

Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Schule

Für eine kontinuierliche kindliche Bildungsbiografie



Inhaltsverzeichnis

4	Vorwort
	I Von der »Anschlussfähigkeit« zur »gemeinsamen Bildungsarbeit«
6	• Bausteine für einen gemeinsamen Weg von Kita und Grundschule
9	- Baustein 1: Das lernende Kind
10	- Baustein 2: Lernkultur
14	- Baustein 3: Lernen lernen
17	- Baustein 4: Beobachten und Dokumentieren
19	- Baustein 5: Bildungspartnerschaft
21	- Baustein 6: Übergänge
	II Gestaltungsmöglichkeiten zum Auf- und Ausbau der Kooperation von Kita und Grundschule
22	• Vom Abbau von Vorurteilen über ein gemeinsames Bildungsverständnis zu einer gelingenden Kooperation von Kita und Grundschule
23	• Rollen und Aufgaben im Auf- und Ausbau der Kooperation
24	• Prozessbegleitung
25	• Schaffung gemeinsamer Lernfelder
26	• Hilfreiche Elemente zur Struktur der Kooperation
27	- Zielvereinbarung
27	- Planung und Entscheidung
	III Zusammenarbeit mit Familien
29	• Erziehungspartnerschaft im Übergang gestalten
30	- Familie und Schule: Zusammenführung zweier zentraler Lebensbereiche
31	• Formen der Zusammenarbeit mit Eltern im Übergang
32	- Wichtige Etappen der Zusammenarbeit mit Eltern im Jahr vor der Einschulung
33	- Entwicklungsgespräche
34	- Der gemeinsame Elternabend
	IV Lern- und Entwicklungsdokumentation
36	• Bedingungen für den unterstützenden Einsatz im Übergang von der Kita zur Grundschule
40	• Weiterentwicklung der LED im Grundschulbereich: Entwicklungs- und Fachsterne
	V Praxisprojekte
44	• Motor der Kooperation und gemeinsamen Bildungsarbeit von Kita und Grundschule
46	- Frühe Förderung des Schriftspracherwerbs in den Praxisprojekten
48	- Frühe Förderung des mathematischen Denkens in den Praxisprojekten
50	• Resümee
	• Drei Praxisprojekte (exemplarisch)
52	- Sprachparcours (Verbund Burglesum)
59	- Die blauen Körper (Verbund Vahr)
64	- Wir gehen auf Zahlenjagd (Verbund Neustadt)
	Anhang
71	Praxismaterialien
80	Literaturverzeichnis
81	Verzeichnis der TransKiGs-Verbünde
82	Redaktion
83	Impressum

Auf dem Weg zu einer gemeinsamen Bildungsarbeit von Kita und Grundschule

Mit der wachsenden Bedeutung, die dem Bereich »Bildung« fachpolitisch wie gesellschaftspolitisch in den letzten Jahren zukam, erfuhr auch die Frage des Übergangs von der Kita in die Grundschule und die sogenannte »Anschlussfähigkeit« der pädagogischen Arbeit hohe Aufmerksamkeit. Reagiert wurde damit auch auf die Tatsache, dass die beiden Bildungsbereiche Kindertagesbetreuung und Schule sich angesichts unterschiedlicher Rechtssysteme, Traditionen, Strukturen, Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte u. v. m. zunehmend separiert und ein unterschiedliches professionelles Selbstverständnis sowie ein unterschiedliches Bildungsverständnis entwickelt hatten. Konzepte für eine verbesserte Gestaltung des Übergangs wurden von fachpolitischer Seite beschlossen bzw. eingefordert, wie z.B. durch den gemeinsamen Beschluss der Jugend- und Familienminister- und Kultusminister-Konferenz vom Juni 2009.

2005 startete in Bremen das Projekt **TransKiGs**, das aus Bundesmitteln bezuschusst wurde und an dem sich neben Bremen auch die Länder Berlin, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen beteiligten; das Projekt endet zum Jahreschluss 2009.

Anders als in anderen Bundesländern war das Bremer Projekt von Anfang an als eines mit starkem Praxisbezug konzipiert: Insgesamt waren **45 Kitas** und **18 Grundschulen** einbezogen, die in **11 sozialräumlich vernetzten Verbänden** zusammenarbeiteten. Die gemeinsame Projektleitung wurde von den Ressorts Bildung und Jugend wahrgenommen. Neben der Projektkoordinatorin waren in dem Projekt jeweils zwei Berater/innen aus dem Kita- sowie Schulbereich tätig, welche die Verbände in ihrem Kooperationsprozess begleiteten. Hilfreich für das Bremer Projekt waren Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt »Frühes Lernen«, das zuvor unter wissenschaftlicher Begleitung von Prof. Dr. Ursula Carle, Universität Bremen, stattgefunden hatte.

Im Kern zielte das Projekt TransKiGs darauf, durch die gemeinsame Arbeit in den Verbänden einen gelingenden Übergang von der Kita in die Grundschule zu gestalten und damit einen Beitrag zur **Kontinuität der kindlichen Bildungsbiografie** zu leisten. Dabei wurde deutlich, dass strukturelle Bedingungen sowie eine klare und systematische Organisation der Zusammenarbeit zwischen Kitas und Grundschulen zwar notwendige, keineswegs aber ausreichende Bedingungen zur Erreichung des gesteckten Ziels sind. Eine erfolgreiche Unterstützung der kindlichen Bildungsbiografie durch die pädagogischen Professionen in Kita und Grundschule setzt die Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses, eine gemeinsame Bildungsphilosophie voraus. Zu diesem Bildungsverständnis gehört, dass die konkreten **Bildungsangebote der kindlichen Lernentwicklung angemessen** sein müssen. Dies impliziert nicht nur, dass der in den ersten Lebensjahren stattfindende Übergang vom intuitiven zum bewussten Lernen zu berücksichtigen ist, sondern dass diese Entwicklung individuell, aber auch bezogen auf die Entwicklung verschiedener Kompetenzen unterschiedlich verlaufen kann.

Einerseits erhalten die zum Teil **unterschiedlichen Lernarrangements** in Kitas und Grundschulen durch den Bezug auf diese kindliche Lernentwicklung einen Sinn. Andererseits sind Kita und Grundschule aber auch gefordert, denn: Indem sie den individuellen Entwicklungen in ihren Angeboten gerecht werden müssen und weil sich Phasen der kindlichen Weiterentwicklung über längere Zeiträume erstrecken, sind sie gehalten, gemeinsam die **»Übergangszone als pädagogisches Feld«** (vgl. Kapitel I dieses Handbuchs) zu gestalten.

Wenn es den »pädagogischen Profis« in Kita und Grundschule gelingt, diese **»Übergangszone«** entsprechend der kindlichen Lern- und Entwicklungslogik zu gestalten, dann haben sie die Voraussetzung dafür geschaffen, dass Kinder diese Etappe ihres Entwicklungsprozesses erfolgreich bewältigen können. Für jedes Kind bedeutet die Übergangssituation von der Kita in die Schule, auf verschiedenen Ebenen Neues in seine bestehende Konstruktion der Welt zu integrieren, bereits vorhandenes Wissen sowie erlangte Kompetenzen zu erweitern und zu vertiefen. In diesem Prozess werden nicht mehr passende Vorstellungen verworfen und durch neue, veränderte Konstruktionen ersetzt. Jedes Kind verfügt dabei über individuelle Vorstellungen von der Welt, es trägt Fragen an die Welt mit sich und ist auf der Suche nach geeigneten Antworten. Damit dem Kind dieser Entwicklungsschritt gelingt, setzt dies - in Kita wie Grundschule - ein Bildungsverständnis voraus, das sich an der kindlichen Entwicklung orientiert und zu der selbstverständlich eine individuell **fordernde wie fördernde Begleitung** der Kinder sowie eine **interessierte und wertschätzende Zugewandtheit** gehören. Diesem Bildungsverständnis folgend sind auch die **Eltern** in die Gestaltung des Übergangs ihrer Kinder von der Kita in die Grundschule einzubeziehen.

Wichtige Erkenntnisse und Erfahrungen aus dem Projekt werden in dem vorliegenden Handbuch dargestellt. Die theoretischen Ausführungen weisen über die zu Beginn des Projektes anvisierte Anschlussfähigkeit beider Bildungsinstitutionen hinaus und fokussieren den nächsten Entwicklungsschritt, nämlich das **Verständnis für eine gemeinsame Bildungsarbeit** von Kita und Grundschule. Die im Handbuch vorgestellten sogenannten »Praxisprojekte« zeigen exemplarisch den Weg zu einem gemeinsamen Bildungsverständnis und zu dessen Umsetzung in der Praxis. Strukturelle und die Organisation der Zusammenarbeit betreffende Aspekte, die im Projekt als besonders hilfreich erfahren wurden, werden ebenfalls vorgestellt.

Die dargestellten Überlegungen, Erfahrungen und Empfehlungen haben nicht zum Ziel, den Übergang von der Kita in die Grundschule für Kinder **»unbemerktbar«** zu machen, auch nicht für die Beteiligten in Familie, Kita und Schule. Übergänge sind selbstverständliche Bestandteile in biografischen Verläufen. Wenn sie gelingen, haben sie nicht nur **positiven Einfluss** auf das weitere »Wachsen« des Kindes, sondern bewirken manchmal sogar einen richtigen **Sprung nach vorne**. Wenn bereits in frühem Kindesalter gelingende Übergänge erlebt werden können, erhöht dies die Chancen, dass spätere Übergänge angstfrei und erfolgreich gestaltet werden.

Die in diesem Handbuch zusammengefassten Ergebnisse zeigen Ausschnitte zur Unterstützung einer kontinuierlichen kindlichen Bildungsbiografie auf. Hervorzuheben ist, dass diese Zusammenstellung letztlich möglich geworden ist durch das hohe Engagement der Erzieher/innen und Lehrer/innen im Bremer Projekt, welche die Herausforderung zur Veränderung ihrer Arbeit angenommen haben und durch ihren kreativen Einsatz lebendig gestalteten.

In der Hoffnung, dass das vorliegende Handbuch gute Anregungen für die gemeinsame Arbeit von Kitas und Schulen bietet und hilfreich für die Gestaltung des Übergangs ist, wünschen wir den beteiligten Akteurinnen und Akteuren viel Freude bei der **»Entdeckung des Gemeinsamen im Anderen«** und bei der gemeinsamen Gestaltung eines den kindlichen Entwicklungsweg unterstützenden Bildungsangebots.

Dr. Doris Bollinger (Referatsleiterin Kindertagesbetreuung)
Gabriele Langel-Carossa (Grundschulreferentin)
Annette Samuel (Projektkoordinatorin TransKiGs)

Bildungsangebote in der »Übergangszone« müssen der kindlichen Lern- und Entwicklungslogik folgen

Von der Anschlussfähigkeit der Bildungsinstitutionen zur gemeinsamen Bildungsarbeit

Gelingende Übergänge fördern die kindliche Entwicklung

Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses

I Von der »Anschlussfähigkeit« zur »gemeinsamen Bildungsarbeit«

Fridolin Sickinger

Bausteine für einen gemeinsamen Weg von Kita und Grundschule

Die in der Geschichte des westlichen Teils der Bundesrepublik langjährig verfolgte Differenzbildung zwischen der Pädagogik für Kinder bis sechs Jahren und für Kinder im Grundschulalter hat die beiden Bildungssysteme tatsächlich so weit voneinander entfernt, dass in den letzten Jahren große Anstrengungen unternommen wurden, um die »Anschlussfähigkeit« zu verbessern oder an manchen Orten gar herzustellen. Im Zuge dieser theoretischen und praktischen Anstrengungen wurde das Thema »Übergänge« erneut aufgegriffen und hat zu Recht große Beachtung erfahren.

Das Werk von Urie Bronfenbrenner, 1981 in Deutschland unter dem Titel »Die Ökologie der menschlichen Entwicklung« veröffentlicht, beschäftigt sich durchgängig damit, wie der Eintritt von Menschen in neue Lebensbereiche strukturiert sein muss, damit der **Übergang zu einem Entwicklungsschub für die Person führt**.

Zum einen unterscheidet Bronfenbrenner Qualität und Anzahl der Personen, die am Übergang beteiligt sind. Einen Übergang, in dem es »außer der Verbindung durch die Person nur indirekte oder gar keine andere Verbindungen gibt, bezeichnen wir als schwach verbunden« (Bronfenbrenner 1981, S. 201). Die positive Wirkung hängt aber nicht nur vom Netzwerk der beteiligten Personen ab, sondern auch von der Frage, ob die Anforderungen in den verschiedenen Lebensbereichen »einander vereinbar sind«, ob die Tätigkeiten, die die Person im neuen Lebensbereich aufnimmt, »gegenseitiges Vertrauen, positive Orientierung und Zielübereinstimmung in den Lebensbereichen fördert« und letztendlich »Kräfteverhältnisse entstehen lassen, die sich allmählich zu ihren Gunsten verändern.« (Bronfenbrenner 1981, S. 202).

Hier sind alle wichtigen Elemente genannt, die im aktuellen Systemübergang Kindergarten – Grundschule, aber auch auf dem Weg des Zusammenwachsens der beiden Bildungssysteme, eine zentrale Rolle spielen. Die konstruktive Anordnung der beteiligten Personen, der gemeinsamen Tätigkeiten, der Grundhaltungen und der strukturverwandten Entwicklungsaufgaben und Lernkulturen stellt sich grafisch wie folgt dar:

»Man kann das Pferd zum Wasser führen, aber man kann es nicht zum Trinken zwingen. Das Trinken ist seine Sache. Aber selbst, wenn das Pferd durstig ist, kann es nicht trinken, solange Sie es nicht zum Wasser führen. Das Hinführen ist Ihre Sache.«
(Gregory Bateson, 1982)

Positive Faktoren für einen gelingenden Übergang

Positive Faktoren für Anschluss und Systemübergang



Wiedererkennbare Aufgaben, Prozesse und Rituale

Der Verlauf des Projektes TransKiGs zeigt auch für Bremen, dass den Einrichtungen die Bedeutung des persönlichen Kontaktes zwischen den Beteiligten und deren Verbindung in gemeinsamer Tätigkeit (Feste, Ausflüge, Aktionen, Projekte) präsent ist und überall praktiziert wird. Nicht immer ausreichend klar ist die Bedeutung »gegenseitiger positiver Zuschreibung« zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften, wie auch zwischen Kolleg/innen der Kindergärten und der Grundschule. Die direkte entwicklungshemmende Wirkung von kindlichen Loyalitätskonflikten bei Abwertungs- und Kampfszenarien zwischen Eltern und Fachkräften oder zwischen Institutionen wird teilweise unterschätzt.

Hier soll es aber darum gehen, die »Passung« derjenigen Elemente zu beschreiben, mit denen Kinder in den nacheinander folgenden Bildungsinstitutionen, also zunächst für den Zeitraum **von der Geburt bis zum zehnten Lebensjahr**, konfrontiert werden.

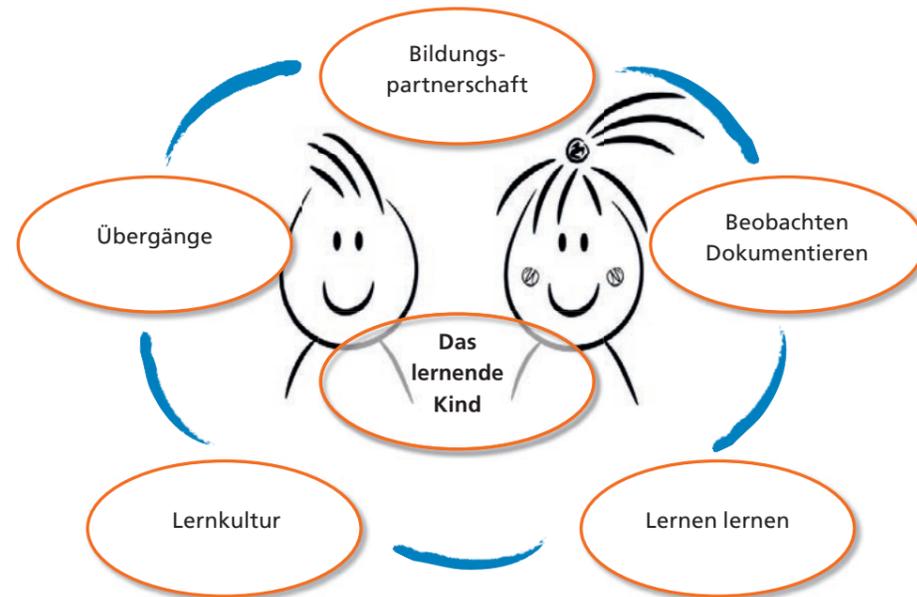


Das Alte im Neuen erkennen

Es gilt, das Lernen, die Lernumgebung und die Lern-Beziehung so zu gestalten, dass Kinder die **Strukturverwandtschaft auch im neuen Lebensbereich erkennen** (das Alte im Neuen), dass die Elemente »einander vereinbar« (Bronfenbrenner) sind und Kinder auf diese Weise über sich hinauswachsen können.

Im Grunde geht es darum, Bildungslandschaften zu gestalten, deren Funktionsweise nicht geprägt ist durch die internen Regularien der jeweiligen Institutionen, sondern die durchgängig **der Lern- und Entwicklungslogik der Kinder folgen**.

Bausteine für einen gemeinsamen Bildungsprozess



Im Prozess des Zusammenwachsens von sozialräumlich verbundenen Kindergärten und Grundschulen wie auch für Integrationsprozesse auf höherer Ebene können die genannten Bausteine als »roter Faden« und gemeinsame Schnittmenge dienen.

In der folgenden Darstellung werden die Bausteine skizziert. Das Handbuch als Ganzes kann sie aus verschiedenen Blickwinkeln begründen und praktisch illustrieren.

Baustein 1: Das lernende Kind

Das Gehirn als Senkrechtstarter

Im Mutterleib entwickelt der menschliche Nachwuchs die komplette neuronale Grundausstattung, also etwa 100 Milliarden Nervenzellen und etwa 50 Billionen (!) synaptische Verbindungen. Diese unvorstellbare Aktivität ermöglicht bereits enorme Lernprozesse im Mutterleib und stellt sicher, dass bei Geburt alle neuronalen Funktionen »an Bord« sind. Menschen sind von Anfang an optimal lernfähige Wesen.

»Wenn man irgendeine Aktivität nennen sollte, für die der Mensch optimiert ist, so wie der Albatros zum Fliegen oder der Gepard zum Rennen, dann ist es beim Menschen das Lernen. Dass wir **Menschen wirklich zum Lernen geboren sind**, beweisen alle Babys. Sie können es am besten, sie sind dafür gemacht; und wir hatten noch keine Chance, es ihnen abzugewöhnen.« (Spitzer 2007, S. 10).

»Alles an Bord«

Nach der Geburt steigert sich die Aktivität des Kindes und der Lernprozess explodiert. Die Wiederholung von Reizen führt zu einer Stärkung der entsprechenden Synapsen, Netzwerke werden laufend erweitert und synaptische Verbindungen, die nicht gebraucht werden, wieder abgebaut. Dabei bilden sich im kindlichen Gehirn nicht einfach nur »Tatsachen« ab. Die emotionale Qualität der elterlichen Beziehungsangebote, die Stabilität und Vorhersagbarkeit der Umgebung und ihrer Abläufe werden in die Lerninhalte mit »eingebügelt«, etwa als Ermutigung oder Angst.

Das Gehirn als Motivationskünstler

Unser Gehirn ist in der Lage, sich selbst zu belohnen und so neue Aktivität anzuregen. Kernstück des körpereigenen Motivationssystems ist die Produktion und Ausschüttung von neuronalen Botenstoffen mit subjektiv positiv erlebter Wirkung bei erfolgreichen Lern-Operationen. Der eintretende Zustand entspricht einer angenehmen bis lustvoll-euphorischen Aktivierung, den wir im Alltag im Zusammenhang mit sogenannten »Aha-Effekten« kennen. Es kommt zu einer Ausschüttung von Dopamin und anderen »Neuropeptiden im frontalen Cortex, bei denen es sich vor allem um körpereigene Stoffe handelt, die opiatähnliche Wirkung entfalten und uns ein positives Gefühl vermitteln.« (Spitzer 2007, S. 178) Die Lernsituation wird positiv gefärbt, mit dem gelernten Inhalt verschmolzen und so im Gedächtnis gespeichert. Wenn die gelernte Information später wieder abgerufen wird, so wird die positive »Farbe« wieder spürbar. »Dieses System treibt uns um, motiviert unsere Handlungen und bestimmt, was wir lernen.« (Spitzer 2007, S. 195)

Erfolgreiches Lernen verstärkt sich selbst

Wir brauchen also nicht darüber zu rätseln, wie wir andere Menschen »motivieren«. Wichtiger ist es zu wissen, wie das interne Motivationssystem beim Lernen unterstützt wird – und was tunlichst unterbleiben sollte, um es nicht zu blockieren.

Neurobiologie für pädagogische Praxis

Belohnungs- und Motivationssystem wird aktiviert	Konstruktive pädagogische Bedingung	Erschwerende bis destruktive pädagogische Bedingung
bei Auftreten von Aha-Erlebnissen, d.h. Neues kann an Altes angebunden werden	konsequente Differenzierung der Lerneinheiten nach Umfang, Komplexität und Bearbeitungstempo	normiertes und selektives Vorgehen
bei der Entwicklung von sinnennahen Zielen / Visionen und beim Eintreten von überraschenden positiven Ergebnissen	Kinder können selber Vorschläge treffen, Ziele finden, eigene Wege überlegen, eigene Ergebnisse bewerten	fremde und fremd bleibende Ziele mit Druck und Sanktion kontinuierlich zu hoch oder zu niedrig gesteckte Ziele (durch das Kind selbst oder andere)
bei Lernerfolgen in Anwesenheit vertrauter erwachsener Personen	praktiziertes Bindungsverhalten Fähigkeit, Gruppen zu führen Partizipation	abwertendes, ironisierendes, feindseliges Verhalten gegenüber Kindern Desorientierung und Strukturschwäche in der pädagogischen Arbeit

Aufmerksame Leser haben sicher bemerkt, dass Herr Pestalozzi oder Frau Montessori in verschiedenen Ecken dieses Schemas »versteckt« sind. Freuen wir uns darüber, dass auch hier das »Alte« im »Neuen« aufgehoben ist: Die klassischen pädagogischen Konzepte, die überwiegend aus der konkreten Anschauung und Erfahrung entstanden sind, werden durch die empirische Neurobiologie überzeugend fundiert.

Baustein 1: Das lernende Kind

Das Bild vom Kind

- das aktiv lernt von Anfang an
- das Hypothesen evaluiert und so die Welt im eigenen Kopf konstruiert
- das dabei auf stabile Bindungserfahrung mit Erwachsenen angewiesen ist.

Baustein 2: Lernkultur

Der Begriff »Lernkultur« beschreibt die Art und Weise, in der »Lernen« in der Gesellschaft konstruiert und so institutionalisiert wird, dass eine Realität entsteht, auf die sich alle wie selbstverständlich beziehen (»Lernen geht so«). Diese Definition macht deutlich, dass es nicht eine, sondern viele verschiedene Lernkulturen gibt. Wer Lernprozesse professionell für andere Menschen organisiert, hat insofern die Pflicht, die ausgewählte Lernkultur zu beschreiben und zu begründen.

Es gilt im ersten und wichtigsten Schritt, Lernkulturen so zu gestalten, dass sie der **Entwicklungslogik** kindlicher Wachstumsprozesse folgen und eine **durchgängige Lernbiografie ohne Systembruch ermöglichen**. Für diesen Zweck scheint die heute in der Entwicklungspsychologie des Kindesalters gemachte Unterscheidung von privilegierten Wissensdomänen und nicht-privilegierten Wissensdomänen außerordentlich fruchtbar.

Privilegierte Wissensdomänen (primäres Lernen)

»In privilegierten Wissensdomänen, für die bei Kindern eine Prädisposition zum Lernen zu bestehen scheint, weisen bereits Säuglinge differenziertes Wissen und komplexe kognitive Fähigkeiten auf.« (Gisbert 2004, S. 118). In diesen Bereichen lernen die Kinder **intuitiv**. Sie nutzen keine bewussten Strategien und brauchen auch keine »gerichtete Unterweisung« (Gisbert) von Erwachsenen.

