituation der Kinder im Übergang Kindergarten/Grundschule – Möglichkeiten der Kooperation«
- Strätz, R.; Solbach, R.; Solbach-Holst, F. (2007): Bildungshäuser für Kinder von drei bis zehn Jahren. Eine Expertise. Berlin
- Terhart, E. (1996): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, A.; Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main, S. 448-471
- Terhart, E. (2005): Grundschularbeit als Beruf. In: Einsiedler, W. u. a. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn
- Thüringer Kultusministerium (Hrsg.) (2008): Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre. Weimar
- TransKiGs (Hrsg.) (2009): Übergang Kita – Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung. Materialien, Instrumente und Ergebnisse des TransKiGs-Verbundprojekts. Weimar
- Volgmann, K. (2007): Den Übergang »kindfähig« gestalten. Wie die Zusammenarbeit der Institutionen entwickelt werden kann. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS), Heft 3/2007, S. 26-29
- Walper, S.; Roos, J. (2001): Die Einschulung als Herausforderung und Chance für die Familie. In: Faust-Siehl, G.; Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege. S. 30-52
- Wannack, E. (2004): Kindergarten und Grundschule zwischen Annäherung und Abgrenzung. Münster
- Welzer, H. (1993): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen
- Winter, F. (2007): Bildungsdokumentation als Grundlage für Zusammenarbeit. Vortrag auf der TransKiGs-Fachtagung »Jenseits der Systemgrenzen« 2007. Download: www.transkigs.de/dokujenseitsdergrenze.html
- Wörz, T. (2004): Die Entwicklung der Transitionsforschung. In: Griebel, W.; Niesel, R. (Hrsg.) Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim
- Wustmann, C. (2008): Resilienz: Widerstandfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Berlin



GOrBiKs – Eine neue Lernkultur in Kita und Grundschule

**Film 1 (kurze Fassung):
Eine gemeinsame Vorstellung von
einer neuen Lernkultur gewinnen.**

**Dr. Frauke Hildebrandt im Interview
mit Prof. Dr. Annedore Prengel und
Hans-Joachim Laewen.**

**Film 2 (lange Fassung):
Neue pädagogische Ansätze in Kita
und Grundschule.**

**Veränderte Bildungspraxis in zwei
brandenburgischen Einrichtungen.**

Wir bedanken uns ganz herzlich bei der Kita
Rappelkiste Wünsdorf, der Grundschule im
Kirchsteigfeld Potsdam sowie der Grundschule
Brück für die nette Unterstützung!

Idee: Koordinierungsgruppe GOrBiKs
Konzept: Dr. Frauke Hildebrandt,
Bernd Knochenhauer

Fachberatung: Dr. Katrin Liebers

Realisation: Bernd Knochenhauer,
Clemens Plaschke

unter Mitarbeit von
Dr. Detlef Gietzel und
Reinhold Hölzer

Sprecher: Jan Uplegger



Hrsg.:
Landesinstitut für
Schule und Medien
Berlin-Brandenburg (LISUM)
14974 Ludwigsfelde-Struveshof
Telefon: 03378 209-176
Telefax: 03378 209-304

[www.transkigs.de/
brandenburg-gorbiks.html](http://www.transkigs.de/brandenburg-gorbiks.html)
www.lisum.berlin-brandenburg.de



*Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität
in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen
Gestaltung des Übergangs*

Gefördert vom



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



www.transkigs.de/brandenburg-gorbiks.html



9 783868 192033 8

www.verlagdasnetz.de