Der intuitive Erwerb **motorischer Kompetenzen** beispielsweise – von der Aufrichtung bis zu den motorischen Leistungen des Kindergartenalters – ist uns durch Alltagsbeobachtung vertraut (zum Beispiel, wie das kleine Kind das Dreirad »erobert«). Das neurophysiologische Programm, das diesem Lernen zugrunde liegt, kann man förmlich spüren.

Dass der **Spracherwerb** der Muttersprache ebenso intuitiv erfolgt, ist ähnlich plausibel. Die grammatikalische Re-Konstruktion der Muttersprache – etwa durch das zweijährige Kind – gelingt nicht durch bloße Nachahmung oder die Unterweisung durch die Eltern, sondern durch die Fähigkeit des Gehirns, von Anfang an als »Regelextraktionsmaschine« (Spitzer 2002, S. 75) zu fungieren, wobei die präsenten erwachsenen Personen die sprachliche und emotionale Fläche bieten, auf die sich das Sprachlernen des Kindes bezieht. Falsche und unvollständige Sprachformen der Eltern lernt das Kind mit seiner »Regelextraktionsmaschine« eben auch perfekt.

Neben der Sprache zählen zu den privilegierten Wissensdomänen die Bereiche:

- **Menge und Zahl**
- **intuitive Biologie** (etwa mit der Unterscheidung von belebt und unbelebt)
- **intuitive Physik** (Konzept Kausalität) und
- **intuitive Psychologie** (Konzepte über mentale Zustände) (vgl. Sodian, 1998).

Nicht-privilegierte Wissensdomänen (sekundäres Lernen)

Im Unterschied dazu erfordert das Lernen in Bereichen »nicht-privilegierten Wissens« vom Kind den Einsatz von

- **Lernstrategien,**
- **bewusster Anstrengung,**
- **Zielsetzung und**
- **in der Regel auch von Unterweisung.**

Der Lernprozess ist störanfällig, weil er stark von der jeweiligen Umgebung und den dort handelnden Personen abhängt. Dabei spielt es eine große Rolle, wie der Schwung des **intuitiv-primären Lernens** so geschützt und gestärkt werden kann, dass das Kind den Übergang in das **bewusst-sekundäre Lernen** gut schafft. Wird hier zu schnell oder zu komplex »Stoff eingefordert«, kann bereits in diesem frühen biografischen Stadium das Selbstkonzept erheblich belastet werden – mit durchaus langfristiger Wirkung (»Sport ist nichts für mich«, »Rechnen ist doof«).

Da sich die Kinder in ihrem jeweiligen Entwicklungstempo (bezogen auf andere Kinder) und auf einzelne Lernbereiche (bezogen auf sich selbst) erheblich unterscheiden, scheint es von Vorteil, zwischen den beiden genannten Lernformen eine **Übergangszone** zu gestalten. Hier mischen sich intuitive und bewusste Lernprozesse der Kinder.

Intuitives Lernen ist jedem Kind mitgegeben

Bewusstes Lernen ist störanfällig

Kindergarten und Grundschule haben in dieser »Übergangszone« große Schnittmengen und gemeinsame Aufgaben. Logischerweise **verbietet sich** in einer so verstandenen Lernkultur die **Erwartung normierter Entwicklung am »Tag X«** und die **Zensur des Entwicklungsstandes**.

	Primäres Lernen/ Privilegiertes Wissen	Übergangszone als pädagogisches Feld	Sekundäres Lernen/ Nicht-privilegiertes Wissen
Motorik	Saugen und Greifen Aufrichtung Intuitiv erlernte motorische Muster	Bewegungslandschaften	Bewusst zusammengesetzte Bewegungsmuster Sport, Tanz, Fahrrad, Schwimmen usw.
Sprache	Frühe responsive Kommunikation Muttersprache inkl. Wortschatz und Grammatik	Erfahrung mit personal vermittelten sinnhaften Texten. Lieder Phonologische Bewusstheit	Sprache als bewusste Ausdrucksweise Gedichte, Lieder Zweitsprache
Gestalten	Urformen des gestalterischen Ausdrucks: Spirale, Kreis, Linie, Schraffur	Unterschiedliche gestalterische Erfahrungen mit den Urformen (Variation von Material, Format, etc.)	Bewusst gestaltete Darstellung mit Einsatz von »Technik«, Thema, Materialwissen
Menge/Zahl	Frühes Erfassen von Mengen Erstes Zählen	Sortieren und Vergleichen von Zahl und Menge im Alltag Erfahrung mit dem Zahlenstrahl, groß- und kleinräumig imaginärer Zahlenstrahl	Rechnen als mathematische Operation
Schrift	Spuren anbringen Botschaften hinterlassen	Zeichen aller Art als Stellvertreter Geheimschriften Zeichen in der Stadt	Schreiben und Lesen
Physik/Biologie	Intuitive Theorien in den Bereichen Physik, Biologie, Psychologie	Erforschung der intuitiven Konzepte der Kinder und deren Würdigung Weiterentwicklung im Forschen und Experimentieren	Natur- und sozialwissenschaftliche Theorien

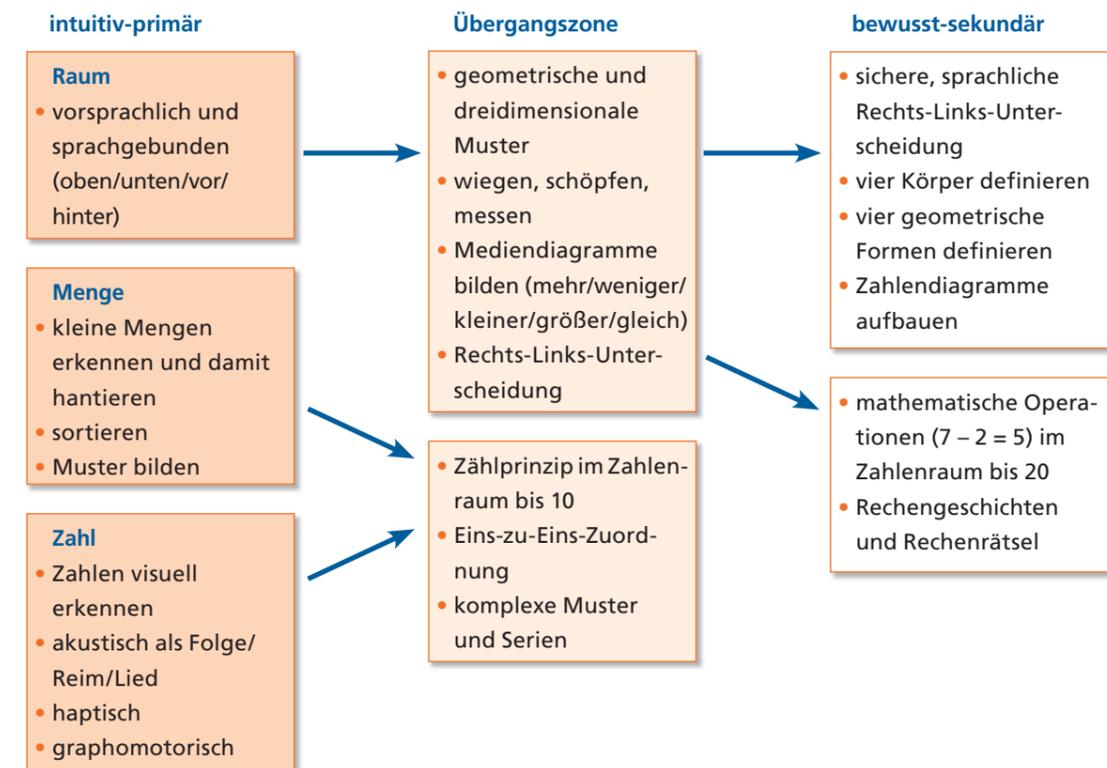
Die **Längsschnittstudie LOGIK**, die 1983 am Max-Planck-Institut in München begonnen wurde und inzwischen in Würzburg weitergeführt wird, kann die **Bedeutung des Lernens in der Übergangszone** (also in der spezifischen Kombination aus intuitivem und bewusstem Lernen) empirisch belegen.

So setzt der **Schriftspracherwerb** einen bestimmten Grad an **phonologischer Bewusstheit** voraus, d.h. die Fähigkeit, An- und Endlaute von Wörtern zu identifizieren, Silben zu trennen und Reime hören und bilden zu können. »In der LOGIK-Studie wie auch in anderen Studien konnte gezeigt werden, dass das Ausmaß der phonologischen Bewusstheit im Vorschulalter recht zuverlässig die spätere Schriftsprachkompetenz vorhersagt, und zwar auch, wenn die Intelligenzunterschiede herausgerechnet wurden. Wie gut ein Kind in der Schule lesen und schreiben lernt, hängt vor allem von seinem Wissen über die Lautstruktur der gesprochenen Sprache ab.« (Neubauer und Stern 2008, S. 209).

Studien zur **Entwicklung mathematischer Kompetenz** weisen in die gleiche Richtung. Tests im Kindergarten, die Fähigkeiten für Quantifizierung und den sogenannten intuitiven Zahlensinn erfassen (zum Beispiel die Einschätzung von kleinen Mengen), zeigen einen erstaunlich hohen Zusammenhang mit der Mathematikleistung in der Grundschule. »Die Ergebnisse der LOGIK-Studie sprechen dafür, dass die Mathematikleistungen in der Grundschulzeit umso besser sind, je früher die Kinder die Sensibilität für Quantitäten entwickeln.« (Neubauer und Stern, 2008, S. 212).

All diese Studien verweisen auf die spezifische Entwicklungslogik in den jeweiligen Wissensdomänen. **Bildungskonzeptionen für Kinder von 0 bis 10 Jahren** brauchen als handlungsleitenden Kern die präzise Beschreibung der Entwicklung bereichsspezifischen Wissens **vom intuitiven Beginn bis hin zum bewussten und strategischen Lernen**.

Entwicklung mathematischer Kompetenz: Raum, Menge und Zahl



Baustein 2: Lernkultur

Lernen

- entlang der Entwicklungslogik der zentralen Lernbereiche für das Alter von null bis zehn Jahren
- entlang der Verschiedenheit der Kinder
- als kognitiv-emotionale Konstellation
- als Eigenaktivität mit hohen Anteilen von Selbstregulation
- bezogen auf alle Aspekte der Persönlichkeit
- als kontinuierlicher Lernprozess der Fachkräfte

Baustein 3: Lernen lernen

»Brain-jogging« hat Konjunktur und wird bereits für Vorschulkinder angeboten. Dahinter steckt die marktfähige Idee, einzelne Bestandteile des Lernprozesses herauszulösen und isoliert zu trainieren (etwa Gedächtnisleistungen). Demgegenüber betonen Lehr- und Lernforscherinnen wie Elsbeth Stern: »Das Gehirn ist kein Muskel, der durch Bewegungen jeder Art trainiert werden kann.« (Stern 2008, S. 257). Es geht immer um die Frage, **wie Wissen effektiv angeeignet und intelligent verknüpft wird**. »Wenn wir intelligenter werden wollen, müssen wir uns mit komplexeren Anforderungen auseinandersetzen, die den flexiblen Einsatz von Wissen erfordern« (ebd.). Verlassen wir also rasch die Welt des Brainjogging und gelangen zu der Frage, welche Kompetenzen Kinder stützen, wenn sie als Lernende in Kindergarten und Grundschule komplexe Anforderungen bewältigen wollen.

Auf drei Kompetenzen wird im Folgenden näher eingegangen:

Compliance als »Sich-Einlassen auf die Welt der Erwachsenen«

Zunächst richten wir den Blick auf eine fundamentale Kompetenz, die den Kindern überhaupt den Eintritt in einen kooperativen Lernprozess mit Erwachsenen ermöglicht. Mit dem Begriff »compliance« (englisch: Einwilligung) ist die **Bereitschaft** von Kindern beschrieben, sich auf Anweisungen von vertrauten Erwachsenen einzulassen. Es handelt sich um eine Art von Vertrauens-Vorschuss, den Kinder Erwachsenen geben.

Die im Kindergarten oder in der Grundschule von Kindern gezeigte Bereitschaft hängt einerseits von der Qualität des Beziehungsangebotes der Erwachsenen, andererseits von den bisherigen Bindungserfahrungen des Kindes ab. Grazyna Kochanska konnte in den 90-er Jahren in Iowa in einer Fülle von empirischen Studien nachweisen, dass die **positive affektive Beziehung** zwischen Kind und Bindungspersonen die **Grundlage für das Annehmen von Anforderungen** (Aufgaben als Gebote) **und das Akzeptieren von Grenzen** (als Verbote) darstellt (vgl. Hopf 2005, S. 98 ff). Interessant ist der Zusammenhang zu elterlichen Kontrollstrategien: »Je stärker die Mütter bei ihren Versuchen auf machtorientierte Strategien zurückgreifen, um so weniger sind ihre Kinder bereit, ihnen zu gehorchen.« (Hopf 2005, S. 98)

In einer früheren Studie in Baltimore (Ainsworth 1978, S. 128) zeigten sich als »sicher gebunden« geltende Kinder hoch kooperativ (81 Prozent), während als »unsicher-vermeidend« oder als »unsicher-ambivalent« geltende Kinder sehr viel seltener kooperatives Verhalten zeigten.

Compliance als Resultat positiver primärer Bindungserfahrung, also von Vertrauen in die Welt von Erwachsenen, hat Langzeitwirkung und wird in andere Lebensfelder übertragen. In einer Längsschnittuntersuchung konnte Kochanska (ebd.) nachweisen, dass Kinder, die in der Erstuntersuchung gegenüber ihren Bindungspersonen kooperativ waren, zum zweiten Erhebungszeitpunkt nach zwei Jahren zu den Kindern gehörten, die am wenigsten Kontrolle brauchten. Sie erfüllten Aufgaben eigenständig auch in Situationen, in denen sie sich nicht beobachtet fühlten.

Spätestens an dieser Stelle wird der Unterschied zum Konzept »Gehorsam« deutlich. Herkömmliche, aber überholte »Erziehung« (die sogenannte »schwarze Pädagogik«) arbeitet mit der Unterwerfung des kindlichen Willens unter den Willen des Erwachse-

nen mit Hilfe von Androhung und Durchführung von Sanktionen aller Art. Unterwerfung erzeugt immer nur situativ erzwungene Zustimmung oder Mitarbeit der Kinder. Ist der Erwachsene außer Reichweite, gilt sein Wort nicht mehr. Es kommt nicht zu einer Internalisierung von Werthaltungen durch positive Bindungserfahrung. **Kooperation auf der Basis von compliance ist das ethisch akzeptable Konzept und zugleich im Ergebnis überlegen.**

Kinder, die ungünstige Bindungserfahrungen mit ihren Eltern haben und sich bisher schwer auf Erwachsene einlassen konnten, sind nicht »für immer« auf dieses Verhalten festgelegt. Sie können mit anderen erwachsenen Personen innerhalb oder außerhalb der Familie Erfahrungen machen, die Vertrauen erzeugen, also eine zweite oder dritte Bindungserfahrung mit positivem Ausgang. Pädagogische Fachkräfte in der Krippe, im Kindergarten oder der Grundschule spielen hier eine große Rolle.

Selektive Aufmerksamkeit macht Gedanken »stark«

Lernen bedeutet, die Übertragungsstärke von Synapsen zu erweitern. Dies geschieht dann, wenn sie nachhaltig aktiviert werden. »Je aktiver neuronales Gewebe in einem bestimmten Bereich der Gehirnrinde ist, desto eher findet in ihm Veränderung von Synapsenstärken und damit Lernen statt.« (Spitzer 2007, S. 146). Bewusste Lernprozesse verlangen **selektive Aufmerksamkeit**, vergleichbar einem Scheinwerfer, der genau die zu aktivierende Stelle erfasst und dort für die Zeit der Verarbeitung verbleibt. Dabei steht uns jeweils nur **ein** Scheinwerfer zur Verfügung. »Wir können also zum Beispiel unseren Aufmerksamkeits-Scheinwerfer nicht jeweils zur Hälfte auf eine Stelle rechts oben und auf eine zweite Stelle links unten verteilen.« (Spitzer 2007, S. 143). Und: »Je mehr Informationsverarbeitungskapazität einer bestimmten Aufgabe zugewiesen wird, desto mehr wird sie woanders abgezogen.« (ebd.)

Für die Bewältigung schwieriger sozialer (etwa Morgenkreis), motorischer (etwa Zirkusprojekt) oder kognitiver Aufgaben (ein Lied erlernen) benötigen die Kinder die Kompetenz, ihre Aufmerksamkeit selektiv zu steuern. Bleibt der »Scheinwerfer« genügend lange auf dem gewünschten Punkt, werden die »Gedanken stark«, d.h. es findet Lernen statt. Kornelia Schneider vom DJI München beschreibt verschiedene Formen von Aufmerksamkeit, die bei Kindern beobachtbar sind. Die **»schwebende Aufmerksamkeit«** bezeichnet eine Art unentschiedene Haltung des Kindes. Es ist offen, hat sich aber keinem Fokus zugewandt. Dagegen tritt die **»vertiefte Aufmerksamkeit«** auf, »wenn das Kind Neues entdeckt und ausprobiert. Es ist ganz bei der Sache und taucht vollständig ein in das, was es tut – ein Zeichen dafür, dass das Kind dabei ist, neue Erfahrungen zu integrieren und neue Fertigkeiten einzuordnen.« (Kindergarten heute 8/2008, S. 11)

Den Wechsel zwischen vertiefter Aufmerksamkeit und schwebender Aufmerksamkeit lernen Kinder im Rahmen der familiären Abläufe (wenn sie ritualisiert, gegliedert und vorhersagbar sind), andererseits im kindlichen Spiel. Viele Kinder haben aufgrund von hektischen, undurchschaubaren oder bedrohlichen familiären Abläufen nicht gelernt, gezielt zwischen den Ebenen von Aufmerksamkeit zu wechseln; oder sie werden auf verschiedene Art in ihrem Spiel gestört und können sich nicht in ihr Spiel »versenken«. Deshalb gehört der **Umgang mit der Aufmerksamkeit** heutzutage zum **Standardprogramm von Kindergarten und Grundschule**.

Die Sache mit dem
Scheinwerfer«

Kinder, die Erwachsenen
Vertrauensvorschuss geben

Die Welt entdecken, Standhalten und über sich Hinauswachsen

Von der Neugier zum
bewussten Forschen

Den Drang und die Lust, die Welt zu entdecken und handhabbar zu machen, ist uns allen »in die Wiege« gelegt. Kleine Kinder brauchen dafür keine Unterweisung. Ihr intuitives Interesse bezieht sich einerseits auf alles Gewohnte und dessen Wiederholung, andererseits und insbesondere auf alles Neue. Die »Neu-Gier« bleibt stabil, wenn Kinder durch die Eltern bei der Erforschung ermutigt werden und die Bindungspersonen bei auftretenden Schwierigkeiten, Hindernissen und Misserfolgen als »sicherer Hafen« und damit als Ausgangspunkt für neue spontane Forschungsfahrten dienen.

Kinder mit dieser Grunderfahrung übertragen die offensive und interessierte Forscherhaltung auch auf Herausforderungen und Themen, die »strategisches Vorgehen« verlangen. Sie bilden eigenständig Muster des Erforschens, die sie etwa ab dem fünften Lebensjahr auch benennen können, etwa die Strategie »erst habe ich ganz langsam gemacht, dann immer schneller und am Schluss konnte ich alles«.

Für zunehmend komplexe Aufgaben brauchen Kinder die Hinweise und die Unterstützung von Erwachsenen, so dass sich das intuitive Erforschen zu einer bewussten Kompetenz weiter entwickelt. Hier geht es dann um einfache und kindgemäße Handlungspläne, in denen das Kind den Ausgangspunkt markiert, die Lösung oder das Ziel gedanklich vorwegnimmt und sich passende Schritte überlegt. Es ist außerordentlich nützlich, wenn das Kind selbst konkrete Schwierigkeiten »vorhersagt«, so dass es sich bei deren Auftreten nicht erschrickt oder mit Flucht reagiert, sondern mit einer bekannten Bewältigungsformel (»Wenn das eine nicht geht, dann mach ich das eben so.«) reagieren kann.

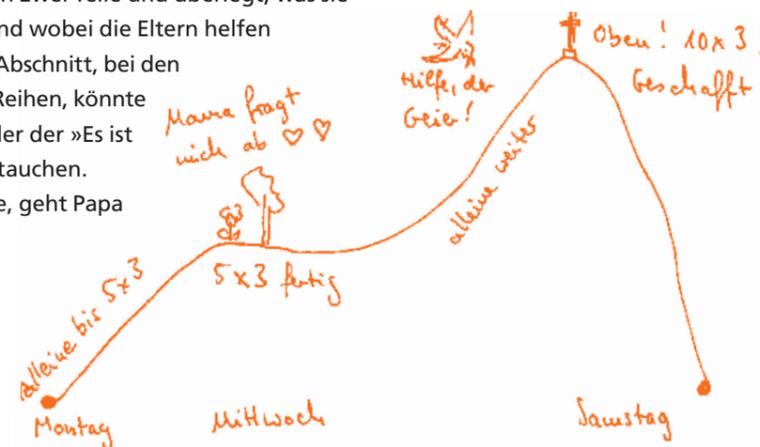
Methodisch lässt sich diese Grundhaltung früh aufbauen und stärken. So können im Kindergarten – etwa im Rahmen der Portfolio-Arbeit mit dem Kind – »Ich hab's geschafft«-Blätter oder bei ängstlich-defensiven Kindern auch fortlaufende »Ich hab's geschafft-Bücher« erstellt werden. Kinder werden darin bestärkt, Meister und Meisterinnen im Überwinden von Schwierigkeiten zu werden.

Beispiel: Marie will den »3er Einmaleins-Berg« besteigen

Marie möchte innerhalb einer Woche das 3er-Einmaleins können.

Sie teilt die Aufgabe in zwei Teile und überlegt, was sie alleine machen will und wobei die Eltern helfen könnten. Im zweiten Abschnitt, bei den etwas schwierigeren Reihen, könnte der »Es ist zu viel«- oder der »Es ist zu schwer«-Geier auftauchen.

Falls er kommen sollte, geht Papa mit ihr ein Eis essen.



Baustein 3: Lernen lernen

- Aneignung von Wissen und Erwerb von Lernstrategien in einem Schritt
- Steuerung der Aufmerksamkeit
- Strategien des Erforschens
- Bereitschaft, von vertrauten Erwachsenen Anweisungen zu übernehmen
- Widerstandskraft bei Schwierigkeiten

Baustein 4: Beobachten und Dokumentieren

Für lernende Personen ist es nützlich, den Fortgang des Lernens reflektiert und aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten. Sie erfahren »etwas darüber, welche Strategien für sie erfolgreich sind und welche eher nicht zum Erfolg geführt haben. Sie erfahren etwas über ihre Stärken und Talente.« (Freie Hansestadt Bremen 2005, Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation)

Kinder können dies aus verschiedenen Quellen erfahren. So ist es durchgängige Praxis in Kindertagesstätten, dass pädagogische Fachkräfte Beobachtungen in schriftlicher Form festhalten und dies als Grundlage für ihre Planungen, für Gespräche mit den Eltern oder anderen professionellen Fachkräften nutzen. Manche Einrichtungen nutzen dafür auch normierte Verfahren oder Testbögen. Es handelt sich hierbei um Fremdbeschreibungen, die dem Kind in der Regel auch fremd bleiben bzw. nur indirekt erfahrbar werden (zum Beispiel als Angebot in der Fördergruppe).

Die oben zitierte »Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation« aus Bremen eröffnet eine neue, zusätzliche und besondere Perspektive, indem sie die Selbstbeschreibung der Kinder ins Zentrum stellt. Hier ist überzeugend gelungen, Methoden zu entwickeln, die Kindern auf den unterschiedlichen Altersstufen Selbstbeschreibung ermöglichen und auf dieser Grundlage den Dialog mit den Erwachsenen öffnen.

Selbstbeschreibung stärkt
die Eigenmotivation

Dazu gehört:

- die Fokussierung auf die Arbeit mit dem Portfolio,
- ein normiertes Interview zwischen Fachkraft und Kind mit dem sogenannten »Kinderbogen« und
- das Erstellen von Lerngeschichten (nach Margaret Carr 2001),

wobei die pädagogische Fachkraft dem Kind eine unmittelbare und anfassbare, hörbare und sichtbare Rückmeldung über einen aktuell beobachteten Lernprozess gibt.

Einen ähnlichen Ansatz verfolgt die vom Autor in den letzten Jahren entwickelte Selbsteinschätzung der Kinder in einem sternförmigen Fähigkeits-Profil als sogenannter »Entwicklungsstern« (Sickinger, Pisa Newsletter Nr. 8, 2007, Hrsg. Freie Hansestadt Bremen). Kinder ab fünf Jahren

- entwickeln mit Hilfe des Erwachsenen zunächst die Fähigkeitskriterien (entlang der Frage: »Was muss man bei euch in der Gruppe alles können, um gut klar zu kommen?«),
- beschreiben dann den Ausprägungsgrad ihrer jeweiligen Fähigkeit (als Farbe auf der Sternzacke) und
- äußern den Wunsch für eine erweiterte Fähigkeit (»Wenn über Nacht eine Zacke wachsen könnte, welche würdest du nehmen?«).

Die Methode ist inzwischen in vielen Kindergärten und auch in einigen Grundschulen in Bremen und Umgebung erprobt. Sie beschreibt bei einmaliger Durchführung den Status quo, ermöglicht aber auch die Beschreibung der Entwicklung über die Zeit durch die Kinder selbst, wenn sie in Abständen wiederholt wird. Entwicklungssterne bieten darüber hinaus eine gute Grundlage für Gespräche mit den Eltern, insbesondere, wenn die Sicht der Eltern mit der Sicht des Kindes und der Fachkräfte gespiegelt wird.

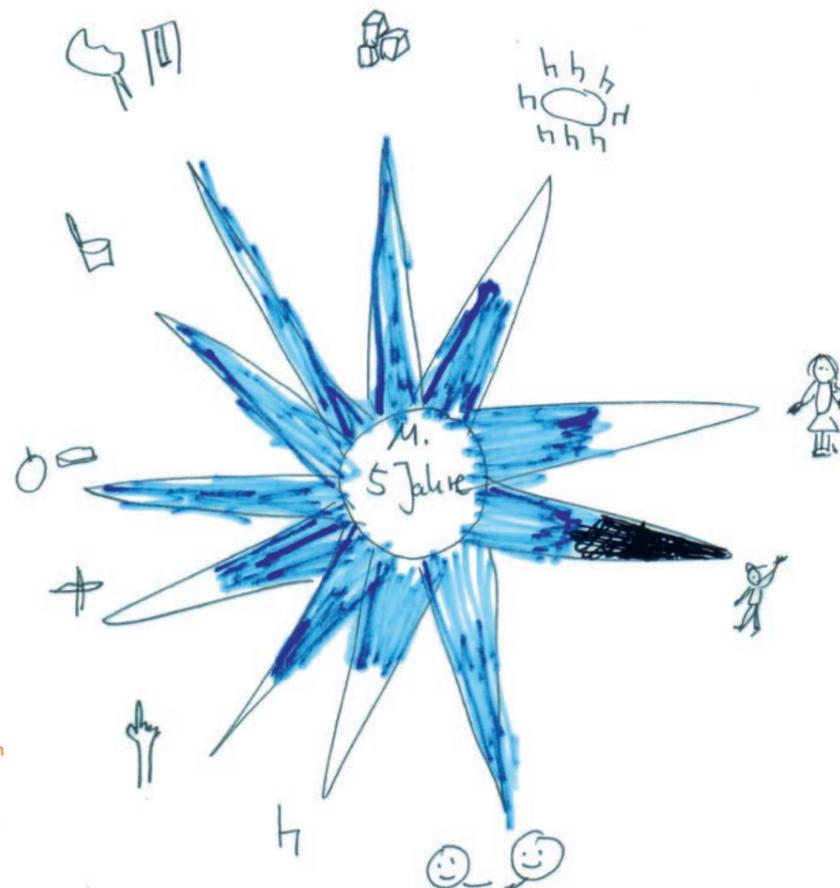
Einige Bremer Grundschulen machen ähnliche Erfahrungen und es gibt interessante Überlegungen, diese Methode der Selbstbeschreibung auch auf Schulfächer wie Deutsch oder Mathematik anzuwenden (als »Fachsterne«). (vgl. Kapitel IV)

Beispiel: Entwicklungsstern von Max, 5 Jahre

Max ist fünf Jahre alt und hat große Mühe, sich an den Kindergarten zu gewöhnen, wobei er sich eigentlich ganz gern und kompetent am Alltag beteiligt. Max beschreibt in seinem Stern, was aus seiner Sicht im Kindergarten alles wichtig ist, was man können muss und was gut klappen soll.

Dann erhält Max einen farbigen Marker und kann die einzelnen Sternzacken bemalen. »Was du schon ganz gut kannst, bekommt Farbe bis in die Spitze, was manchmal klappt, bis zur Mitte und was noch nicht gut klappt, bekommt wenig Farbe.« Max ist ganz zufrieden mit seinem von ihm ausgefüllten Stern.

In einem weiteren Schritt wird er gefragt: »Wenn Du eine von den Sternzacken, die noch wenig Farbe hat und noch nicht so gut klappt, verbessern könntest, einfach so, über Nacht, wie ein Wunder, welche würdest Du nehmen?« Er wählt sofort die »Mama-Tschüss-sagen«-Zacke und markiert sie bis in die Spitze. Er möchte lernen, »gut alleine im Kindergarten bleiben, ohne die Mama«. Die Erwachsenen überlegen gemeinsam mit ihm, wie das besser klappen kann und wer was dazu beiträgt.



Baustein 4: Beobachten und Dokumentieren

- als Bestandteil professioneller Alltagspraxis vor Ort
- als Kombination von Selbstbeschreibung und Fremdbeschreibung
- als dialogischer Prozess zwischen Kind-Fachkraft-Eltern jenseits der Befund-Diagnostik
- als kreativer und kindgemäßer Prozess

Baustein 5: Bildungspartnerschaft

Die Familie bildet das Fundament des kindlichen Bildungsprozesses. Dies gilt für die Säuglings- und Kleinkindzeit auf ganz einleuchtende Art und Weise. Wenn das Kind später in der Krippe, im Kindergarten oder der Grundschule lernt, nimmt es dort neue und zusätzliche Impulse auf. Das »Lernklima« in der Familie bleibt trotzdem der Bezugspunkt und wird im günstigen Fall das institutionelle Lernen stützen und in das häusliche Feld integrieren. Im ungünstigsten Fall können Konflikte zwischen Pädagogen und Eltern Lernprozesse des Kindes in der Institution massiv erschweren oder sogar blockieren, dann nämlich, wenn Feindseligkeiten auftreten und Eltern dem Kind die Erlaubnis zum Lernen »entziehen« (»Von der/dem ... musst du dir gar nichts sagen lassen!«) oder wenn Pädagogen versuchen, dem Kind die Zugehörigkeit zu seinen Eltern zu schwächen.

Wir befinden uns offensichtlich in einem **Feld voller Wechselwirkungen**, das mit der gut gemeinten Formel von der »Elternarbeit« wenig treffend beschrieben ist. Eher geht es für die beteiligten Erwachsenen darum, die beteiligten Systeme trotz aller Unterschiede respektvoll miteinander zu verbinden. Diese durchaus komplizierte Aufgabe wird leichter, wenn die jeweiligen Aspekte von Expertentum markiert und beachtet werden.

Geteiltes Expertentum in der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Eltern als Experten für...	Pädagogische Fachkräfte als Expert/innen für...
die Erziehung ihrer Kinder <ul style="list-style-type: none"> • intuitiv-pragmatisch • allseitig • erfahrungsbezogen 	die Entwicklung und das Lernen von Kindern Methoden zur praktischen Übertragung des Fach-Wissens auf einzelne Kinder und Kinder-Gruppen
die Entfaltung intuitiven Bindungsgeschehens und dem Aufbau von primärer Zugehörigkeit	bewusste Angebote zu einem zweiten Bindungsaufbau und sozialer Zugehörigkeit
die eigene Lebenssituation und den eigenen Lebensentwurf	anwendbares Fachwissen über Funktionsweisen moderner Familien professionelle Kommunikation
	Kinderschutz

Aus der Fülle der Möglichkeiten, Bildungspartnerschaft in Kindergarten und Grundschule zu praktizieren, greife ich **zwei Beispiele** exemplarisch heraus.

Entwicklungsgespräche

Eine besondere Stellung im Aufbau von Bildungspartnerschaft haben Entwicklungsgespräche zwischen Fachkräften und Eltern, wenn sie dialogisch gestaltet sind. Eltern müssen auf methodisch passende Weise die Möglichkeit erhalten, ihre Sichtweise neben die Sichtweise der Fachkräfte zu platzieren, so dass aus dem »Nebeneinander« gemeinsam Schnittmengen gefunden werden können. Die Arbeit mit dem im vorigen Kapitel genannten »Entwicklungsstern« ist für diesen Zweck sehr gut geeignet.

Kita-Bildungswerkstatt für Eltern

Eltern brauchen für ihre Bildungs-Partnerschaft Kenntnisse der Pädagog/innen. Es gibt auch keinen Grund, [Wissen über Vorläuferkompetenzen](#), wie etwa den Zugang zum [Lesen, Schreiben und Rechnen](#), als »Geheimwissenschaft« auf der pädagogischen Seite zu behalten.

Sinnvoll sind in diesem Zusammenhang [thematische Elternabende](#), in denen den Eltern die Bildungsarbeit mit den Kindern theoretisch begründet und an Stationen konkret dargestellt wird und die es ermöglichen, dass sie von den Eltern selbst ausprobiert werden.

Einladung zu einem Elternabend

Thema:

Vorläuferkompetenzen für Lesen und Schreiben

Liebe Eltern,

möchten Sie wissen, wie wir Ihre Kinder in der Kita auf das Lesen und Schreiben vorbereiten und wie Sie Ihre Kinder zu Hause dabei unterstützen können?

Wir möchten Ihnen gern zeigen, wie Kinder lernen und wie wir Ihre Kinder an Text und Schrift heranführen. Sie lernen unsere Methoden kennen und Sie können sie auch selbst ausprobieren.

Wir freuen uns auf einen interessanten Abend mit Ihnen!
Ihr Kita-Team ...



Kinder auf Buchstaben-Entdeckungstour durch den Stadtteil

Eltern haben in der »Kita-Bildungswerkstatt für Eltern« etwas über »Phonologische Bewusstheit« – eine Vorläuferkompetenz für Lesen und Schreiben – erfahren und können jetzt im Kreis selbst ausprobieren, wie ihre Kinder im Kindergarten-Alltag in der Reimbildung sicher werden. »Leon nimmt den Fisch, ich nehme den Tisch.«
Oder: »Sofie nimmt das Tuch, ich nehme das Buch.«



Baustein 5: Bildungspartnerschaften

- Eltern als Experten ihrer familiären Lebenswelt treffen gleichberechtigt auf Fachkräfte als Expert/innen für Kommunikation, Lernen und Entwicklung.
- Eltern nehmen Teil am Verständigungsprozess von Kindergarten und Grundschule über die jeweilige Bildungsarbeit und die Übergangsgestaltung.
- Fachkräfte und Eltern entwickeln gemeinsam ein Bild vom Kind, das wachstums- und kompetenzorientiert ist.
- Für die Entwicklung des Kindes übernehmen beide Seiten den jeweiligen Verantwortungsaspekt.

Baustein 6: Übergänge

Übergänge sind natürlicher Bestandteil des Entwicklungsgeschehens. Gut strukturierte Übergänge bringen im Ergebnis einen Wachstumsschub, manchmal auch einen regelrechten Wachstumssprung. Unglücklich verlaufende Übergangsszenarien verunsichern, rufen Zweifel oder sogar regressives Verhalten hervor.

Kinder haben ein Recht darauf, dass Eltern und pädagogische Fachkräfte rechtzeitig, bewusst und verbindlich Übergangsszenarien entwickeln, die tragfähig sind.

Vorbildlich und nachahmenswert sind die Übergangsszenarien, die Prof. Dr. Lingenauber (2008) unter dem Titel »[Sieben-Ebenen-Modell professionellen Handelns in der Übergangsgestaltung](#)« für Kindergärten und Grundschulen in Thüringen entwickelt hat.

- In der Ebene 1** treffen sich die Fachkräfte von Kindergarten und Grundschule zur Abstimmung der Bildungsarbeit.
- In der Ebene 2** treffen sich Fachkräfte aus Kita, Schule und die zugehörigen Eltern und packen gemeinsam den »Reisekoffer« für das Übergangsjahr.
- In der Ebene 3** treffen sich Fachkräfte und Kinder, etwa, wenn die Kita-Kinder die Mathe-Oase in der Schule besuchen.
- In der Ebene 4** treffen sich Eltern der Schüler aus Klasse 1 mit den Eltern der Übergangskinder aus der Kita, um Erfahrungen auszutauschen Eltern-Experten beraten Eltern.
- In der Ebene 5** treffen Kinder ihre Patenkinder, machen gemeinsam Sport an der Schule oder beteiligen sich an der Mathe-Rallye im Kindergarten.
- In der Ebene 6** treffen sich das Übergangs-Kind, die Eltern und die zugehörigen Pädagog/innen zum Übergangs-Gespräch, wobei das Kind mit dem, was es bisher im Kindergarten geschafft hat (Portfolio, eigene Produkte) und was es zukünftig in der Schule schaffen will, im Zentrum steht.
- In der Ebene 7** arbeitet das Kind im Übergangsjahr zusammen mit seinen Eltern am Übergangs-Buch.

Baustein 6: Übergänge

- Das Verständnis von Systemübergängen als positiver Wachstumskrise
- Die Entwicklung von verbindlichen Übergangsszenarien zwischen Kindergarten, Grundschule und Eltern

II Gestaltungsmöglichkeiten zum Auf- und Ausbau der Kooperation von Kita und Grundschule

Vom Abbau von Vorurteilen über ein gemeinsames Bildungsverständnis zu einer gelingenden Kooperation von Kita und Grundschule

Vorurteile abbauen

Der Beginn der Zusammenarbeit der beiden Professionen »Erzieher/innen« und »Lehrer/innen« im TransKiGs-Projekt war von wechselseitigen Vorurteilen geprägt, die einer konstruktiven Kooperation zunächst im Wege standen. Zu den stereotypen Vorstellungen von der jeweils anderen Berufsgruppe zählten u.a. Annahmen wie »Erzieher/innen spielen ja »nur« mit den Kindern – der Ernst des Lebens beginnt in der Schule«, »Lehrer/innen betrachten nur die kognitive Leistung und nicht die individuellen Stärken oder Neigungen eines Kindes.«, »Erzieher/innen trinken immer Kaffee und vertreiben sich die Zeit.«, »Lehrer/innen meinen, sie seien was Besseres und müssen immer andere belehren.«

Erst allmählich hat sich im Verlauf der gemeinsamen fast fünfjährigen Zusammenarbeit im Projekt TransKiGs ein Selbstverständnis beider Professionen herausgebildet, das von wechselseitiger Anerkennung geprägt ist in dem gemeinsamen Bemühen, den Übergang von der Kita in die Grundschule so zu gestalten, dass die Kontinuität der kindlichen Bildungsbiografie gewährleistet ist.

Im Zentrum der Zusammenarbeit steht das Kind mit seinen jeweils individuellen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten. Eine gelingende Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung als »abgebender« und Grundschule als »aufnehmender« Institution unterstützt das Kind und seine Familie im Übergang und trägt erheblich dazu bei, dass Kinder in der Grundschule vom ersten Tag an mit besten Voraussetzungen lernen und sich entwickeln können.

Hilfreiche Strukturen im Übergang schaffen

So wie es entlang kindlicher Lernprozesse inhaltlich darum geht, die »Übergangszone« zwischen primärem und sekundärem Lernen zu füllen, so geht es in der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule darum, hilfreiche und unterstützende Formen und Strukturen für den Übergang zu schaffen. Das fordert beide Institutionen heraus, eigene interne Strukturen und Abläufe zu hinterfragen und gemeinsam neue Formen der Kooperation zu (er)finden.

Empfehlung

Bevor Sie Ihre Kooperation mit »angrenzenden« Institutionen konkret angehen, sollten Sie in einer internen Arbeitsgruppe folgende Aspekte berücksichtigen:

- Wie sind wir augenblicklich personell aufgestellt? Wer könnte sich konkret um die Zusammenarbeit im Übergang kümmern?
- Welche Ziele verfolgen wir mit einer Kooperation?
- Wie können wir zeitliche Ressourcen dafür bereitstellen? (Denken Sie an einen Umfang von mindestens zwei Stunden pro Woche)
- Welche anderen organisatorischen Veränderungen gehen damit einher?
- Welche anderen wichtigen Projekte bearbeiten wir zur Zeit?
- Welche Institutionen kommen als Kooperationspartner in Frage und warum?
- Was »denken wir über die«? Was erwarten wir von unseren Kooperationspartnern? Und was haben wir anzubieten?

Bedenken Sie auch, dass ein Verbund in der Zusammenarbeit zum Übergang nicht mehr als fünf bis maximal sieben Institutionen umfassen sollte und mit weniger als vier eher »zu klein« ist.

So wie sich das Bild der »Kindergärtnerin, die immer nur spielt« verändert, verändert sich auch das Bild der »Grundschullehrerin mit dem erhobenen Zeigefinger«. Bewahren Sie sich eine gesunde Portion Neugier und Interesse, wenn Sie Menschen der »anderen Welt« begegnen. Wahrscheinlich sprechen Sie nicht immer die gleiche Sprache, reflektieren aus unterschiedlichen Kulturen und lassen sich von verschiedenen Werten leiten. Der Gewinn könnte darin bestehen, den jeweils anderen besser zu verstehen, näher kennen zu lernen und gemeinsam etwas Neues und Verbindendes zu entdecken und zu schaffen. Dabei das Eigene zu bewahren und darin erkennbar zu bleiben, stellt die vielleicht größte Herausforderung dar.

Insbesondere die konkrete gemeinsame Arbeit in inhaltlich ausgerichteten Projekten, die kontinuierliche Kooperation in den Verbundsitzungen und die gemeinsam verantwortliche geplanten und durchgeführten Fortbildungen haben dazu beigetragen, sich wechselseitig in den Unterschieden zu würdigen und die jeweils andere Berufsgruppe zu respektieren.

Rollen und Aufgaben im Auf- und Ausbau der Kooperation

Den verschiedenen Akteuren im Auf- und Ausbau der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule kommen unterschiedliche Aufgaben, Funktionen und Rollen zu. Neben einer »aktiv gewollten« Zusammenarbeit auf der Ebene der beteiligten Bildungsverantwortlichen in den Ressorts als grundlegender Voraussetzung für gelingende Kooperation kommt den Kindertageseinrichtungs- und Schulleitungen in ihrer Führungsverantwortung eine besondere Rolle zu. Schul- und Kindertageseinrichtungsleitung tragen maßgeblich dazu bei, dass die erforderlichen zeitlichen und personellen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden (können). Sie formulieren gemeinsam die zu erreichenden Ziele und entwickeln eine gemeinsame Strategie in der Umsetzung. Sie wirken als Vorbilder im respektvollen Umgang miteinander. Sie tragen die Hauptverantwortung in der Suche nach geeigneten Lösungen, wenn Hürden auftreten, und sie vertreten die Kooperation nach außen – beispielsweise in der transparenten Kommunikation gegenüber den Eltern und Familien.

Kooperation gut vorbereiten

Den »fragenden« Blick auf die »anderen« bewahren

(Führungs)verantwortung übernehmen

Verantwortung teilen

Die konkrete Zusammenarbeit an sogenannte **Kooperationsbeauftragte** zu übertragen, hat sich bewährt. Gleichwohl obliegt es auch den Kitaleitungen und Schulleitungen, die Ziele und den Nutzen der Kooperation im Übergang in der eigenen Institution zu kommunizieren und festzulegen. Die Kooperationsbeauftragten arbeiten gemeinsam an der konkreten Umsetzung der inhaltlichen Projekte, koordinieren die gemeinsamen Termine und entwickeln gemeinsam verschiedene Bausteine zur Gestaltung des Übergangs (Projekte, Hospitationen, gemeinsame Feste, Elternabende usw.).

Es hat sich gezeigt, dass die Kooperation dann besonders gut gelingt, wenn die handelnden Personen konstant bleiben. Jeder personelle Wechsel – sei es in der Leitungsebene oder auch auf der Ebene der Kooperationsbeauftragten – bedeutet für die Gestaltung des Übergangs eine »Krise«. In der Bewältigung sind wieder die Leitungskräfte beider Institutionen besonders gefragt. Bewährt haben sich in diesen »Übergängen« die Verschriftlichung der Ziele in der **Projektvereinbarung**, ein schriftlich geführter **Kooperationskalender** und eine detaillierte **Dokumentation** der gemeinsamen Aktivitäten (siehe Anhang).

Die Prozessbegleitung

Externe Begleiter unterstützen den Prozess

Die elf Verbünde wurden von vier **externen Prozessbegleiter/innen** unterstützt.

Zu den Aufgaben der Prozessbegleiter/innen gehört unter anderem

- die Vorbereitung und Gestaltung der monatlichen Verbund Sitzungen,
- die Unterstützung der Verbundpartner bei der Entwicklung geeigneter inhaltlicher Projekte,
- die Begleitung und Hilfe bei der Entwicklung konkreter Ziele und
- der Anregung zur gemeinsamen Reflexion und Dokumentation der Zusammenarbeit.

Dabei bleiben die Prozessbegleiter/innen »externe Beobachter« – zu ihrem Selbstverständnis gehört auch das Prinzip der »Unterstützung im Entwicklungsprozess mit dem Ziel der Selbstorganisation«. Gleichzeitig nehmen sie jedoch eindeutig steuernde Funktionen wahr, wenn es darum geht, Ziele zu formulieren, zu beschreiben und auch zu erreichen.

Demzufolge gilt es in der Prozessbegleitung jeweils zu entscheiden, wie viel Einflussnahme und Steuerung brauchen die Akteure aus Kindertageseinrichtung und Schule zur Erreichung der formulierten Ziele und wann sollten sie sich zurücknehmen, um die Selbständigkeit und Eigeninitiative der Verbundpartner bestmöglich zu fördern. So betrachtet ist das Rollenbild der Prozessbegleiter/innen vielfältig – sie treten als Diskussionsleiter, Moderator, Konfliktmediator oder auch als Fortbildner auf – je nachdem, was der jeweilige Verbund für seine Entwicklung braucht.

Empfehlung

Wenn Sie noch wenig oder keine Erfahrungen in der Zusammenarbeit im Übergang von Kindertageseinrichtung und Grundschule haben, sollten Sie den Beginn der Kooperation von erfahrenen Prozessbegleiter/innen begleiten lassen. Diese könnten aus dem Kreis der Schulentwicklungsplanung oder der Fachberater/innen ausgewählt werden.

Achten Sie bei der Auswahl auf:

- angemessene Feldkompetenz
- Erfahrungen in der Moderation von Gruppenprozessen
- Kompetenzen in der Bewältigung von Konflikten
- Projekterfahrung
- Mut zu Steuerung und Verantwortungsübernahme
- Reflexionsvermögen
- Orientierung an gemeinsam vereinbarten Aufträgen

Auch wenn Sie sich nicht vorstellen können, den gesamten Aufbau der Kooperation über ein Jahr durch externe Begleiter/innen moderieren zu lassen – gestalten Sie eine gemeinsame »Kick-off Veranstaltung« mit externer Unterstützung!

Eine wichtige Plattform für den **übergreifenden Austausch** waren die verschiedenen **Foren**, die durch Projektleitung, -koordinatorin und die Prozessbegleitungen initiiert und umgesetzt wurden.

Die Foren boten über den eigenen Verbund hinaus Gelegenheit zu

- **gemeinsamem Lernen** (»Wie Kinder lernen«, »Zusammenarbeit mit Eltern«, »Ein Bildungsverständnis für Kinder von 0 bis 10 Jahre«),
- **Austausch** untereinander (»Auf dem Weg zur Selbstorganisation«) und
- **Präsentation** der eigenen Arbeit (»Praxisprojekte stellen sich vor«).

Gemeinsame Lernfelder schaffen

Wichtiger Bestandteil der Kooperation sind die gemeinsam vereinbarten und durchgeführten Fortbildungen. In den meisten Fällen aus der Verbundarbeit über die Kooperationsbeauftragten initiiert, nehmen an den Fortbildungen möglichst alle Kollegen/innen aus den beteiligten Kindertageseinrichtungen und der Grundschule teil. Neben dem gemeinsamen inhaltlichen Thema, erleben sich die Fortbildungsteilnehmer/innen als eine gemeinsame Gruppe Lernender. Es entstehen persönliche Kontakte und Beziehungen über den sonstigen Berufsalltag hinaus. Unterschiedliche Perspektiven können ausgetauscht und besser verstanden werden – es entsteht eine Atmosphäre von gemeinsamem Verständnis zum Erziehungs- und Bildungsauftrag gegenüber dem Kind. Das gemeinsame Handeln in der Fortbildung stellt eine gemeinsame Erfahrung dar, die häufig tiefgreifender und langfristiger wirkt, als (nur) die gemeinsamen Sitzungen.

Prozessbegleiter mit Profil

Ein gelungener Start ist wichtig

Vernetzung und Austausch

Gemeinsames Lernen verbindet

Die Themen der Fortbildungen behandelten u.a.

- »Wie Kinder lernen«,
- »Phonologische Bewusstheit«,
- »Vorläuferkompetenzen Mathematik«,
- »Ziele und Handhabung der Bremer Lern- und Entwicklungsdokumentation« sowie
- »Fremdheit und Annäherung – der Sinn von Hospitationen«.

Grundlagen für ein
gemeinsames
Bildungsverständnis
schaffen

Empfehlung

Beginnen Sie Ihre Kooperation mit einer gemeinsamen Fortbildung zu der Frage »Wie Kinder lernen« – damit schaffen Sie die Plattform für ein gemeinsames Verständnis der kindlichen Lernprozesse, das Ihnen als Grundlage zur Konzeption inhaltlicher Projekte dienen kann. Sie werden erleben und erfahren, wie Kinder im Elementarbereich »Themen« erfassen, wie diese im Übergang aufgegriffen und dann in der Grundschule eingebettet werden können. Diese Grundlagen schaffen hilfreiche Eckpfeiler für die Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses in der Orientierung an der Entwicklung des einzelnen Kindes. Darüber hinaus können Sie in der Kooperation an andere Fortbildungsthemen anknüpfen, die sich aus den Bildungsbereichen des »Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich« ableiten.

Hilfreiche Elemente zur Struktur der Kooperation

Für das Gelingen einer Kooperation zwischen verschiedenen Institutionen und unterschiedlichen Akteuren bedarf es einer eigenen und abgestimmten Struktur. In Anlehnung an klassische Formen des Projektmanagements folgen auch die Elemente zur Struktur der Kooperation im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule einem Regelkreismodell.

Regel-Kreis-Modell

Aus der Feststellung des Ist-Zustandes mit Hilfe konkreter Fragen zur Zusammenarbeit der Kindertageseinrichtung und der Grundschule entwickeln sich konkrete Handlungsfelder, in denen die Kooperation verbessert werden soll. Daraus abgeleitet werden Ziele formuliert.

Zielvereinbarung

Die beteiligten Institutionen vereinbaren gemeinsam zu erreichende Ziele und halten diese schriftlich in einem »Kontrakt¹« fest. Die Ziele werden in einzelnen Meilensteinen konkretisiert. Der Kontrakt dient als gemeinsame Grundlage der Kooperation. Nach Erreichen einzelner Meilensteine kann der Grad des Erfolges nachvollziehbar »gemessen« und die Zielformulierung überprüft und ergänzt werden.

Ziele definieren

Empfehlung

Achten Sie bei der Formulierung Ihrer Ziele darauf, dass sie möglichst konkret und genau beschreiben, was Sie erreichen wollen. Beschreiben Sie den erwünschten Zustand positiv und verzichten Sie auf »Verneinungen«.

Hilfreiche Fragen zur Zielformulierung:

- Was genau wollen wir erreichen?
- Woran werden wir erkennen, dass wir unser Ziel erreicht haben?
- Was motiviert uns, dieses Ziel zu erreichen?
- Wie realistisch ist dieses Ziel? Was genau müssen und können wir selbst tun, damit wir es erreichen?
- Wie »unabhängig« ist die Zielerreichung von der Kooperation anderer?
- Bis wann wollen wir das Ziel erreicht haben?

Planung und Entscheidung

Die im Kontrakt vereinbarten Ziele und Meilensteine werden in einen gemeinsamen »Kooperationskalender²« eingetragen, das zentrale, begleitende Planungsinstrument der Kooperation. Der Kooperationskalender enthält alle wichtigen, gemeinsamen Termine und Aktivitäten. Er wird kontinuierlich fortgeführt und ergänzt. Der Kooperationskalender dient allen Akteuren als Orientierung und gibt einen Überblick über das gesamte Kita- und Schuljahr. Vor allem auch bei personellen Wechslen bietet der Kalender eine hilfreiche Orientierung für »Neueinsteiger«. Aber auch die Transparenz der Arbeit im Übergang gegenüber Kollegen/innen in den beteiligten Organisationen sowie Eltern und Familien kann so wirkungsvoll unterstützt werden.

Empfehlung

In verschiedenen Publikationen finden Sie gelungene Beispiele zur Gestaltung eines Kooperationskalenders. Beachten Sie Folgendes:

- Tragen Sie alle Ferienzeiten und »besondere Anlässe« ein.
- Wählen Sie eine passende »Zeiteinheit« – Quartal, Monat oder Woche.
- Benennen Sie möglichst konkrete Tage und Zeiten.
- Nennen Sie die verantwortlich beteiligten Personen.
- Wählen Sie ein leicht korrigierbares Format, das von allen Beteiligten bearbeitet und eingesehen werden kann.
- Ein am Computer bearbeiteter Kooperationskalender kann großformatig in den Kindertageseinrichtungen und Grundschulen ausgehängt werden.

Transparenz und Überblick

1 »Kontrakt« siehe Anhang
2 »Kooperationskalender« siehe Anhang

Ohne Information und Kommunikation und aktiv getroffene Absprachen kann die Kooperation nicht gelingen. Die Verbundpartner treffen sich regelmäßig alle vier bis sechs Wochen zu **Planung- und Reflexionsrunden**. Die Sitzungen werden vorbereitet und mit Tagesordnungspunkten versehen moderiert (intern oder extern). Zu jeder Sitzung gibt es ein **Ergebnisprotokoll**³, das die wichtigsten Entscheidungen und nächste Schritte dokumentiert. Die Protokolle dokumentieren den Prozess und machen auch für »Neue« den Stand im Projekt transparent. Darüber hinaus machen Protokolle deutlich, wie »effizient« die Zusammenarbeit gelingt und an welchen Punkten Verbesserungspotenziale erkennbar sind.

Die konkrete Durchführung inhaltlicher Projekte⁴ oder anderer gemeinsamer Vorhaben (Schulerkundung, Schulrallye, Hospitationen usw.) wird einzeln dokumentiert.

Ergebnisse gemeinsam reflektieren

Entsprechend des Regelkreismodells werden alle Aktivitäten nach Abschluss des Schul- bzw. Kindergartenjahres evaluiert, reflektiert und bewertet. Bereits in der **Abschlussreflexion** werden wichtige Veränderungen für die zukünftige Zusammenarbeit festgehalten.

Empfehlung

In der abschließenden Reflexion geht es vor allem um drei Aspekte:

- um die Anerkennung und Würdigung dessen, was Sie erreicht haben,
- um die Bewertung der Hürden und Erschwernisse, die Sie gehindert haben, mehr zu erreichen,
- um die Entwicklung angemessener Veränderungen oder Verbesserungen für die zukünftige Zusammenarbeit.

Beachten Sie dabei folgende Ebenen:

- In welcher Art und Weise haben die Kinder von der Zusammenarbeit profitiert?
- Inwiefern waren sie in die Planung und Vorbereitung einbezogen?
- Gab es Kinder, die besonders profitieren konnten?
- Gab es Kinder, für die die Gestaltung des Übergangs weniger hilfreich war?
- Wie bewerten wir als aktive Gestalter des Prozesses unsere Zusammenarbeit?
- Was war mein persönlicher Gewinn aus der Kooperation? Als Erzieher/in? Als Lehrer/in?
- Was hat mir gefehlt?
- Wie haben die Eltern die Zusammenarbeit der beiden Institutionen wahrgenommen?
- Wie gut ist es gelungen, Eltern aktiv einzubinden?
- Wenn Sie mit einem externen Prozessbegleiter gearbeitet haben, reflektieren Sie auch seinen Anteil an der gemeinsamen Arbeit.
- Was war für Sie besonders hilfreich? Was eher nicht? Was wünschen Sie sich für die Zukunft? Für welche Aspekte der Zusammenarbeit brauchen Sie (noch) eine externe Begleitung?

Respektvoll gegenüber allen Beteiligten

3 »Ergebnisprotokoll«
siehe Anhang
4 »Praxisdokumentation«
siehe Anhang

III Zusammenarbeit mit Familien

Je besser es gelingt, das Kind in seinem Lebenskontext zu sehen und Familien im Übergang zu begleiten und zu unterstützen, umso eher kann es von der neuen Bildungseinrichtung profitieren.

Erziehungspartnerschaft ist dabei ein wichtiger Schlüssel für die Gestaltung der Zusammenarbeit mit Familien.

Aufbauend auf diese Partnerschaft werden Formen der Zusammenarbeit mit Familien aufgezeigt.

Entwicklungsgespräche mit Eltern und Kindern sind eine wichtige Basis, um eine positive individuelle Entwicklungsbegleitung auch im Übergang zu realisieren. Des Weiteren ist die Information für Eltern ein wichtiger Beitrag. Dazu werden zwei Beispiele zur Durchführung von Elterninformationsabenden aus dem Projekt vorgestellt.

Erziehungspartnerschaft im Übergang gestalten

Die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule ist für das Kind wesentlich beeinflusst durch den Einbezug und den Blick auf das familiäre Umfeld. Gelingt es, alle Beteiligten im Übergang in einem Prozess zu verstehen, kann der Übergang gut und gewinnbringend geschehen.

Eltern kommt dabei eine zweifache Funktion zu. Sie müssen den Übergang selbst meistern und andererseits ihr Kind dabei begleiten.

Auch Eltern müssen den Übergang meistern

Zunächst geht es darum, zu klären, was der Übergang für die gesamte Familie im Kontext eines möglichst partnerschaftlichen Miteinanders aller Beteiligten bedeutet. Wie können Familien im Übergang unterstützt werden? Wer ist alles beteiligt?

Beim Übergang von der Tageseinrichtung zur Schule sind außer dem Kind und seinen Eltern pädagogische Fachkräfte der Kindertageseinrichtung, der Schule und eventuell eines Hortes beteiligt. Möglicherweise wirken beratende Dienste, Großeltern, andere Eltern und weitere Mitglieder des sozialen Netzwerkes mit. Dazu gehören auch andere Kinder: Geschwister, Gleichaltrige oder ältere, bereits schulerfahrene Kinder.

Grundsätzlich ist zu sagen, je besser dieser Austausch gelingt, desto eher gelingt es dem Kind, von der neuen Bildungseinrichtung zu profitieren. Das Kind wird diesen Übergang umso besser umsetzen, je eher es **motivational auf Herausforderungen und nicht auf Bedrohungen** eingestellt ist.

Übergang als positive Herausforderung für die ganze Familie

Das Transitionsmodell (Griebel; Niesel 2004) betrachtet das Kind im Übergang immer als einen Teil von Familie, vorschulischer Einrichtung, Schule und der Gesellschaft. Diese Perspektive geht nicht davon aus, dass das Kind für die Schule fit gemacht werden müsse, sondern das System insgesamt. Deshalb verbietet sich ein defizitorientiertes Bild vom Kind mit einem Mangel an Kompetenz. **Das Kind sollte vielmehr als sozialer Akteur verstanden werden.**

Das Kind hat eine neue Rolle in der Familie

Ko-Konstruktion (Griebel; Niesel 2004) muss von allen Akteuren geleistet werden, von den Kindern, Familien, Erzieher/innen sowie Lehrer/innen im Kontext ihrer jeweiligen Gesellschaften. Für das Kind verändern sich die bereits bestehenden Beziehungen zur Erzieher/in, Freunden im Kindergarten, aber auch innerhalb der Familie.

Zur **bisherigen Rolle des Kindes in der Familie kommt die Rolle des Schulkindes** mit allen Rollenerwartungen dazu. Die Eltern von Schulanfängern betonen in ihrem Erziehungsstil verstärkt traditionelle Werte wie Gehorsam und Anpassung, Pünktlichkeit und die Bereitschaft, von Erwachsenen vorgegebene Anforderungen zu erfüllen. In der Regel betonen diese Eltern während der Kindergartenzeit ihrer Kinder vermehrt die kindliche Autonomie.

Familie und Schule: Zusammenführung zweier zentraler Lebensbereiche

Eltern erleben diesen Übergang intensiv und werden Eltern eines Schulkindes. Gemessen an den vielfältigen Aufgaben für die Eltern handelt es auch für sie um einen Übergang. Möglicherweise muss die Erwerbstätigkeit mit der neuen Situation kombiniert werden, in der Partnerschaft gibt es ggf. Veränderungen in der Aufgabenteilung und gleichzeitig unterstützen die Eltern ihr Kind bei seiner Übergangsbewältigung. Das kann als eigene zusätzliche Entwicklungsaufgabe angesehen werden.

Zu diesem aktiven Part des Kindes und der Familie gehört deren Grundüberzeugung, **den anstehenden Veränderungen ihres Lebens nicht machtlos ausgeliefert zu sein**. Eine gezielte pädagogische Begleitung muss aber berücksichtigen, dass nicht alle Kinder und alle Familien jede mögliche Form der Unterstützung benötigen. **Die gewährte Unterstützung sollte zielgenau und bedürfnisgerecht** gestaltet sein.

Erziehungspartnerschaft

Die Akzeptanz der Unterstützung und der Zuspruch ist im hohen Maße von der Qualität der Beziehung zwischen Eltern, Erzieher/innen und Lehrer/innen abhängig. Unerlässlich ist eine vertrauensvolle Beziehung zwischen allen Beteiligten. Durch die hohe Zahl von kommunikativen und kindbezogenen Anlässen kann in der Regel in der Kindertageseinrichtung bereits eine gute partnerschaftliche Beziehungsgrundlage angelegt sein.

Dies verlangt von Erzieher/innen einen **offenen und partnerschaftlichen Dialog, der mit Eltern auf Augenhöhe erfolgt**. Es ist durchaus mehr als das, was bisher in vielen Einrichtungen an Gesprächs- und Beziehungskultur gepflegt wird. Es wird hier von Erziehungspartnerschaft zwischen Erzieher/innen und Eltern gesprochen, da es um die Erziehung und das Wohl von Kindern geht. Im Zusammen- und Wechselspiel Eltern und Erzieher/innen sind **beide Partner als Experten der jeweiligen Lebenswelt** des Kindes aufeinander angewiesen. Beide haben einen Gewinn, wenn sie erkennen, dass die Erzieher/innen nicht für die Eltern, sondern gemeinsam mit Eltern handeln.

Diese neue Perspektive verlangt von den Erzieher/innen ein Anerkennen der Eltern als Experten hinsichtlich der Entwicklung des Kindes im familiären Alltag. Dann gelingt es, die Beobachtungen der Familie für die Arbeit in der Einrichtung zu nutzen. Familien wiederum wissen die Professionalität und Fachlichkeit von Erzieher/innen zu schätzen. Auf dieser Basis der wechselseitigen Anerkennung bringen beide gleichrangig ihre Kompetenzen aus den unterschiedlichen Lebenswelten ein.

Diese Lebenswelten setzen in Bezug auf eine Erziehungspartnerschaft die **Anerkennung der Andersheit** des Partners voraus. Auch kulturell bedingte Unterschiede müssen anerkannt werden und bedürfen einer gegenseitigen Wertschätzung. Insbesondere auf der Seite von Erzieher/innen und im Übergang dann auch auf der Seite von Lehrer/innen muss die Fähigkeit ausgeprägt sein, tolerant und offen miteinander umzugehen und kritik- wie reflexionsfähig zu sein.

Soll diese Erziehungspartnerschaft auch im Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule gelingen, müssen beide Professionen sich über die Haltung und Grenzen sowie das gemeinsame Ziel zur Gestaltung einer Partnerschaft verständigt haben.

Gelingende Erziehungspartnerschaft im Übergang meint demzufolge:

- **persönliche Ansprache von Eltern** gemeinsam von Erzieher/innen und Lehrer/innen und der persönliche Kontakt untereinander. Die beiden Professionen nehmen Familien in ihren Stärken und Kompetenzen wahr, sehen jede einzelne Familie mit ihren Ressourcen, aber auch mit ihren Problemen.
- Eine **gemeinsame Haltung von Erzieher/innen und Lehrer/innen**: Familien werden als Erziehungspartner mit ihren Kompetenzen gesehen.
- Erzieher/innen und Lehrer/innen aktivieren Eltern auf verschiedene Weise zur Mitarbeit und betrauen sie mit **Verantwortung** (Eltern beraten Eltern). Die Begleitung der Kinder im Übergang durch beide Institutionen wird für Eltern transparent und offener.
- Durch die **gegenseitige Wertschätzung und Unterstützung** in einem Klima des Vertrauens werden Eltern in ihrer Kompetenz unterstützt, ihre Kinder im Übergang gut und emotional gestärkt zu begleiten.

Unterschiede
anerkennen

Beziehung

Haltung

Verantwortung

Wertschätzung

Formen der Zusammenarbeit mit Eltern im Übergang

Aufbauend auf eine Erziehungspartnerschaft in der Kindertageseinrichtung, die im letzten Jahr durch den Einbezug von Kolleg/innen aus der Schule erweitert wird, können folgende Formen der Zusammenarbeit mit Eltern im Übergang angegangen werden:

Zusammenarbeit mit Eltern in Gruppen:

- **Informationsabend** zum Übergang, gestaltet von den Leiter/innen und Koop-Beauftragten beider Institutionen
- **Eltern von Schulkindern berichten** von den eigenen Erfahrungen auf Elternabend zum Übergang
- Beteiligung des Gesundheitsamtes zum Thema **Schuleingangsuntersuchung**

Zusammenarbeit mit einzelnen Eltern:

- Entwicklungsgespräche
- Beratung der Lern- und Entwicklungsdokumentation
- Beratung zu Fragen der »Schulfähigkeit«
- Gemeinsame Beratung durch Erzieher/innen und Lehrer/innen

Elternbeiräte:

- Beteiligung der Elternbeiräte bei der Gestaltungs- und Entwicklungsarbeit der Kindertageseinrichtung und der Schule für den Übergang
- Beteiligung der Elternbeiräte bei der konkreten Planung und Terminierung der Vorhaben im laufenden Kindergarten- und Schuljahr

Familien beraten Familien

Eltern unter sich:

- Eltern von Schulkindern **beraten Eltern** im Kindergarten
- Elternstammtisch

Eltern und Kinder:

- Zu den Besuchen der Kindergartenkinder in der Schule sind Eltern mit eingeladen
- **Schnuppertag** in der Grundschule für Eltern und Kinder
- Mitarbeit der Eltern: **Spezialistenwissen** einbringen, Vorlesen, Berufe vorstellen
- **Abschlussfest** zur Schulvorbereitung gemeinsam in der Schule, z.B. mit einer Schulrallye
- Eltern führen gemeinsam mit Kindergarten- und Schulkindern ein **gemeinsames Projekt** durch, z.B. ein Theaterstück

Sonstiges:

- Gemeinsames Informationsheft zum Übergang von Kindergarten und Schule
- Schriftliche Infos und Zeitung
- Infotafeln für aktuelle Vorhaben
- Muttersprachliche Sprechstunden

Wichtige Etappen der Zusammenarbeit mit Eltern im letzten Jahr vor der Einschulung

Aus der Arbeit in den Verbänden des Projekts TransKiGs können folgende erprobte Etappen der institutionsübergreifenden Zusammenarbeit mit Eltern vor und nach der Einschulung genannt werden. Diese Liste beruht auf Erfahrungswerten und kann ergänzt und verändert werden.

1. **Gruppenelternabend** am Anfang des Kindergartenjahres mit Infos zur Schulvorbereitung (Eltern bekommen einen Flyer mit einer Zusammenfassung der Informationen)
2. Konstituierung des **Elternbeirates** in der Kindertageseinrichtung
3. **Entwicklungsgespräche** im Herbst (wird manchmal auch als Eltern-Kind-Sprechtag durchgeführt)
4. **Hospitationen** für Eltern ermöglichen
5. **Informationselternabend** in der Schule, gemeinsam mit den beteiligten Kindertageseinrichtungen
6. **Schulanmeldephase** im Januar (die Eltern werden in der Regel im Dezember von der Bildungsbehörde angeschrieben)
7. **Regelmäßige** wechselseitige **Besuche** in der Schule und Kindertageseinrichtung, die von Eltern begleitet werden können
8. **Schuleingangsuntersuchung** im Zeitraum von Februar bis zum Sommer
9. **Abschlussfest** als Höhepunkt der Schulvorbereitung mit allen Beteiligten in der Schule vor den Sommerferien
10. **Einschulungstag**
11. **Elternabend** in der 1. Klasse
12. Konstituierung des **Elternbeirates** in der Schule
13. **Hospitationen** für Eltern ermöglichen
14. **Eltern-Kind-Sprechtag** im Herbst bzw. zum Ende des Kalenderjahres in der Schule

Entwicklungsgespräche

Im Entwicklungsgespräch tauschen Eltern und Erzieher/innen ihre Erfahrungen, Erlebnisse und Beobachtungen mit dem Kind aus und vereinbaren gemeinsam Schritte, um das Kind gut im Übergang zu begleiten. Insbesondere im letzten Kindergartenjahr empfiehlt sich die Beteiligung des Kindes, um dann mit Hilfe der Inhalte des Portfolios, des Interviewbogens und weiteren Produkten des Kindes zu einem gemeinsamen kompetenzorientierten Austausch zu kommen.

Die Beteiligung des Kindes schon im letzten Jahr im Kindergarten kann eine gute Vorbereitung für zukünftige Eltern-Kind-Sprechtag in der Grundschule sein.

Eltern-Kind-Sprechtag in der Kindertageseinrichtung und in der Schule

Empfehlung

Was sollte bei der Durchführung beachtet werden?

Allgemeine Vorbereitung:

- allgemeine Information aller Eltern am Elternabend über Ziel und Durchführung regelmäßiger Entwicklungsgespräche
- Hinweis auf die Lern- und Entwicklungsdokumentation

Vorbereitung einzelner Gespräche:

- Regelmäßige Beobachtungen
- Durchführung des Kinderinterviews
- Dokumentation
- Gesprächsleitfaden:
 - Was ist für die Eltern von Interesse?
 - Was gibt es zu berichten?
 - Fragen an die Eltern
 - Beobachtungen der Eltern
 - Vereinbarungen zum Gespräch
- Vorbereitung des Raumes: Ungestörte Gesprächssituation/Getränke usw.

Durchführung des Gesprächs:

- Verständigung über den Zeitrahmen
- Ziele/Themen festlegen
- Gegenseitiger Bericht über gemachte Beobachtungen
 - Portfolio anschauen
 - Bei Beteiligung des Kindes ist es sinnvoll, es zunächst berichten zu lassen, in dem es sein Portfolio zeigt und erklärt.
- Die Kinder berichten von ihren Erfolgen und die Erwachsenen hören zu.
- Überlegungen zu weiteren Unterstützungsmaßnahmen
- Zusammenfassung des Gesprächs
- Gemeinsame Vereinbarungen, Protokoll

Gute Erfahrungen in Bezug auf die Beteiligung der Kinder am Gespräch haben Erzieher/innen mit einer Zweiteilung des Gesprächs: Zunächst berichtet das Kind zum Portfolio und bekommt Rückmeldung. Später können die Erwachsenen das Gespräch allein weiterführen. In diesen Gesprächen müssen die beteiligten Kinder im Mittelpunkt stehen und die Erwachsenen gute Zuhörer sein.

Die Kinder berichten von ihren Erfolgen und die Erwachsenen hören zu

Der gemeinsame Elternabend

Eine wichtige Etappe in der Zusammenarbeit mit Eltern ist die gemeinsame Durchführung eines Elternabends von den Kindertageseinrichtungen und der Grundschule. Im Projekt TransKiGs wurde der Elternabend in der Regel **am Schulstandort** durchgeführt. Neben vielen Informationen zur Einschulung und Schulvorbereitung sowie der Zusammenarbeit der beteiligten Institutionen, war es den Vertreter/innen ihrer Einrichtungen sehr wichtig, den Eltern darzulegen, dass der Elementarbereich eng mit dem Primarbereich zusammenarbeitet.

Die Erfahrung zeigt aber, dass sich **Eltern** im hohen Maße über die zukünftige Schule für ihr Kind **bei anderen Eltern informieren**, also eher im sozialen Netzwerk als direkt in der Schule. Deshalb ist es von Seiten der Schule lohnenswert, Elternsprecher/innen der Schule oder einfach interessierte Eltern von Schulkindern als Informationsgeber während eines Elternabends zu beteiligen.

Zwei Vorschläge für die Durchführung eines Elternabends:

Empfehlung

Elterninformationsabend

Planungsraaster

- **Zielsetzungen:**

Die Eltern werden informiert über

- die Grundschule
- die Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten zur Schule und die Zusammenarbeit der beteiligten Institutionen
- schulärztliche Untersuchung

Die Eltern bekommen Entscheidungshilfen für die Frage der Einschulung.

Sie erhalten Anregungen, wie sie ihr Kind im Übergang vom Kindergarten zur Schule unterstützen können.

- **Dauer**

ca. 1,5 Stunden

- **Ort**

Grundschule

- **Mitwirkende**

Grundschule, 2 Kindertageseinrichtungen, Schulärztin vom Gesundheitsamt, Elternbeirat

- **Einladung**

im Sekretariat der Grundschule

- **Schritte/Verlauf**

1. Begrüßung
2. Termine Schulanmeldung
 - Informationen zur Schule
 - Schulpflicht
3. Schulärztliche Untersuchung
 - Ziel und Durchführung
4. Sprachstandserhebung
5. Gestaltung des Übergangs Kindergarten – Schule
6. Worin können Eltern ihre Kinder bis zur Einschulung unterstützen?
7. Organisatorisches/Fragen der Eltern

Empfehlung

Vorbereitung 1. Elternabend

Planungsraaster

- **Zielsetzungen**

- Die Eltern lernen den Anmeldevorgang und die Schulsekretärin kennen.
- Sie kennen die Schulanforderungen.
- Eltern wissen über die Schulstandorte und die Möglichkeiten der Hortanmeldung Bescheid.
- Sie sind über die Schuluntersuchung informiert.
- Die Eltern sind über die Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Schule bzgl. der Schulvorbereitung informiert.

- **Dauer**

ca. 2 Stunden

- **Ort**

Grundschule, Aula

- **Mitwirkende**

Grundschule, Schulkinder der 4. Klasse, 3 Kindertageseinrichtungen, Elternsprecher/innen der Schule und Schulärztin vom Gesundheitsamt

- **Einladung**

Ist den Eltern mit dem Anschreiben zur Schulanmeldung zugesendet worden

- **Schritte/Verlauf**

Begrüßung/Vorstellung der Beteiligten/Ablauf des Abends

Offene Workshops zu unterschiedlichen Themen:

(Dauer: insgesamt 1 Stunde)

Workshop: Schulanmeldung

Workshop: Bildungsherausforderungen

Workshop: Eltern beraten Eltern zur Einschulung

Workshop: Schulkinder der 4. Klasse beraten Eltern

Workshop: Schulvorbereitung in Kindertageseinrichtung und Schule

Workshop: Ärztliche Schuluntersuchung

Zusammenkunft im Plenum: Offene Fragen/Verabschiedung

Schulkinder beraten Eltern

IV Lern- und Entwicklungsdokumentation

Die Bremer Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation (LED)* hat sich als ein gutes Instrument in der Begleitung und Dokumentation der kindlichen Entwicklung erwiesen. In der Projektzeit gelang es den meisten Kindertageseinrichtungen, Teile dieses Instrumentes in den Alltag zu implementieren. Kurz werden die drei Elemente Portfolio, Kinderbogen und Lerndispositionen vorgestellt. Ausgerichtet ist sie vor allem auf das Erlernen von Metawissen und selbstregulativen Fähigkeiten. Wichtige Kompetenzen, um sekundäres Lernen realisieren zu können. In einem Beispiel aus dem Projekt empfehlen wir den Einsatz der Lern- und Entwicklungsdokumentation im Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Schule.

Bedingungen für den unterstützenden Einsatz im Übergang von der Kita zur Schule



In Bremen wurde der »Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich« bis 2005 entwickelt. Zusätzlich zum Rahmenplan wurde die »Bremer individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation« entwickelt. Mit der LED wurde die im Bildungsplan festgeschriebene beobachtungsgestützte Dokumentationsarbeit konkretisiert und zumindest in ähnlicher Weise sollen die Kindertageseinrichtungen diese Arbeit praktizieren.

Im Projekt TransKiGs sollte die Praxistauglichkeit dieses Instruments für den Übergang erprobt werden. Im Unterschied zu den meisten anderen Bundesländern haben die Schulen in Bremen somit ein einheitliches Konzept der Lern- und Entwicklungsdokumentation, das die Kinder aus den Kindertageseinrichtungen als Portfolios mit in die Schule bringen. Das Konzept der LED dient in erster Linie der Beobachtung und Dokumentation, wie sich ein Kind mit seiner Umwelt auseinandersetzt. Es ist ein Verfahren, das Hinweise auf Kompetenzen des Kindes gibt sowie Anhaltspunkte, wie es am besten gefördert werden kann.

Beobachtung als Ausdruck von Wertschätzung

Die Grundphilosophie dieser Methode ist nicht die Beobachtung als Kontrolle oder Testverfahren, sondern sie wird als Wertschätzung verstanden. Die Erzieher/innen nehmen dabei eine Haltung ein, bei der es in der Beobachtung sowie im Dialog mit Kindern darum geht, an den Themen der Kinder teil zu haben und sie verstehen zu wollen.

Die LED besteht aus drei Elementen:

Teil A: Portfolio

Der Begriff Portfolio setzt sich aus den lateinischen Wörtern portare und folium zusammen und bedeutet soviel wie »getragene Blätter«. Portfolios gibt es schon viele Jahrhunderte und wurden und werden vor allem für nichtpädagogische Zwecke verwendet: Künstler, Architekten und andere Berufsgruppen. Im pädagogischen Bereich ist es ein Werkzeug, das folgendermaßen umschrieben werden kann: Das Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Dokumenten, die im pädagogischen Alltag produziert werden. Diese Produkte und Dokumente werden in einer Mappe, einem Ordner oder Ähnlichem geordnet und gesammelt. Das Kind als Besitzer des Portfolios wählt die Inhalte selbst aus und nutzt sie im Gespräch mit Erwachsenen zur Reflexion: Wie habe ich das geschafft? Wie bewerte ich das? Was will ich mir vornehmen?. Im Dialog mit dem Kind werden so kindliche Entwicklungen, Prozesse und Veränderungen deutlich und sichtbar.

Teil B: Kinderbogen

Der Kinderbogen mit verschiedenen Kinderfragen zu Themen der Kinder wird in einem Interview gemeinsam mit der Erzieher/in besprochen und dokumentiert. Fragen sind beispielsweise: Was spielst du am liebsten? Was kannst du gut? Was möchtest du bald können?



Teil C: Lerndispositionen

Die Lerndispositionen, die im Konzept der Lerngeschichten von M. Carr entwickelt wurde, geben der Erzieher/in Orientierung für ihre Beobachtung. Sie beschreiben die Art und Weise, wie das Kind lernt: Kann es ein Interesse entwickeln, sich auf etwas einlassen, hält es bei Herausforderungen und Schwierigkeiten stand, tauscht es sich mit anderen aus, übernimmt es Verantwortung und wie schätzt es sich ein. Die Ergebnisse werden in einen Entwicklungsstern eingetragen, der einen schnellen Überblick über die von der Erzieher/in eingeschätzten Stärken des Kindes erlaubt und Aufschluss gibt, wo das Kind sich weiterentwickeln kann.

Wissen, wie man lernt

Das Instrument der LED ist vor allem auf das Erlernen von Metawissen ausgerichtet. Dazu gehören metakognitive Kompetenzen: dass Kinder lernen, sich selbst einzuschätzen, dass sie lernen, Ziele zu finden, eigene Handlungsstrategien zu planen und die Ergebnisse selbst zu bewerten.

Um diese selbstregulativen Fähigkeiten ausgehend von der Kindertageseinrichtung und dann fortgeführt in der Grundschule zu unterstützen, ist die individuelle Begleitung und der Austausch zwischen Erzieher/innen und Kind und zwischen den Kindern die wichtigste Grundlage. Daran wird sich der Erfolg der Elemente Teil A bis C der LED messen müssen.

* Die LED wird derzeit überarbeitet. Sie wird voraussichtlich Ende 2009 vorliegen.

Eigentum des Kindes Für den Umgang mit dem Portfolio heißt das, dass die Kinder immer wieder zum Sammeln, Anschauen und Besprechen der Sammlung angeregt werden sollten. Im Dialog mit dem Kind über sein Portfolio wird es darin begleitet, allmählich seine eigenen Lernstrategien und -ziele zu reflektieren. Deshalb muss es für die Kinder **jederzeit zur Verfügung stehen**.

Kein Leistungs- und Fleißnachweis Dies macht den Unterschied zu den traditionellen Sammelmappen aus, bei denen es um einen Leistungs- und Fleißnachweis ging, der den Prozess des Lernens ignoriert.

Das Portfolio findet auch bei der gemeinsamen Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten zur Schule Verwendung. Vielfach wird der Teil A der LED allerdings noch im traditionellen Sinne als Sammelmappe eingesetzt und kommt auch als solche über die Kinder in der Schule an. Vielfach melden dann Lehrer/innen zurück, dass sie in der ersten Klasse keine Zeit haben, knapp 30 Sammelmappen der Kinder anzuschauen.



Für eine institutionen-übergreifende Nutzung der LED ist es notwendig, dass sich die Kolleg/innen aus beiden Institutionen gemeinsam mit der Leitidee und Philosophie der LED auseinandersetzen. Ist eine gemeinsame Bildungsphilosophie entwickelt, kann das Instrument der LED oder ähnliche Formen erfolgreich eingesetzt werden. Die Erfahrung im Projekt zeigt, dass die Form der Entwicklungsdokumentation dann durchaus in den beteiligten Einrichtungen unterschiedlich sein darf, wenn es einen Konsens über die inhaltliche Ausrichtung der unterschiedlichen Methoden gibt. Kinder finden sich mit neuen Methoden relativ schnell zurecht, wenn die Grundidee die gleiche ist.

Eine Vereinbarung zwischen zwei Kindertageseinrichtungen und einer Grundschule im Projekt zeigt, wie eine individuelle Entwicklungsbegleitung und -dokumentation auch im Übergang realisiert werden kann.

Gemeinsame Bildungsphilosophie beider Institutionen entscheidend

Empfehlung

Kooperation Kindertageseinrichtung – Grundschule

Entwicklungsdokumentation

In den Kindertageseinrichtungen werden mit dem Zeitpunkt der Aufnahme des Kindes Portfolios angelegt.

In der Grundschule wird die Portfolioarbeit von der 1. bis einschließlich zur 4. Klasse fortgesetzt.

Ziele dieser Entwicklungsdokumentation in Portfolios sind:

- Die Themen/Projekte, die das Kind in der Kindertageseinrichtung erlebt und erlernt hat, sind dokumentiert.
- Das Portfolio unterstützt eine positive Selbstwahrnehmung der Kinder.
- Das Portfolio ermöglicht den Dialog zwischen Fachkraft und Kind und unter Kindern.
- Die dialogorientierte Arbeit fördert die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung.
- Es bietet eine Grundlage für die Zusammenarbeit mit den Eltern.

Umsetzung/Regelungen:

Inhalte der Portfolios werden von den Kindern bestimmt. Eine mögliche Auswahl:

- Interviewbogen
- Produkte und Fotos
- Lieder und Hinweise zu Themen bzw. Projekten
- Entwicklungstern

Die in den Kindertageseinrichtungen angelegten Portfolios werden während des letzten Besuchs in der Schule vor den Sommerferien von den Vorschulkindern in die Schule gebracht.

Dieses besondere Vorhaben wird mit den Kindern vorbereitet, in dem sie ihre Portfolios sortieren und Entscheidungen treffen, was von der großen Sammlung in die Schule soll. Über die Portfolios gewinnen die zukünftigen Klassenlehrer/innen einen ersten Eindruck. Sie dienen im Unterricht dem gegenseitigen Kennenlernen und gehen bis Weihnachten in das Schulkinderportfolio über. Es wird mit den Kindern noch einmal sortiert, was zukünftig in der Schule verbleiben soll und welche Dinge sie mit nach Hause nehmen wollen.

Zugleich beginnen in der ersten Klasse die Interviews mit Hilfe eines globalen Entwicklungsterns, der im ersten Schuljahr vor allem die Bereiche Sozialkompetenz, Arbeitshaltung und Selbstständigkeit fokussiert. Dazu werden in der Schule im Dezember jeden Jahres Kindersprechtag durchgeführt.

Die Eltern sind über das Verfahren im Rahmen des Elterninformationsabends der beteiligten Institutionen informiert und werden um schriftliche Zustimmung gebeten, dass die Kinder ihre Portfolios in die Schule bringen dürfen.

Weiterentwicklung der LED im Grundschulbereich

Farger Sternenkunde Michael Moewes

Ein Konzept zur Stärkung der Eigenverantwortung der Kinder der Grundschule Farge (Verbund Farge)

Der Weg

- das »Selbstbewusstsein und Verantwortungsgefühl der Kinder für sich und ihre Mitmenschen zu entwickeln«
- und die »Selbstständigkeit und Eigenverantwortung für das Lernen zu fördern«, heißt es im Schulprogramm der Grundschule Farge.

Fortbildung als Impuls zur Schulentwicklung

Ausgehend von einer Fortbildung »Wie Kinder lernen« mit Fridolin Sickinger, in der das Kollegium der Grundschule Farge ersten Kontakt mit der Idee der **Entwicklungssterne** hatte, entstand der Gedanke, nicht nur die Entwicklungssterne in der Arbeit mit den Kindern einzusetzen, sondern auch für die Fächer Mathematik und Deutsch **Fachsterne** zu entwickeln.

Diese Idee war neu in Bremen. Wir haben sie in unser Schulprogramm für das Jahr 08/09 aufgenommen und zu einem Gesamtkonzept mit Entwicklungs- und Fachsternen entwickelt. Nach dem ersten Schülersprechtag und am Ende des Schuljahres haben wir das Konzept evaluiert und weiterentwickelt. Die Sterne werden Ausgangspunkt für ein Portfolio der Kinder. Der Weg, den wir gegangen sind, zeigt deutlich, welche Entwicklungsprozesse durch (gute) Fortbildungen in Schule initiiert werden können. Inzwischen haben einige Bremer Grundschulen sich für unser Konzept interessiert und sind dabei, es auf die eigenen Bedürfnisse zuzuschneiden.

Das Konzept

Eine gemeinsame Bildungsphilosophie als Basis im Verbund

Hinter den etwas **unterschiedlichen Wegen** zum eigenverantwortlichen Lernen der Kinder in beiden Kindertageseinrichtungen und der Grundschule im Verbund Farge steht eine **gemeinsame Bildungsphilosophie**: »Um diese selbstregulativen Fähigkeiten ausgehend von der Kindertageseinrichtung und dann fortgeführt in der Grundschule zu unterstützen, ist die individuelle Begleitung und der Austausch zwischen Erzieher/innen und Kind und zwischen den Kindern die wichtigste Grundlage.« (siehe S. 37) Eine »gemeinsame Auseinandersetzung mit der Leitidee und Philosophie der Lern- und Entwicklungsdokumentation«, nicht die unterschiedlichen Wege in Kita und Schule, sind entscheidend.

1. Baustein: Der erste Sprechtag

(etwa nach den Herbstferien)

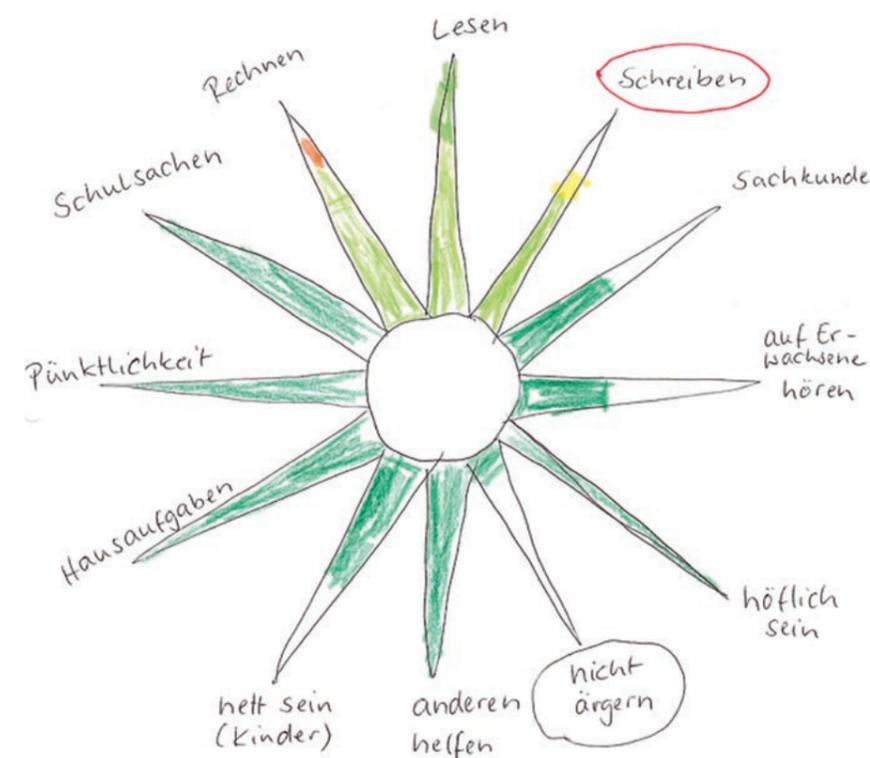
Zweimal im Jahr finden Schülersprechtage statt. Kinder kennen die Situation, dass Eltern einen Termin beim Lehrer oder bei der Lehrerin haben und dort wichtige Dinge über sie besprochen werden, teilweise in Anwesenheit, teilweise in Abwesenheit des Kindes. Mit dem Schülersprechtag erfahren die Kinder, dass sie als Partner beim Lernen ernst genommen werden, aber auch, dass sie damit in die Verantwortung kommen. Dazu wird in dem Gespräch der Entwicklungsstern mit dem Kind erarbeitet.

Aussagen von Kindern zum Sprechtag (Klasse 3):

- »Man kann mit dem Lehrer die Probleme besprechen.«
- »Man kann sagen, wenn man etwas nicht so gut kann.«
- »Man kann über Sachen sprechen, über die man sonst nicht spricht.«
- »Man kann darüber reden, wenn es einem nicht gut geht.«
- »Man kann besprechen, wo man sich verbessern kann.«

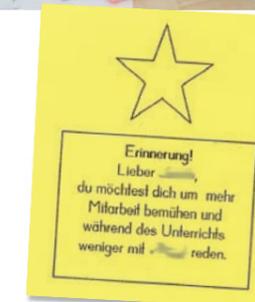
2. Baustein: Der Entwicklungsstern

Ausgehend von der Frage »Was muss man alles können, um in der Schule klar zu kommen?« wird der Stern entwickelt. Die Kinder markieren farbig, wie gut sie diese Anforderungen erfüllen. (siehe Sickinger, Pisa Newsletter Nr. 8, 2007) Anschließend benennt das Kind einen »Zacken« an dem es sich verbessern möchte. Dies wird festgehalten und mit dem Kind besprochen, welche Schritte dazu notwendig sind und wie dem Kind dabei geholfen werden kann. Da dieses Gespräch dialogisch sein soll, hat auch der Lehrer oder die Lehrerin das Recht, einen Wunsch zu äußern, woran das Kind arbeiten soll. Dieser wird ebenfalls dokumentiert, aber nicht auf dem Blatt mit dem Stern des Kindes, da dieser Stern ein persönliches Dokument sein soll. Außerdem haben wir vereinbart, dass der Entwicklungsstern nur in Absprache und in Anwesenheit des Kindes zu einem Elterngespräch herangezogen wird.



Entwicklungssterne als Basis des Gesprächs am Schülersprechtag

Moritz (alle Namen geändert) beim Bearbeiten seines Entwicklungssterns



Kleine Erinnerungskarte für die Schreibmappe

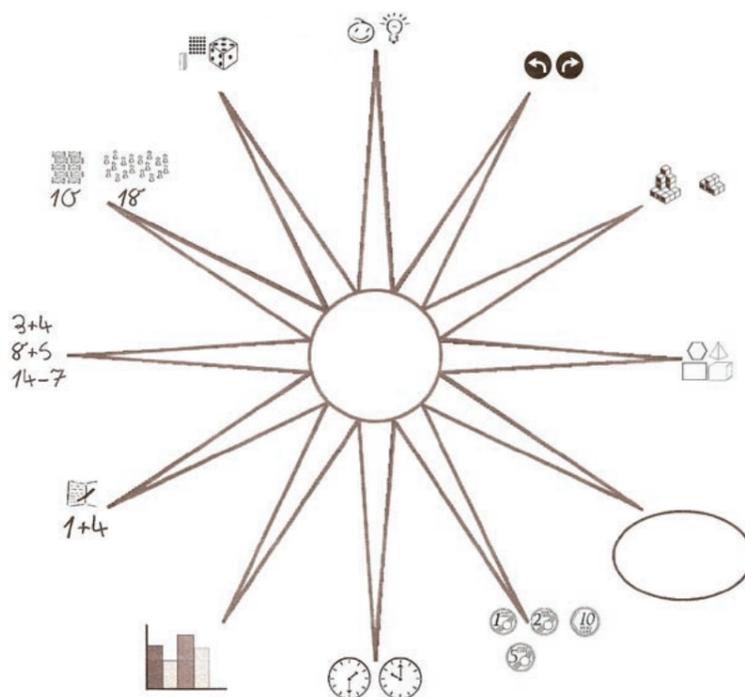
Marvin (Kl. 3) beschreibt seine Probleme in der Schule beim Entwickeln des Sternes genau. Beim ersten Sprechtag hat er sich vorgenommen, andere Kinder weniger zu ärgern. Beim zweiten Sprechtag benennt er selbst, dass dies noch nicht geklappt hat. In Absprache mit ihm, der Mutter und der Klassenlehrerin ist deshalb ein Belohnungssystem entwickelt worden, dass ihm jetzt hilft.

3. Baustein: Die Fachsterne

Der Dialog

Die Schwierigkeit bei der Entwicklung der Fachsterne liegt daran, die Anforderungen eines Jahres in einem Fach auf maximal zwölf Zacken zu reduzieren, die auch noch für die Kinder nachvollziehbar sind.

Fachstern Mathematik



	Ich kann Denk- und Knobelaufgaben lösen
	Ich kann mit Material sachgerecht umgehen
	Ich kann den Zahlenraum bis 20 erfassen
	Ich kann im Zahlenraum bis 20 rechnen
	Ich kann Rechengeschichten lösen und erfinden
	Ich kann Diagramme zeichnen und lesen
	Ich kann die Uhr ablesen (ganze und halbe Stunden)
	Ich kann mit Geld rechnen
	Ich kann Formen und Körper benennen
	Ich kann mit Würfeln bauen
	Ich kann mich im Raum orientieren
	Ich kann _____

© Schule Farge Bremen Klasse 1

Fachsterne in Deutsch und Mathematik

Letztlich muss hier nicht die Vollständigkeit der dargestellten Anforderungen im Vordergrund stehen, sondern die Idee der Selbsteinschätzung und der Eigenverantwortung für das eigene Lernen. In der Klasse hängt eine laminierte Vergrößerung der beiden Fachsterne. Zacken, die gerade bearbeitet werden, werden mit gelb markiert, fertig erarbeitete grün. Es ist damit immer sichtbar, was zur Zeit bearbeitet wird und welche Themenbereiche abgeschlossen sind. Für die abgeschlossenen Anforderungen bearbeiten die Kinder ihren persönlichen Stern. Sie schätzen ein, wie gut sie die Anforderungen erfüllen können und malen den entsprechenden Zacken an.

Für das Fach Mathematik hat sich diese Vorgehensweise gut bewährt, da hier in der Regel Themen (vorläufig) abgeschlossen werden. In Deutsch haben wir die Erfahrung gemacht, dass viele Zacken nicht abgeschlossen sind. Daher wird der Fachstern in Deutsch in Zukunft jeweils zum Halbjahr bearbeitet. Der Zacken bekommt einen Längsteilung, so dass der Stern zweimal bearbeitet werden kann.

4. Baustein: Der zweite Sprechtag

(etwa zu den Osterferien)

Beim zweiten Sprechtag ist der vorhandene Entwicklungsstern Grundlage des Dialogs. Er wird von dem Kind neu eingeschätzt, vereinbarte Ziele werden hinterfragt (siehe oben, Moritz). Mit einer anderen Farbe werden die Entwicklungen und die neuen Vereinbarungen sichtbar. Dazu kommt die gemeinsame Einschätzung der beiden Fachsterne.

Erfahrungen und Perspektiven

Im Vorfeld des ersten Schülersprechtages war vielfach die Begeisterung verfliegen und einige Kolleg/innen waren sehr skeptisch, was der Schülersprechtag bringen und wie die Arbeit mit den Entwicklungssternen laufen würde. Nach dem Sprechtag war die Begeisterung wieder da:

- Die Kinder nehmen die Gespräche sehr ernst.
- Die Kinder empfinden eine hohe Wertschätzung.
- Die Kinder machen sich Gedanken, worauf es in der Schule ankommt.
- Die Kinder reflektieren ihr Handeln.
- Die Kinder setzen sich sehr ernsthaft Ziele und versuchen sie umzusetzen.
- Die Gespräche verlaufen in der Regel dialogisch, nicht in dem Muster, der Lehrer fragt, das Kind antwortet.
- Die Gespräche werden von den Kolleg/innen als sehr intensiv empfunden.
- Von den Eltern wird der Schülersprechtag sehr positiv wahrgenommen.

Wir haben nach dem ersten Jahr das Gefühl, dass wir die Entwicklungssterne zwischen den Sprechtagen mehr zum Tragen bringen müssen. Daher sollen jede Woche in einer Stunde, in der die Kinder selbstständig arbeiten oder eine Doppelbesetzung in der Klasse mitarbeitet, Nachgespräche mit drei Kindern stattfinden.

Unsere Aufgabe für dieses Schuljahr wird jetzt sein, die Arbeit mit den Fachsternen in Deutsch und Mathematik weiterzuentwickeln. Dazu gehört der oben beschriebene veränderte Umgang mit dem Fachstern Deutsch. Vor allem aber sollen die Kinder die Zacken der Fachsterne mit eigenen Arbeiten hinterlegen, um ihren Lernprozess zu dokumentieren. Das können ganz unterschiedliche Dokumente sein: geschriebene Geschichten, Leistungskontrollen, Fotos von Arbeitsergebnissen usw. Ziel soll es sein, dass jede Zacke dokumentiert wird. Kinder machen sich so deutlicher Gedanken, was kann ich schon, woran muss ich noch arbeiten (ich hab noch nichts Schönes, was ich zu ... einheften kann).

Unsere Arbeit muss darauf gerichtet sein,

- das »Selbstbewusstsein und Verantwortungsgefühl der Kinder für sich und ihre Mitmenschen zu entwickeln«
- und die »Selbstständigkeit und Eigenverantwortung für das Lernen zu fördern«.

Mit diesen Bausteinen sehen wir uns auf einem Weg zu diesen Zielen – mit einer gemeinsamen Bildungsphilosophie im Verbund Farge.

Weiterentwicklung
zum Portfolio

V Praxisprojekte



Motor der Kooperation und gemeinsamen Bildungsarbeit von Kita und Grundschule

Die im Rahmen des TransKiGs-Projekts durchgeführten sogenannten »Praxisprojekte« sind von Erzieher/innen und Lehrer/innen gemeinsam erarbeitete Bildungsangebote für die angehenden Schulkinder. Mit den Praxisprojekten wird das Ziel verfolgt, die inhaltliche Anschlussfähigkeit von Kita und Schule zu verbessern und somit den Weg für eine **Kontinuität der kindlichen Bildungsbiografie** zu bereiten.

Sie werden von beiden Professionen im Sinne eines **ineinandergreifendes Bildungsangebots** (Spiralcurriculum) für den Übergang konzipiert und zeichnen sich in ihrer Umsetzung durch Wissen voneinander und Handeln miteinander aus. In diesem umfangreichen Prozess der gemeinsamen Arbeit kommen Fachwissen und pädagogische Kompetenzen beider Professionen zum Tragen. Hierzu zählen:

- Grundlagen im Bereich frühkindlicher Entwicklung in der Elementar- sowie Primarpädagogik,
- Kenntnisse in Bezug auf Lern- und Entwicklungsd dispositionen sowie
- didaktische und methodische Kompetenzen im Bereich der Wissensvermittlung.

Vor diesem Hintergrund fördern Praxisprojekte zum einen den Auf- und Ausbau des Kooperationsprozesses. Zum anderen trägt eine **gemeinsame Konzipierung von Bildungsinhalten** dazu bei, für einen Diskurs hinsichtlich des Bildungsverständnisses im Elementar- und Primarbereich zu sensibilisieren und einen gemeinsamen Blick für das Kind zu entwickeln.

- Beide Professionen lassen sich zusammen auf einen Arbeitsprozess ein, der in einem **ersten Schritt** darin besteht, sich auf ein **Thema** zu verständigen. Dies kann, wie im Folgenden dargestellt, bspw. die Förderung der phonologischen Bewusstheit als eine Voraussetzung des Schriftspracherwerbs sein. Im Bildungsbereich Mathematik könnte es sich um Bildungsangebote handeln, die sich mit dem numerischen Denken oder der Geometrie befassen, um das mathematische Grundverständnis der Kinder zu fördern.

- In einem **zweiten Schritt** geht es dann darum, gemeinsam zu überlegen, wie das gewählte Thema für die Kinder so aufbereitet werden kann, dass sie einen **Zugang** dazu finden können und **Spaß** daran haben, sich damit zu beschäftigen (siehe hierzu den Handlungs- und Ablaufplan »Phonologische Bewusstheit« im Anhang Praxismaterialien). Wie können Übungen und Sprachspiele zur phonologischen Bewusstheit in der Kita umgesetzt werden? Wie können Kinder gewonnen werden, Laute, Silben oder Reime wahrzunehmen und zu unterscheiden? Welches Material kann hier hilfreich sein? Oder wie können diese Aspekte ganz bewusst in den Alltag der Kinder eingebaut werden? Über welchen Zeitraum vor Schuleintritt sollen in der Kita die speziell zu dem Thema konzipierten Angebote laufen? Desgleichen stellt sich die Frage, wie in der Schule an die Erfahrungen der angehenden Schulkinder angeknüpft werden kann, um die inhaltliche Anschlussfähigkeit zu erreichen. Entscheidend ist es, über ein gemeinsames pädagogisches Fachwissen zu verfügen. An dieser Stelle sind von Erzieher/innen und Lehrer/innen gemeinsam besuchte Fortbildungen zu empfehlen, weil sie diesen Arbeitsprozess sehr unterstützen.
- In einem **dritten Schritt** organisieren die Erzieher/innen und Lehrer/innen kurz vor den Sommerferien einen sogenannten **Praxistag**. An diesem Tag, der in der Regel in der Schule stattfindet, können die Kinder ihr bis dahin in der Kita erworbenes Wissen beispielsweise in Form eines Stationenlaufs zur Anwendung bringen.
- Im **vierten Schritt** knüpfen die Lehrer/innen zum Schulbeginn an die Inhalte des erworbenen Wissens der Kinder an. Besonders wichtig ist es, den gemeinsamen Arbeitsprozess schriftlich zu fixieren. Eine solche Dokumentation erleichtert es, den aktuellen Stand der Planungen zu sichern, andere Kolleg/innen in Kenntnis zu setzen, die gemeinsamen Aktivitäten auszuwerten und schließlich **zu reflektieren**.

Im Folgenden wird zunächst die inhaltliche Anschlussfähigkeit der Angebote in Kita und Grundschule im Hinblick auf den **Schriftspracherwerb** sowie die Förderung des **mathematischen Denkens** skizziert. Daran anschließend werden **drei Beispiele** für die Konzipierung und Durchführung von Praxisprojekten vorgestellt.



• Frühe Förderung des Schriftspracherwerbs in den Praxisprojekten

Für den Erwerb und die Förderung schriftsprachlicher Kompetenz sind **vielfältige literale Erfahrungen** der Kinder im Umgang mit Büchern, im Umgang mit Zeichen und Schriftzeichen der Umgebung, das Vorlesen/Erzählen von Geschichten sowie deren »Vergegenständlichung« in Gemaltem/Geschriebenem/Diktierem wesentlich.

Im spielerischen Umgang mit Bilderbüchern »lesen« sie nach dem Vorbild der Erwachsenen und erproben »Schreiben« in Kritzelbriefen. In diesem Entwicklungsstadium haben Kinder allerdings noch keine Einsicht in die alphabetische Struktur der Sprache; erst schrittweise entdecken sie, dass jeder Laut eine Entsprechung in Buchstaben hat.



»Eine normale Leseentwicklung wird begleitet von der Entwicklung dreier großer kognitiver Bereiche: Buchstabendekodierung, Klanganalyse von Worten und konzeptuelles Verständnis (Bedeutung).« (Fischer, Kurt & Mascolo, Michael)

Mit zunehmender sensomotorischer Entwicklung erlangen Kinder die Fähigkeit, alltägliche Klang- und Formenmuster zu unterscheiden. Symbolische Zeichen der sie umgebenden Wirklichkeit erkennen sie ganzheitlich, wie z.B. das Zeichen für McDonalds, ohne jedoch seine Komponenten zu dekodieren.

Um von dieser Art symbolischer Zeichen zu Wörtern, die aus den Zeichen eines Alphabets bestehen, zu gelangen, müssen Kinder in der Lage sein, den Klang von Wörtern zu erkennen, so dass sie schließlich einen bestimmten Klang mit bestimmten Buchstaben in Zusammenhang bringen können. Dieser Dekodierungsprozess muss so eingeschliffen und automatisiert werden, dass der Kopf – bildlich gesprochen – frei wird für die Sinnkonstruktion des Textes. Es bleibt damit festzuhalten, dass das Leseverständnis – als Ziel aller Anstrengungen – naturgemäß mehr bedeutet als die Dekodierung von Buchstabengruppen. Das Ziel ist die Zusammenführung der Entwicklungslinien von Dekodierung und konzeptuellem Verständnis. (vgl. ebd.)

Förderung der phonologischen Bewusstheit

Phonologische Bewusstheit wird als wesentliche Lernvoraussetzung und Begleitprozess für den Schriftspracherwerb angesehen. (vgl. Forster, M.; Martschinke, 2001) Phonologische Bewusstheit beinhaltet ganz **allgemein**, vom Inhalt der gesprochenen Sprache zur abstrahieren und die Strukturen der Lautsprache zu erkennen. Sie bezeichnet zusammenfassend die Fähigkeit, Gliederungselemente der gesprochenen Sprache zu erkennen, Laute in Wörtern zu unterscheiden sowie das Wissen um die Laut-Buchstaben-Korrespondenz.

Vollständig ausgebildet wird die phonologische Bewusstheit durch die Einsicht in das alphabetische System der Sprache, die Korrespondenz von »Sprechschema« und »Schreibschema«.

Als solche ist diese Kompetenz ein Baustein in der Konzeption für die Sprachentwicklungsförderung in Bremischen Kitas. (Vgl. hierzu: Handbuch zur Sprachförderung im Elementarbereich, Planung und Organisation von Sprachförderprojekten, Hrsg. Freie Hansestadt Bremen, Die Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales, Dezember 2008). Soweit bereits im Elementarbereich schriftsprachliche Kompetenzen – im weitesten Sinne – gefördert und Angebote zur frühen literalen Bildung gemacht werden, ist insbesondere darauf zu achten, dass das Interesse und die Lust am eigenen Lesen und Schreiben geweckt, unterstützt und gestärkt wird.

Vor diesem Hintergrund haben sich Kitas und Grundschulen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit folgende Schwerpunkte gesetzt:

Förderung in der Kita

Durch Übungen und Sprachspiele erleben Kita-Kinder unter anderem die **sprechrhythmischen Komponenten von Sprache** (phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne):

- Akustische Wahrnehmung: Hören und Unterscheiden
- Wörter, die sich reimen
- Wortlängen unterscheiden
- Segmentieren von Silben aus Wörtern
- Erfassen des Wortes als sprachliche Einheit

Weitere Übungen und Sprachspiele fördern die phonologische Bewusstheit bereits im engeren Sinne:

- Gliederung von Lautfolgen
- Wahrnehmen von Lautunterschieden (Anlaute, Endlaute, Inlaute erkennen; Lautumstellungen bewerkstelligen können)

Förderung in der Schule

Die Übungen und Sprachspiele für die Schule fördern die Einsicht in das alphabetische System der Sprache. Dabei ist die Fähigkeit, Wörter in Laute zu untergliedern und diesen Buchstaben/Buchstabengruppen zuzuordnen, die Kernkompetenz für das Erlernen von Lesen und Schreiben:

- Anlaute, Inlaute, Endlaute hören
- Lautstrukturanalyse
- Einbeziehen von Verschriftungsformen
- Training von Leseflüssigkeit /-geschwindigkeit durch
 - Gliedern in Silben
 - Gliedern in Wortbausteine
 - Lesen von Blitzworten

Diese Lernbereiche sind Aufgabe des Lese- und Schreiblehrgangs in der Schule. Sie sind Bestandteil der Schwerpunktsetzung »Sprache und Kommunikation« im Unterricht des 1. Schuljahres.

• Frühe Förderung des mathematischen Denkens in den Praxisprojekten

Das **Körperschema** gilt als **erstes räumliches Vorstellungsbild**, welches das Kind entwickelt. Indem es sich am eigenen Körper orientiert, wenn es weiß, »wo es sich in seinem eigenen Körper befindet«, wird es sich in fremden Räumen orientieren können.

Körperwissen entsteht über **Bewegungserfahrung**; das Kind lernt seine Grenzen kennen, ist in der Lage, innen und außen zu unterscheiden, kennt die Funktion seiner Körperteile und kann diese benennen.

Über **körpernahe Wahrnehmung** kann es Größe, Form und Oberfläche von Gegenständen in seiner Umgebung wahrnehmen und unterscheiden.

»Damit das Kind innere Bilder und Assoziationen bilden kann, muss es ganz konkret mit allen Sinnen handelnd mit Materialien, die Begriffe darstellen können, umgehen. Es muss sich an konkrete Gegebenheiten erinnern können, um Bilder erstellen und Bezüge legen zu können, die später ein abstraktes Denken ermöglichen. Im Spiel mit einem Ball bekommt es eine Vorstellung von »rund«, im Spiel mit Sand bekommt es eine Vorstellung von »schwer«. Im Sand kann es ein tiefes Loch graben und einen hohen Berg schaufeln, viele Förmchen voll oder wenige mit etwas Sand füllen. Das Kind muss erst tun, um es dann denken zu können!« (Rieger, Catharina 2004, 193) Das Kind sammelt handelnd reichhaltige **Erfahrungen mit den Eigenschaften von Materialien, mit Formen und Mustern, Mengen und Anzahlen**.

Mit der Weiterentwicklung seiner sprachlichen Kompetenzen / Begriffsbildungsprozesse kann es nach Ursachen und Beziehungen zwischen den Dingen fragen, Veränderungen von Mustern vornehmen, zunehmend zwischen weniger, mehr oder genauso viel unterscheiden.

Hierbei ist eine wesentliche **Vorläuferfähigkeit**, das **Prinzip der Erhaltung** zu erkennen. Bereits Piaget entdeckte »das sehr komplexe Problem der Erhaltung als ein Basisproblem für das Erlangen von mathematischem Verständnis... und erkannte, dass dieses schon dem Vorschulkind... vermittelt werden kann.« (ebd. 2004, 194)



Der **Begriff der Erhaltung** bedeutet, zu verstehen, dass **das Verändern der Form oder des Erscheinens eines Gegenstandes nicht seine Menge verändert**.

Das heißt also:

die physikalische Eigenschaft »Menge« **erhält** sich, wenn nichts hinzugefügt oder weggenommen wird. (ebd., 194) Diese Erkenntnis ist eine wichtige **Voraussetzung für das Mengenverständnis**.

Das alltägliche Leben der Kinder bietet vielfältige Möglichkeiten, diese Vorläuferkompetenz zum mathematischen Verständnis zu erlangen. Ein gutes Beispiel stellt die folgende Erhaltungsaufgabe dar: »Das Experiment wird mit zwei Kugeln aus Knetmasse gemacht (beide gleich groß), wovon eine (für das Kind sichtbar) zu einer Wurst ausgerollt wird. Die Frage ist nun: »Enthält die Wurst immer



noch dieselbe Menge von Knetmasse wie die Kugel?« Für ein 4- bis 5-jähriges Kind hat die Menge zugenommen, denn die Wurst ist länger als die Kugel: wenn eine der Kugeln in kleine Stücke zerteilt wird, vergrößert sich die Menge der Knetmasse ebenfalls, denn sie hat ja mehr Stücke. Einige Kinder dagegen denken, dass die Menge abnimmt, da die Wurst dünner ist als die Kugel und die Stücke klein sind.« (ebd., 196)

Eine **weitere wichtige Vorläuferkompetenz** ist die **räumliche Erfahrung**, wie beispielsweise die Fähigkeit, Raum-Lage-Beziehungen beschreiben zu können sowie die Merkmale und Eigenschaften räumlicher Körper zunehmend zu erkennen. Bernd Wollring (2006, 80-102) entwickelte zur frühen geometrischen Förderung zusammenfassend drei Leitideen:

- **Zweckbestimmte Geometrie zuerst**

Kinder sammeln Erfahrungen im Strukturieren und Gestalten ihrer Lebenswelt; gleichzeitig werden durch Bauen und Konstruieren technische sowie ästhetische Vorstellungen herausgebildet.

- **Gestalten und Zahlen verbinden**

Das Beschreiben von Gestalten durch Bilder/ Pläne sollte mit dem Beschreiben durch Zahlen verbunden werden, da es frühes Modellbilden fördert.

- **Flexibles Gestalten ermöglichen**

»Frühe geometrische Förderumgebungen sollten Artikulationsoptionen bieten, in denen man wahrnehmen, konstruieren, strukturieren und umstrukturieren... gestalten und sogar in einem allgemeinen Sinne dichten und komponieren kann.« (ebd. 2006, 101) Hierbei sollen in der geometrischen Frühförderung Strategien entwickelt werden, die über eine einzelne und singuläre Erfahrung hinausgehen.

Kinder sortieren Autos und diskutieren über den Zusammenhang von Farbe, Form und Geschwindigkeit

Vor diesem Hintergrund haben sich Kitas und Grundschulen zur Förderung des mathematischen Verständnisses folgende Schwerpunkte gesetzt:

Förderung in der Kita

Wichtig ist eine gestaltete Lernumgebung, in der Kinder sich spielerisch mit dem Vergleichen, Ordnen und Klassifizieren von Materialien/Objekten beschäftigen können.

Dabei geht es um:

- Einsicht in die Invarianz von Größen, Längen, Flächen, Mengen, Volumina
- Gestalten und Erkennen von Mustern
- Erkennen von Zahlen in der alltäglichen Umwelt, Erfassen ihrer Anzahl mit allen Sinnen
- Zusammenfassen von Objekten im Sinne gegenständlichen Rechnens; Abzählen, Gebrauch von Zahlwörtern
- Raum-Lage-Beziehungen (z.B. oben – unten/ rechts – links...) erfassen und bezeichnen
- Wahrnehmen von räumlichen Körpern in ihrer äußeren Gestalt sowie Erkennen und Beschreiben von deren Merkmalen und Eigenschaften (vgl. hierzu ähnliche Systematik bei Hasemann, Klaus 2006, 68)

Förderung in der Schule

Das Spiel bleibt zunächst die spezifische Art und Weise der Auseinandersetzung des Kindes mit sich und seiner Umwelt. Gleichzeitig sind hier bereits Elemente neuer Tätigkeitsformen, nämlich die des Lernens im schulischen Kontext enthalten: Mit zunehmender kognitiver und sprachlicher Entwicklung, gelangt das Kind schrittweise von der konkret anschaulichen Erkenntnis zur gedanklichen Operation.

Dieser Prozess vollzieht sich auf allen Ebenen der oben skizzierten Kompetenzbereiche durch zunehmendes

- Zahlbegriffsverständnis,
- Operationsverständnis,
- Verständnis von Rechnen/Rechenstrategien sowie durch zunehmende
- Entwicklung raumgeometrischer Vorstellungen,
- Erkenntnis geometrischer Formen,
- Erfahrung durch das Operieren mit geometrischen Formen,
- Erkenntnis um Beziehungen zwischen geometrischen Formen.

Resümee

Das »gemeinsame Dritte« – die Auswahl, Erarbeitung und Ausgestaltung der Praxisprojekte – hat die unterschiedlichen Akteur/innen im pädagogischen Prozess zu einer **neuen Qualität der Zusammenarbeit** geführt. Aus dem »Wir begegnen uns – tauschen uns aus – und gehen wieder unserer Wege« wurde die Notwendigkeit, sich gemeinsam auf den Weg zu machen, gemeinsam Neues zu lernen, gemeinsame Konzepte und Vorhaben zu entwickeln, durchzuführen und zu reflektieren. Vielleicht haben noch nicht alle Beteiligten an jeder Stelle das Gefühl »in einem Boot zu sitzen«, sicherlich sind aufgrund der institutionellen Vorgaben nicht alle Hindernisse beiseite geräumt – dennoch wurde ein **wichtiger Schritt in Richtung gemeinsamer Bildungsphilosophie** getan. In der Umsetzung von Aktivitäten, die Kindern entdeckendes, forschendes und gestaltendes Lernen ermöglichen, kam es zu einer gleichberechtigten Begegnung und Zusammenarbeit der Pädagogen/innen aus Kindergarten und Schule.

Aber auch unter den Kindern wurden neue Formen der **Kooperation zwischen »Kleinen« und »Großen«** ermöglicht: Im Sinne eines altersgemischten Lernens hatten Kita-Kinder und Grundschüler/innen unterschiedlicher Jahrgangsstufen die Möglichkeit, jüngere Kinder in ihrem Lernprozess zu begleiten und zu unterstützen. Gleichzeitig konnten sie dabei ihr bereits erworbenes fachliches Wissen anwenden und verfestigen sowie ihre soziale Kompetenz unter Beweis stellen.

In **Schreibwerkstätten** wurde getippt, gedruckt und an Computern gestaltet, (Bilder-) Bücher erarbeitet; **naturwissenschaftliche Experimente** in vielfältigen Versuchen durchgeführt, Ergebnisse gesichtet und ausgetauscht; **musikalische und künstlerische Erfahrungen** gesammelt und umgesetzt. Nahezu **alle Bildungsbereiche** boten Anregung für gemeinsame Vorhaben.

Es wurden Erfahrungen gesammelt, wie sich Fähigkeiten und Potenziale der Kinder in den Praxisprojekten denkend, fühlend sowie handelnd entfalten und entwickeln konnten.

Die Arbeit an Stationen ermöglicht:

- das Sammeln neuer Erfahrungen, wie auch das Vertiefen von Inhalten
- das selbsttätige Lösen von Aufgaben
- die Festlegung der Reihenfolge und des Arbeitstempos durch das Kind
- die freie Zuordnung der Kinder zu Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeitsstufen
- das situierte Lernen durch den Spiralcharakter der Lernangebote.

Diese Form der Lernorganisation unterstützt sowohl kompetenzorientiertes als auch individuelles Lernen.

Den an den verschiedenen Praxisprojekten punktuell teilnehmenden **Eltern** wurde die kooperative und inhaltliche Arbeit der im Verbund tätigen Institutionen vermittelt. Damit wurden auch tradierte Vorstellungen von »das macht man in der Schule« und »das gehört in den Kindergarten« verändert. Sie konnten zudem erfahren, mit wie viel Spaß ihre Kinder bei der Sache sind, wenn es darum geht, die Welt spielerisch forschend und entdeckend zu »erobern«.

Durch Beobachtung der kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung der Kinder während der Projektlaufzeit, haben die Projektteilnehmer/innen den Eindruck gewinnen können, dass die realisierten Praxisprojekte eine tragfähige **Basis für einen gelingenden Schuleintritt** bieten und das Potenzial haben, Kindergarten und Schule zugunsten ihrer Protagonisten neu zu denken.

Sprachparcours

Praxisprojekt im Bremer Modellprojekt TransKiGs

Verbund Burglesum: Grundschule Mönchshof und die Kitas Lesum/Heidbergstift, Heisterbusch und Firlefanzen



Im Praxisprojekt »Sprachparcours«¹ werden in Form von **Lernspielen** schwerpunktmäßig Lausch- und Reimaufgaben sowie Spiele zur Silbengliederung an einzelnen Stationen durchlaufen. Aber auch weiterführende Aufgaben zu Silbe, Wortkonzept sowie Übungen, die auf die schwierige Aufgabe der Phonemanalyse vorbereiten, sind Bestandteil des Sprachparcours.

Die nachfolgend aufgeführten Aufgabenbereiche sind Bestandteil der Projektarbeit in Kindergarten und Schule; sie wurden teilweise in Form von Lernspielen an den Stationen des Sprachparcours realisiert. Bei allen Übungen ist intendiert, die Aufmerksamkeit der Kinder vom inhaltlichen zum formalen Aspekt der Sprache zu führen.

Lernspiele zu Hören und Unterscheiden

Geräusche und Klänge erkennen und zuordnen können

- ähnliche Geräusche unterscheiden
- lange und kurze Töne unterscheiden
- rhythmische Geräusche wiedergeben
- laut und leise differenzieren
- hohe und tiefe Töne differenzieren

Lernspiele zu Reimaufgaben

gleiche Endlaute erkennen und bilden

- Reime ergänzen
- Reimgedichte kennen lernen und erfinden

Lernspiele zu Wortkonzept

Welches Wort ist länger? (z.B. **Bär** oder **Schmetterling**? Kinder, die noch stark am inhaltlichen Aspekt der Sprache orientiert sind, werden sich für **Bär**, als dem stärkeren Tier, entscheiden.)

Lernspiele zu Silbe

Silben klatschen, klopfen, hüpfen...

Lernspiele zu Phonemen

Anlaute erkennen und unterscheiden

- Anlaute weglassen (z.B. Pinsel – Insel)
- Minimalpaare erkennen (z.B. p-b, t-d)
- Wörter mit gleichem Anlaut erkennen
- Endlaute erkennen und unterscheiden
- Inlaute vertauschen (Hase – Hose, Mond – Mund)
- Lautstrukturanalyse

¹ Die Filmdokumentation zum Praxisprojekt kann bei den beteiligten Behörden angefordert werden.

Das Praxisprojekt Sprachparcours stellt den **Kumulationspunkt** bzw. die **Überschneidungsmenge** der vorbereitenden Arbeit zur phonologischen Bewusstheit – eine wesentliche Vorläuferkompetenz für den Schriftspracherwerb – im Kindergarten sowie deren Fortsetzung in der Schule dar. Indikator für die Aufgabenqualität ist hierbei nicht die schematische Zuordnung in die Bereiche Kindergarten bzw. Schule, sondern die »Zone der nächsten Entwicklung« (nach Wygotski 1987, 80) des einzelnen Kindes.

Das, was das Kind nicht allein, aber **unter gezielter Anleitung** erlernen kann, wird im Sprachparcours – unter Anleitung der Lehrer/innen – von Kindern einer dritten Klasse vorbereitet und unterstützt. Erfahrene Schulkinder reflektieren ihren Lernprozess in der Strukturierung und Begleitung der Übungen des Stationenlaufs für zukünftige Schulkinder.

Begleitet werden sie hierbei gleichermaßen von Erzieher/innen und Lehrer/innen der beteiligten Einrichtung, die durch intensive gemeinsame **Fortbildungen** auf die fachlichen Schwerpunkte des Praxisprojektes vorbereitet sind.

Angestrebt wird eine **Vernetzung** aller am pädagogischen Prozess beteiligten Akteure, zu dem gleichermaßen auch die **kooperative Beteiligung der Kinder** sowie interessierter Eltern gehört.

Station 1: Gleiche Anlaute suchen



Material

10 Setzleisten, 30 Tierpostkarten, 1 Tisch, 2 Stühle, Schale oder Korb

Aufgabe

Die Kinder sollen zu 10 vorgegebenen Tierpostkarten aus einer Menge weiterer Tierpostkarten die Tierbilder mit gleichem Anlaut zuordnen.

Vorbereitung

Auf einem Tisch stehen 10 Setzleisten mit je einer Tierpostkarte, hier z.B. Muschel (M), Seestern (S), Fuchs (F),

Elefant (E) usw.. Die restlichen Tierpostkarten liegen in einer Schale. Ein älterer Grundschüler steht hinter dem Tisch, um bei der Zuordnung eventuell zu helfen.

Durchführung

Die Kindergartenkinder nehmen sich eine Tierpostkarte aus der Schale, suchen die Setzleiste mit dem gleichen Anlaut und stecken ihre Karte zu der richtigen Anlautkarte oder legen sie davor.

Beispiel: Maus (M) zur Anlautkarte Muschel (M)

Jedes Kind sollte mindestens 3 Karten richtig zuordnen können.

Wichtig: Den helfenden Grundschulkindern muss man vorher sagen, dass sie immer den Laut sprechen müssen, nicht den Buchstaben-Namen, also: M und nicht eM.



Station 2: Silbenhüpfen

Material

diverse Obst- und Gemüsearten, Getränke und Süßigkeiten, 10 Holzreifen, 4 kleine Tische oder Körbe, 1 großer Tisch, Stühle

Aufgabe

Die Kinder sollen sich aus dem Angebot von (echten) Nahrungsmitteln (Obst, Gemüse, Getränke, Süßigkeiten) eines auswählen. Dessen Bezeichnung sollen sie in Silben sprechen (z. B. Ra – dies – chen) und die Anzahl der Silben hüpfen.

Vorbereitung

Auf einem Tisch liegen Nahrungsmittel folgender Art:

Einsilbige: Brot, Milch, Saft, Ei

Zweisilbige: Apfel, Birne, Kirsche

Dreisilbige: Ananas, Banane, Weintrauben, Tomate, Weingummi

Viersilbige: Schokolade, Gummibärchen, Apfelsine

Es werden 4 Reihen von Gymnastikreifen ausgelegt.

Die erste Reihe besteht aus einem Reifen (entspricht 1 Silbe).

Die zweite Reihe besteht aus zwei Reifen (entspricht 2 Silben).

Die dritte Reihe besteht aus drei Reifen (entspricht 3 Silben).

Die vierte Reihe besteht aus vier Reifen (entspricht 4 Silben).

Am Ende der Reifenreihen stehen Körbe, in welche die Kinder die Lebensmittel zurücklegen.



Durchführung

Die Kindergartenkinder wählen sich eines der Nahrungsmittel aus. Sie überlegen, aus wie vielen Silben das Wort besteht, wählen die richtige Reifenreihe aus und verbalisieren die Silben beim Hüpfen.

Beispiel: Das Kind wählt eine Ananas aus dem Angebot aus, geht zur dritten Reihe mit drei Reifen und spricht beim Hüpfen: A – na – nas.

Station 3: Reime finden

Material

2 Aufgabenzettel

Aufgabe

1. Die Kinder vervollständigen Sätze, indem sie ein Reimwort hinzufügen.
2. Die Kinder entdecken in einem Satz das falsche Wort und ersetzen dieses durch ein passendes Reimwort.

Vorbereitung

2 Aufgabenblätter (siehe Anlage zu Station 3, S. 58).

Durchführung

Ein Grundschulkind liest einen Satz vom 1. Aufgabenblatt vor und fordert die Kindergartenkinder auf, den Satz durch ein passendes Reimwort zu vervollständigen. Beim 2. Aufgabenblatt fordert das Grundschulkind die Kindergartenkinder nacheinander auf, das falsche Wort am Satzende durch ein passendes Reimwort zu ersetzen.

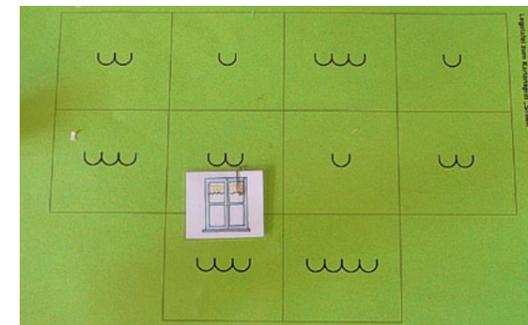
Station 4: Bilder angeln

Material

1 Plastikwanne, diverse Büroklammern, 4 Angeln aus einem Angelspiel mit Magnet, 4 Legetafeln, 20 Bildkärtchen, Heimtierstreu oder Sand, 3 Tische, Stühle

Aufgabe

Die Kinder angeln Bildkärtchen und legen sie auf eine Legetafel mit Silbenbögen (siehe Foto unten). Das Wort »Fenster« ist zweisilbig und entspricht zwei Silbenbögen.



Vorbereitung

Eine Plastikwanne wird mit Sand oder Heimtierstreu gefüllt. Es werden 20 Bildkärtchen mit ein-, zwei-, drei- und viersilbigen Begriffen vorbereitet (z.B. mit der Kopiervorlage für das Kartenspiel »Silben« aus dem Buch »Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb, Band 2« oder »Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susik« von Maria Forster/Sabine Martschinke, Auer Verlag). Jedes Bildkärtchen wird anschließend mit einer Büroklammer versehen, um es magnetisch zu machen. Die Bildkärtchen werden mit dem Bild nach unten in der Wanne verteilt. Es gibt 3 Angeln mit einem Magneten. Auf einem Tisch liegen 3 Silben-Legetafeln aus (eine Kopiervorlage zur »Legetafel Silben« kann man ebenfalls den oben genannten Büchern entnehmen).

Durchführung

Das Kindergartenkind angelt ein Bildkärtchen, benennt den abgebildeten Gegenstand darauf und legt das Kärtchen entsprechend der Anzahl der Silben auf der Legetafel ab. Jedes Kind angelt nacheinander 4 oder 5 Kärtchen. Anschließend werden die Kärtchen wieder mit dem Bild nach unten in die Wanne zurückgelegt.





Station 5: Alltagsgeräusche erkennen

Material

CD-Player, Stromanschluss, Geräusche-CD, 4 Bildkartensätze, 1 Tisch, Stühle

Aufgabe

Die Kinder hören 10 verschiedene Alltagsgeräusche von einer CD und sollen die Geräusche passenden Bildkarten zuordnen.

Vorbereitung

Es wird ein CD-Player mit einer Geräusche-CD bereitgestellt sowie passende Bildkarten, denen die Geräusche zugeordnet werden können (z.B. »Prima(r)-Musik« von Reinhard Horn/ Rita Mölders/ Dorothe Schröder, VBE Verlag NRW GmbH, Westfalendamm 247, 44141 Dortmund oder Ute Horn, KONTAKTE Musikverlag, Windmüllerstraße 31, 59557 Lippstadt). Des Weiteren gibt es drei Bildkartensätze zu je 10 Bildern, so dass 3 Kinder gleichzeitig an dieser Station arbeiten können.

Durchführung

Ein Grundschulkind bedient den CD-Player. Die Kindergartenkinder bekommen je einen 10-teiligen Bildkartensatz in die Hand und legen, nachdem sie das Geräusch gehört haben, die entsprechende Karte verdeckt auf den Tisch. Wenn alle beteiligten Kindergartenkinder die 10 Geräusche gehört und ihre 10 Karten abgelegt haben, kontrolliert ein Grundschulkind die Richtigkeit.

Station 6: Nachsprechen von Pseudowörtern

Material

Liste mit Fantasiewörtern

Aufgabe

Die Kindergartenkinder hören ein Pseudowort und sprechen es nach.

Vorbereitung

Benötigt werden lesestarke Grundschul Kinder, die den Kindergartenkindern die Worte vorsprechen. Sie erhalten dazu eine Lesevorlage.

Durchführung

Ein Grundschulkind spricht ein Pseudowort deutlich vor (Beispiel: ELINABI), das Kindergartenkind spricht es nach. Bei fehlerhaftem Nachsprechen wird das Wort wiederholt. Jedes Kindergartenkind spricht 10 Wörter nach.

- | | |
|----------------|----------------|
| 1. BRIKATILOS | 6. NASTOBERI |
| 2. POMIKALUSI | 7. KALIROSAPI |
| 3. TARINGILUST | 8. LOSOTABILI |
| 4. WERITABOLO | 9. FURINGUDULA |
| 5. FASOLOKOP | 10. ASPINOBILI |

Station 7: Silben musizieren

Material

2 Glockenspiele, 1 Tisch, 4 Stühle, Zettel mit vorgegebenen Wörtern in verschiedenen Silben

Aufgabe

Die Kinder sollen auf dem Glockenspiel die Anzahl der Silben der gehörten Wörter erklingen lassen.

Vorbereitung

Zwei Tische mit je einem Glockenspiel bereitstellen. Vor jedem Tisch steht ein Stuhl für das Kindergartenkind, das an dieser Station gerade arbeitet. Hinter jedem Tisch steht ein Stuhl für das Grundschulkind, das die Wörter vorliest. Die beiden Vorleser erhalten eine Wörterliste, die sie den Kindergartenkinder vorlesen (siehe Anlage zu Station 7, S. 58).

Durchführung

Die Grundschul Kinder haben eine Liste mit ein- bis viersilbigen Wörtern, die sie nacheinander den Kindergartenkindern vorlesen. Diese schlagen die Anzahl der Silben auf dem Glockenspiel. Es ist für die Kindergartenkinder leichter, wenn sie das gehörte Wort beim Vertonen laut mitsprechen. Ein erhöhter Schwierigkeitsgrad ist es, wenn die Kinder das gehörte Wort aus dem Gedächtnis ohne Mitsprechen vertonen.



Station 8: Reime-Spiel

Material

48 Bildkarten, »Popo«-Matten

Aufgabe

Die Kindergartenkinder suchen aus einer Anzahl von 40 Bildkarten die jeweiligen Reimpaare heraus.

Vorbereitung

Die 40 Bildkarten, bestehend aus 20 Reim-Paaren, werden auf einem Tisch oder auf dem Fußboden verteilt (z.B. anhand der Kopiervorlage für das »Reimdomino« aus dem Buch »Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb, Band 2« oder »Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi« von Maria Forster/ Sabine Martschinke, Auer Verlag).

Durchführung

Die Kindergartenkinder suchen nacheinander jeweils ein zusammengehöriges Reim-Paar aus der Menge heraus. Die begleitenden Grundschul Kinder achten darauf, dass die Reime von den Kindergartenkindern verbalisiert werden.

Beispiel

Turm – Wurm, Rüssel – Schlüssel, Fisch – Tisch usw. Anlagen



Anlagen

Anlage zu Station 3: Reime finden (Aufgabenblatt 1)

Ich lese dir jetzt einen Satz vor. Am Ende des Satzes fehlt ein Reimwort, das du herausfinden sollst. Ich sage dir jetzt ein Beispiel: In meinem kleinen **Haus** wohnt außer mir noch eine kleine (**Maus**). In meinem Satz reimen sich also **Haus** und **Maus**.

So jetzt darfst du raten! Hör gut zu!

1. Ich gehe gerne an den **Strand** und laufe barfuß durch den ... ? (**Sand**).
2. Marie-Luise hat einen hübschen **Kopf** und hinten einen langen ... ? (**Zopf**).
3. Als ich einmal krank war, kam eine **Fee** und brachte mir eine Tasse ... ? (**Tee**).
4. Mama kochte letzten Sonntag einen **Fisch** und legte ihn in der Küche auf den ... ? (**Tisch**).
5. Im Urlaub verletzte ich mein **Bein** an einem spitzen ... ? (**Stein**).
6. Wenn meine Oma strickt, dann wickelt sie die **Wolle** auf eine ... ? (**Rolle**).
7. Nachts öffne ich mein **Fenster** und sehe dann besser die ... ? (**Gespenster**).
8. Im Dorf wohnt ein **Bauer**, der baut um seinen Garten eine ... ? (**Mauer**).

Anlage zu Station 3 – Reime finden (Aufgabenblatt 2)

Ich lese dir jetzt eine Lügengeschichte vor. In jedem Satz, den ich dir vorlese, ist ein Wort falsch. Dieses falsche Wort muss durch das richtige Reimwort ersetzt werden.

Ich sage dir jetzt ein Beispiel:

Wenn ich einen Einkaufszettel schreibe, habe ich einen Stift in meiner **Wand**? Nein, es muss doch heißen: ... habe ich einen Stift in meiner **Hand**. **Wand** und **Hand** reimen sich.

So, jetzt darfst du raten! Pass gut auf!

1. Letzte Woche besuchten wir eine Familie, die auf einem Bauernhof lebt.
Der Beruf des Mannes ist Stauer. (Bauer)
2. Als wir ankamen, saß er gerade auf seinem Wecker. (Trecker)
3. Er wollte Heu in seinen Ball fahren. (Stall)
4. Im Stall waren viele Brühe. (Kühe)
5. Plötzlich hörten wir den Kahn Kikeriki schreien. (Hahn)
6. Um die Ecke kam eine schwarze Fratze gelaufen. (Katze)
7. Die Bäuerin kam aus dem Haus und brachte Kuchen. Den Kaffee brachte sie
in einer Wanne. (Kanne)
8. Für den Kuchen brachte sie eine leckere Fahne. (Sahne)
9. Die Kinder tranken roten Taft. (Saft)
10. Als die Kinder genug gegessen hatten, waren sie platt. (satt)
11. Sie rannten in den Stall. Da lag die schwarze Katze bei ihren kleinen Mätzchen.
(Kätzchen)
12. Alle Kinder schliefen: »Oh, wie süß!« (riefen)

Anlage zu Station 7: Silben musizieren

Lies den Kindergartenkindern folgende Wörter vor. Sprich langsam und deutlich!

Kind 1	Kind 2
1. Zebra	1. Buntstift
2. Kakadu	2. Anspitzer
3. Brot	3. Ball
4. Bonbon	4. Honig
5. Regenbogen	5. Marmelade
6. Turnhalle	6. Luftpumpe
7. Bleistift	7. Kamel
8. Buch	8. Saft
9. Rasenmäher	9. Fensterscheibe
10. Banane	10. Ananas

Die blauen Körper!

Praxisprojekt im Bremer Modellprojekt TransKiGs

Verbund Vahr: Grundschule In der Vahr und die Kitas Bispinger Straße und Heinrich-Imbusch-Weg



Die Institutionen im Verbund Vahr liegen in einem Stadtgebiet mit einer großen Streuung der Herkunftsländer der Kinder. Eine gemeinsame Sprache kann weder in der Kita noch in der Schule vorausgesetzt werden. Im Verlauf der kooperativen Zusammenarbeit haben die Erzieher/innen und Lehrer/innen die Erfahrung gemacht, dass sie mit den Kindern gut über die Themenbereiche **Geometrie und Pränumerik** in Kontakt kommen können. In der gemeinsamen Beschäftigung mit dem zur Verfügung gestellten Material, u.a. nach dem Prinzip »**Mathematik in großen Mengen**« (Hülswitt 2006), können die Kinder ihr Wissen, ihre Überlegungen und Ideen trotz sprachlicher Hemmnisse in die verschiedenen Aktivitäten einbringen. Gleichzeitig werden über das gemeinsame **Handeln mit den geometrischen Figuren und Körpern** Sprachanlässe geradezu herausgefordert, welche die Kinder annehmen und sich zunehmend selbst als Akteure ihres Lernprozesses erleben und begreifen.

Mit seinem Praxisprojekt hat der Verbund die aktuelle Sicht, **Mathematik als die Wissenschaft von Mustern** zu verstehen, aufgegriffen. In unserer natürlichen Umwelt können wir beispielweise verschiedene Muster von Pflanzen- und Baublättern oder auch Schmetterlingen ausmachen. In diesen Beispielen haben die Muster eine symmetrische Struktur. Denkbar wären auch Wandtapeten, die geordnet oder auch ungeordnet gemustert sind. Von diesen konkreten Beispielen abgesehen, treffen wir auf einer abstrakteren Ebene beispielsweise auf gerade oder ungerade Zahlenreihen.



Ihre Abfolgen stellen ebenfalls ein Muster dar. Vom Begriff des Musters ausgehend, können Strukturen (Symmetrien/Abfolgen, etc.) erkannt und beschrieben werden. Darüber hinaus können diese Strukturen zueinander in Beziehung gesetzt werden. Es entstehen neue, komplexere Muster, es werden neue Strukturen geschaffen.

Hinter diesem Prozess stehen verschiedene mathematische Tätigkeiten, wie z.B. das **Ordnen** und **Sortieren**, das **Wegnehmen** oder **Hinzufügen**, das **Vergleichen**, das **Teilen** oder auch **Vervielfältigen**, sprich **Multiplizieren**.

Wichtig für eine frühe Förderung des mathematischen Denkens ist es, Kindern zu ermöglichen, sich in diesem Bildungsfeld auszuprobieren. Sie brauchen dazu den Zugang zu verschiedenen Materialien in ausreichenden Mengen und die Gelegenheit, damit zu hantieren, experimentieren, bauen etc. Spielerisch werden dabei **Vorerfahrungen im mathematischen Denken** gemacht. Dies gilt für alle Altersstufen in der Kita. Unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Entwicklungsstufen der Kinder wird das Angebot in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden geplant und angeboten.

Sortieren

Verschiedene Materialien, wie »Muggelsteine«, in verschiedenen Farben und Größen; Knöpfe, Steine, Perlen etc. stehen den Kindern ständig zur Verfügung.

Ziel: Erkennen und Zuordnen unterschiedlicher Körper und Formen

Zählen/Abzählen

In den regelmäßig stattfindenden Morgen- und Mittagskreisen zählen die Kinder in verschiedenen Ritualen, wie Kinderabzählen etc. (Wer ist alles da?), Schätzen und anschließendes Zählen u. v. m.

Ziel: Erkennen von Zahlen in der alltäglichen Umwelt

Rhythmus

Alle Kinder singen, reimen und probieren sich in ihrer Sprache aus, z. B. Silbenklatschen, Zahlenspiele etc.

Ziel: gleichmäßiges Zählen (nicht zu schnell)

Volumen

Kinder lernen im Spiel mit Wasser und/oder Sand (Mengen umfüllen) die Volumina verschiedener Körper kennen.

Ziel: Erkennen geometrischer Körper und ihrer unterschiedlichen Volumina

Räumliches Denken

Durch das Bauen mit verschiedenen Baumaterialien (in verschiedenen Formen und Größen) wird das räumliche Denken der Kinder angeregt.

Durch die Bewegung und das Bauen erfahren Kinder den Raum (Nähe, Ferne, Größe etc.).

Ziel: Experimentelles Bauen mit Körpern unterschiedlicher Größe und Beschaffenheit

Geometrische Körper: Der Kubus und »seine Freunde«

Das Projekt »Die blauen Körper« fand für die angehenden Schulkinder ab Herbst des letzten Kindergartenjahres einmal in der Woche statt. Anhand des gleichnamigen Montessori-Materials machten die Kindergartenkinder mit geometrischen Körpern wie einem **Kubus**, einer **Kugel** oder auch einem **Quader** usw. Bekanntschaft. Zunächst wurde der Kubus vorgestellt und gemeinsam wurden verschiedene Eigenschaften, wie z.B. »Der Kubus kann kippen, aber nicht rollen« erkundet. So stellten die Kinder gemeinsam fest, dass sich ein Kubus nicht für die Kugelbahn eignet oder dass er Kanten und Flächen hat, die man zählen kann. Insbesondere beim Zählen der Ecken, Kanten und Flächen wird das räumliche Denken der Kinder gefördert. Bei schwierigeren Aufgaben konnten die Kinder sich gegenseitig unterstützen und gelangten so zu einem gemeinsamen Ergebnis.



Woche für Woche erhielt der Kubus nun von einem anderen »geometrischen Freund« Besuch, der ebenso auf seine Eigenschaften hin erkundet und mit den übrigen »Freunden« verglichen wurde. Gemeinsam mit den Erzieher/innen überprüften und ggf. korrigierten die Kinder ihre Ergebnisse anhand einer Vorlage (Schmidt, Wolfgang: Montessori-Zusatzmaterial/ www.ws-montessori.at).

Die Kinder wurden zudem aufgefordert, sich in der Kita umzusehen und Dinge zu finden, die den jeweiligen geometrischen Körpern zuzuordnen sind.

»Ich habe einen Schrank gefunden und nachgedacht: Der Schrank, das ist ein Quader!«
Sarah, 5 Jahre

Zum Abschluss des Projektes besuchten alle Kinder die **Würfelwerkstatt** in der Schule, wo sie sich ausgiebig mit verschiedenen geometrischen Körpern beschäftigen konnten, die sie bereits in der Kita kennen gelernt hatten. Hier konnten sie sich an verschiedenen Stationen mit unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen ausprobieren.

Die Erfahrungen, die die Kinder aus der Kita mitbringen, erleichtern ihnen den Zugang zum Mathematik-Unterricht der 1. Klasse. In Zukunft sind regelmäßige Besuche der Kita-Kinder in der Würfelwerkstatt der Schule geplant. So wird die Schule für die Kinder früh zu einem vertrauten Lebens- und Lernort.



Der Kubus bekommt Besuch von einer Kugel und einem Quader

Der KUBUS

Liebe Kinder, aus den rautenförmigen Deckel- und Seitenteilen könnt ihr Kisten »bauen« und nach und nach einen hohen Kistenstapel entstehen lassen. Die Aufgabenkarten sind verschieden schwierig!

Wer sich gut konzentrieren und Räume vorstellen kann, hat sicherlich viel Spaß!

Kubus-Experten arbeiten so:

- Sie arbeiten in Partnerarbeit zusammen.
- Sie helfen sich gegenseitig.
- Sie arbeiten konzentriert und leise.
- Sie sind geduldig.

Viel Spaß beim Spielen!



POTZ KLOTZ

Liebe Kinder, der Kubus ist euch ja bekannt!

Jeder bekommt 5 Holzwürfel. Aus diesen Holzwürfeln errichtest du ein Gebäude. Nun bekommst du 5 Karten, auf denen du verschiedene Gebäude siehst. Versuche, mit so wenig Würfeln wie möglich, die Gebäude nachzubauen.

Wer schon ein guter Baumeister ist, schafft es, das Gebäude mit nur einem Würfel zu verändern.

Potz-Klotz-Experten arbeiten so:

- Sie arbeiten in Partnerarbeit zusammen.
- Sie helfen sich gegenseitig.
- Sie arbeiten konzentriert und leise.
- Sie erfinden neu Gebäude.

Viel Spaß beim Spielen!



Der Somawürfel

Liebe Kinder, der Kubus ist euch ja bekannt! Der Somawürfel besteht aus verschiedenen Teilen.

Damit du weißt, wie der Würfel funktioniert, nehme diesen auseinander und setze ihn wieder zusammen. Erst, wenn du das geschafft hast, nimmst du dir eine Karte.

Auf diesen Karten siehst du Aufgaben. Versuche mit den Würfelteilen das Bild nachzubauen. Du darfst dir für jede Karte so viel Zeit nehmen, wie du möchtest.

Wie du merken wirst, brauchst du für dieses Spiel Geduld.

Somawürfel-Experten arbeiten so:

- Sie arbeiten in Partnerarbeit zusammen.
- Sie helfen sich gegenseitig.
- Sie arbeiten konzentriert und leise.
- Sie sind geduldig.

Viel Spaß beim Spielen!

Das Spiegelspiel

Liebe Kinder, dieses Spiel könnt ihr zu zweit spielen. Vom Kartenstapel wird die erste Karte umgedreht. Jeder von euch versucht, mit dem Spiegel und euren zwei Klötzen das **Spiegelbild** herzustellen. Wer zuerst fertig ist, gewinnt und bekommt die Karte.

Wer sich gut in Symmetrie auskennt, kann hier ganz erfolgreich sein!

Spiegelspiel-Experten arbeiten so:

- Sie arbeiten in Partnerarbeit zusammen.
- Sie helfen sich gegenseitig.
- Sie arbeiten konzentriert und leise.
- Sie sind geduldig.

Viel Spaß beim Spielen!



Wir gehen auf Zahlenjagd!

Praxisprojekt im Bremer Modellprojekt TransKiGs

Verbund Neustadt: Grundschule Oderstraße und die Kitas Delmestraße, Hohentor, Mainstraße, Neustadtswall und Warturm

Beim Projekt »Zahlenjagd« geht es darum, angehenden Schulkindern **spielerisch** einen altersgemäßen Zugang zur Welt der Zahlen und zu den Grundlagen der Mathematik zu eröffnen. Mit Spielen, Geschichten, Liedern und vielen spielerischen und praktischen Übungen lernen Kinder im Kindergartenalltag z.B. Zahlen, Zahlenraum, Mengen und geometrische Grundformen kennen und anzuwenden; sie lernen das **Zählen und Zuordnen von Mengen und das Vergleichen und Sortieren geometrischer Figuren** nach Form und Größe.

Stationenlauf »Zahlenjagd«

Verzeichnis und Beschreibung der einzelnen Stationen

Name der Station	Aufgabe
Zahlenstadt	Zahlen von 1 – 10 in Form und Farbe als Menge überprüfen. Mengen müssen ggf. korrigiert werden. Anspruchsvoll! Gute Kommunikation!
Münzen-Memorie	Erfassen von sortierten und unsortierten Mengen. Zahlenraum 1 – 7 2 Schwierigkeitsstufen
Zahlenpyramiden	Zuordnungsspiel. Durch Addition von Punktmengen und Ziffern wird mit Dosen eine Zahlenpyramide gebaut. Anspruchsvoll. Dieses Spiel kann durch leichte Abwandlung ideal auch für Nicht-Rechner verwendet werden.
Memory bis 12	Vergleichen von Punktmengen und Ziffern
Eislöffelspiel	freies Bauen mit Eislöffeln; Muster und Symmetrien abbilden; Schulung von Ausdauer
Pyramidenbau nach Bauplan	nach einer Vorlage werden Pyramiden zusammen gebaut
Zahlenhopse	Springen von einem zum nächsten Feld in der Zahlenfolge 1 – 9 bzw. 1 – 20 2 Schwierigkeitsstufen
Zusatzspiel:	
Bauen mit Bausteinen	freies Gestalten und Erfinden von Bauwerken gute Kommunikationsmöglichkeit und Zeit zum Entspannen

In der Grundschule wird im **Spiralprinzip** an die in der Kita erworbenen Inhalte angeknüpft und vertieft. Dinge, die die Kinder vor Schuleintritt praktisch erfahren haben (Tisch decken, Beziehungen von Zahlen zueinander, verschiedene Aspekte von Zahlen, wie z.B. der Kardinal- oder Ordinalaspekt) werden in der Grundschule theoretisch vertieft.

Durch den Einsatz des »kleinen Zahlenbuchs« werden spielerisch mathematische Grundkenntnisse erworben und vertieft, die dann im Mathematikunterricht der 1. Klasse als bekannte Spiele wieder aufgegriffen und erweitert werden.

Folgende Ziele finden sich nahezu übergangslos im **kleinen Zahlenbuch** für die Kita wie auch im **Zahlenbuch der Schule** wieder:

- Umgang mit Zahlen in der Umwelt
- Entwicklung des Zahlbegriffs
- die strukturierte Zahlerfassung
- die Orientierung im 100er-Raum im Bereich der Arithmetik
- das Zusammensetzen von Formen
- das Erkennen und den Umgang mit Symmetrien
- das Arbeiten mit Plänen im Bereich der Geometrie
- der Umgang mit Geld und Längen

Alltagssituationen

zum Zählen, Zuordnen, Vergleichen, Sortieren

Neben der Förderung in Projekten gibt es eine Vielzahl von **Alltagssituationen in Kita und auch Grundschule**, die sich für das Zählen, Zuordnen, Vergleichen und Sortieren eignen:

In der **Autoecke** sortieren die Kinder Autos nach mehreren Eigenschaften: hier die Rennwagen, da die Laster, dort die Kombis und dann noch in Kategorien: rote Rennwagen, blaue Lastwagen.

Beim Spielen mit **Bauklötzen** vergleichen die Kinder auch die Formen und Eigenschaften des Materials: die Bauklötze sind gleich groß und rechteckig und damit kann man hohe Türme bauen.

Die Kinder spielen mit **Materialien in großen Mengen**, wie z.B. Münzen. Bauklötzen, Eislöffeln, Holzleisten oder Dominosteinen. Sie spielen damit und stellen eine Beziehung her: sie sortieren, stapeln übereinander, bauen unterschiedlich hohe Türme und vergleichen diese. Die Klötze im Turm werden gezählt und dabei wird festgestellt, dass ein Turm aus 7 Klötzen höher ist, als einer aus 5 Klötzen.

Auf **Spaziergängen** sammeln die Kinder Blätter, Federn oder Steine und sortieren die Funde nach Eigenschaften in verschiedene Schatzkisten ein oder kleben sie auf Papier usw. auf. Sie bekommen Aufgaben gestellt: Bäume zu zählen, die Menge von Gegenständen zu nennen oder während eines Ausflugs die Strecke anhand der Anzahl von Laternenpfählen zu bestimmen.

Beim **Tischdecken** lernen sie Zuordnen und Zählen: jedes Kind braucht 1 Tasse, 1 Teller, 1 Messer und 1 Gabel. Es werden Fragen gestellt: Wie viele Teller brauchen wir heute? Wie alt bist Du? – so viele Teller kannst Du tragen! Damit werden Zählalisse geboten. Wenn mit den Kindern für das **Frühstück** oder das gemeinsame Kochen **eingekauft** wird, schreiben sie die Mengen auf und lernen beim Bezahlen die Münzen kennen.

In Projekten werden Gegenstände oder die Kinder selbst **mit Bindfaden, Zollstock und Maßband gemessen** oder es werden Mengen **gewogen**.

Die **Tischspiele** geben den Kindern die Möglichkeit, den **Würfel** kennen zu lernen und das Abzählen zu üben. Mit **Zahlen- und Mengenpuzzles** wird ebenfalls das Sortieren und Zählen geübt. Beim Zählen der Kinder im **Morgenkreis** und bei **Ausflügen** üben sie regelmäßig die Zahlen im Zahlenraum von 1 bis 20. Das Kind des Tages im Morgenkreis darf die Kinder zählen, die da sind – ältere Kinder üben als Erweiterung leise mit den Augen zu zählen.

Das Spiel mit dem **Rechenrahmen** erleichtert den Kindern durch die bunten Kugeln das Vorstellungsvermögen. Die **Zahlentreppe** und **Zahlenreime** eignen sich dazu, dass Kinder die Abfolge ganzer Zahlen beim Abzählen entdecken und dabei begreifen, was sich alltagspraktisch hinter der Idee, etwas zu zählen, verbirgt.

Durch **Wochenpläne** und **Jahresuhren** an der Wand bekommen sie einen Einblick in die Zeit: Sie sehen, dass das Jahr 4 Jahreszeiten hat, in 12 Monate unterteilt ist und eine Woche 7 Tage umfasst.



Die Zahlenstadt

Material

- 10 Kartons gleicher Größe (Schuhkartons)
- 10 verschieden farbige Papiere
- 10 Schaschlikspieße
- 1 Klebestift
- 1 breiter Edding
- 1 Rolle Tesa-Krepp
- 55 Spielfiguren
- 1 Handpuppe (Zauberer, Hexe, Rabe, Kobold)

Gruppengröße

bis 10 Kinder

Vorbereitung

Zuerst wird jeder Karton mit farbigen Fenstern versehen.

Beispiel:

- Haus Nr. 1: Ein Fenster, Farbe gelb
- Haus Nr. 5: Fünf Fenster, Farbe rot

Danach bekommt jedes Haus eine Hausnummer. Aus Schaschlikspießen und farbigem Papier wird ein Fähnchen gefertigt. Jedes Fähnchen erhält eine Ziffer. Die Fähnchen mit den Hausnummern werden dem entsprechenden Haus zugeordnet und in das Dach gesteckt.

Beispiel:

- Haus Nr. 1: Ein Fenster, Farbe Gelb, Fähnchen Ziffer 1
- Haus Nr. 5: Fünf Fenster, Farbe Rot, Fähnchen Ziffer 5

Nun bekommt jedes Haus ein Grundstück.

Dafür wird das Klebeband benötigt. Auf dem Fußboden werden geometrische Formen geklebt.

Beispiel:

- Haus Nr. 1 steht in einem Kreis
- Haus Nr. 2 steht in einem Oval
- Haus Nr. 5 steht in einem Dreieck

Auf jedem Grundstück stehen, der Hausnummer entsprechend, Spielfiguren.

Beispiel:

- Haus Nr. 1: Eine Spielfigur
- Haus Nr. 2: Zwei Spielfiguren
- Haus Nr. 10: Zehn Spielfiguren

Spielbeschreibung

Die Anzahl der Mitspieler wird vom Spielleiter festgelegt. Die Handpuppe stellt sich vor. Eine Geschichte dazu muss erfunden werden. Auf jeden Fall wohnt die Figur im Fehlerwald. Hin und wieder besucht sie das Zahlendorf und kann es nicht lassen, die Ordnung der Zahlen durcheinander zu bringen.

Während die Handpuppe die Zahlen vertauscht, drehen die Mitspieler sich um oder schließen die Augen. Die Aufgabe, die die Kinder im Anschluss haben, ist, die Ordnung in der Zahlenstadt wieder herzustellen.

Das Münzen-Memory

Material

Fester Tonkarton; Münzen z.B. Cent-Stücke

Gruppengröße

mindestens 3 Kinder

Vorbereitung

ein Memory-Spiel herstellen und in entsprechender Anzahl Cent-Stücke sammeln

Spielablauf

Es gibt drei Memory-Spiele mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden:

- 1 gleiche Münzwerte (z.B. 1 Cent-Münzen) sind so geordnet wie auf einem Würfel aufgeklebt.
- 2 gleiche Münzwerte (z.B. 1 Cent-Münzen) sind ungeordnet in unterschiedlicher Form und Menge aufgeklebt.
- 3 unterschiedliche Münzwerte (z.B. 1 Cent-/2 Cent-/5 Cent-Münzen) sind in verschiedenen Mengen und unterschiedlicher Form aufgeklebt. Es gelten die gleichen Regeln wie beim Bilder-Memory.

Ziele

Die Kinder üben, bestimmte Mengen auf einen Blick zu erfassen und zu vergleichen. Das Zählen ist spielerisch mit und ohne Zuhilfenahme der Finger möglich. Der Schwierigkeitsgrad wird gesteigert – Anreiz zum Üben erhöht.



Die Zahlenpyramiden

Material

- 2 x 10 Dosen – jede Dose ist mit einer Zahl aus der Zahlenreihe 1 – 10 beschriftet.
- 1 Würfel mit Zahlen
- 1 Würfel mit Punkten
- 1 Klebeband
- Kreide

Gruppengröße

pro Pyramide ein Kind

Vorbereitung

Es werden jeweils 10 Dosen zu einer Pyramide gestapelt, so dass zwei Pyramiden nebeneinander stehen. Anschließend wird vor jeder Pyramide die Form der Pyramide mit Klebeband auf den Fußboden geklebt. Diese Form wird in einzelne Felder, gleich der Pyramide aufgeteilt. Die einzelnen Felder werden jeweils mit einer Zahl aus der Zahlenreihe 1 – 10 beschriftet.



Spielbeschreibung

Jeweils ein Spieler sitzt an einer Pyramide. Zunächst wird abgezählt, welcher Spieler anfangen darf. Es wird immer mit zwei Würfeln gleichzeitig gewürfelt. Ausnahme: Wenn die letzte zu erwürfelnde Zahl 1 ist. – Die Dose, auf der die erwürfelte Zahl abgebildet ist, wird aus der Pyramide genommen und in das entsprechende Feld vor der Pyramide gestellt. Dann darf der zweite Mitspieler würfeln. Wird eine Zahl doppelt gewürfelt, muss der Spieler aussetzen und auf den nächsten Wurf hoffen. Das Spiel ist beendet, wenn ein Spieler das Feld vor der Pyramide vollständig besetzt hat.

Ziele

Das Erkennen und Zuordnen von Zahlen. Das Erkennen von Mengen. Üben der Addition und Förderung des logischen Denkens.

Zusätzliche Information

Altersgruppe: ab 5 Jahre

Memory

Material

24 Karten (12 Punktekarten und 12 Ziffernkarten je von 1 – 12)

Gruppengröße

2 – 4 Kinder

Vorbereitung

Die Karten müssen auf Pappe gestaltet werden. Gut ist es, wenn man sie laminiert.

Spielablauf

Alle Karten werden mit der Bildseite nach unten auf den Tisch gelegt und gut gemischt. Wer an der Reihe ist, darf immer 2 Karten aufdecken. Bilden 2 Karten ein Paar (z.B. eine Karte mit 4 Punkten und eine Karte mit der Ziffer 4), darf dieser Spieler die Karten an sich nehmen und nochmals 2 Karten aufdecken. Hat man kein passendes Paar aufgedeckt, dreht man die Karten wieder herum und der nächste Spieler ist an der Reihe. Das Memoryspiel ist beendet, wenn alle Kartenpaare aufgedeckt und gewonnen sind.

Variation

Bei jüngeren Kinder kann man die Anzahl der Karten reduzieren.



Das Eislöffelspiel

Material

Eislöffel in verschiedenen Farben. Die Menge der Eislöffel richtet sich danach, wie viele Kinder an der Aktivität teilnehmen. Am besten hat man jedoch eine Menge von 500 – 1000 Eislöffeln. Zusätzlich werden noch Papier (Din A3) und Stifte benötigt.

Gruppengröße

beliebig

Vorbereitung

Eine freie Fläche ist sehr geeignet, damit man Platz zum kreativen Bauen hat.

Spielbeschreibung

Alle Eislöffel werden als Haufen auf den Hallenboden gelegt. Den Kindern wird keine Anweisung gegeben, was sie mit den Eislöffeln machen sollen. Man lässt sie frei gestalten und ausprobieren. Wenn ein Kind mit seiner Aktivität fertig ist, soll es das gelegte Motiv/Bauwerk auf ein Blatt Papier skizzieren. Diese Skizze wird dann bei der nächsten Aktivität wieder nachgelegt.

Variationen

Die Aktion kann auch mit bunten Cocktailstrohhalm oder Plastikbechern durchgeführt werden. Die Materialien sollten aber nicht miteinander gemischt werden.



Pyramidenbau nach Bauplan

Material

Jeder Pyramidenstandardsatz beinhaltet 15 geometrische und symmetrische Blöcke, die zusammen passen.

Gruppengröße

beliebig

Vorbereitung

Die Pyramidensätze müssen bereit gestellt werden.

Spielbeschreibung

Innerhalb der mathematischen Gemeinschaft werden die Blöcke fortschreitend kleiner, bis zum letzten Block, der eine Diamantform hat. Wenn alle fünf Standardblöcke aufeinander gestapelt werden, ergibt sich eine Pyramide. Durch die Symmetrie der Blöcke kann unendlich viel gebaut, gespielt und konstruiert werden. Die Vorstellung von Dreidimensionalität wird spielerisch gebildet.

Variation

Man kann immer neue Zusammenstellungen, ob ineinander, senkrecht oder waagrecht, bauen und kombinieren. Eine falsche Baumethode gibt es nicht.





Die Zahlenhopse

Material

Ein großflächiges Viereck von der Größe ca. 1,5 mal 1,5 Meter, unterteilt in gleich große Vierecke. Die Anzahl der eingezeichneten Vierecke ist nicht festgelegt. Wir haben 2 Felder so unterteilt, dass wir auf einem Feld die Zahlen von 1 – 9 und auf einem zweiten Feld die Zahlen 1 – 20 notiert hatten. Die Felder müssen so groß sein, dass ein Kinderfuß dort hineinpasst.

Gruppengröße

Das Spiel Zahlenhopse kann von einem Kind und auch von mehreren Kindern gespielt werden. Gemeinsam und im Wechsel macht es natürlich mehr Spaß und die hüpfenden Kinder können sich beobachten. Wenn die Zahlen beim Hüpfen laut genannt werden, können sie sich bei den mitspielenden Kindern gut einprägen.

Vorbereitung

Man benötigt nur das oben beschriebene Hüpfspiel.

Spielbeschreibung

Ein Kind beginnt und hüpfte auf die 1. Danach folgt die 2 usw. bis es schließlich bei der höchsten Zahl angekommen ist.

Variation

Es kann auch rückwärts von z.B. 20 beginnend gehüpft werden. Man kann die 1 x 1-Reihen abhüpfen lassen oder Aufgaben stellen und auf die Ergebnisse hüpfen.

Zusatzspiel: Bauen mit Bauleisten

Material

Man braucht etwa 400 Holzleisten der Größe 118 x 23 x 8 mm.

Gruppengröße

beliebig

Vorbereitung

Keine

Spielablauf

Die Kinder können frei Bauwerke, Figuren, Fahrzeuge usw. bauen.

Da die Leisten nicht fixiert, sondern nur übereinander gelegt, gestapelt oder gestellt werden, wird vor allem die Entwicklung der Feinmotorik unterstützt. Zudem sind Fantasie und Konzentration gefragt.

Zusätzliche Information

Wenn mehrere Kinder gemeinsam bauen, wird gleichzeitig die Kommunikation sowie der soziale Umgang miteinander spielerisch gefördert.



Anhang

Praxismaterialien Kopiervorlagen

Alle Kopiervorlagen liegen als PDF zum Download bereit unter:
www.bildung.bremen.de und www.soziales.bremen.de
 Suchbegriff: TransKiGs

Checkliste zur Zusammenarbeit der Institutionen

Mit Hilfe der Checkliste soll eine Bestandsaufnahme bezüglich der Zusammenarbeit der beteiligten Institutionen erfolgen. Zudem soll aufgespürt werden, wo noch Verbesserungsmöglichkeiten und Klärungsbedarfe in der Zusammenarbeit bestehen. Am Ende der Projektzeit dient die erneute Bearbeitung der Liste als Möglichkeit der Auswertung des Projektes im Verbund.

Im ersten Schritt bewerten die Projektteilnehmer/innen aus ihrer Sicht die genannten Themenbereiche zur Zusammenarbeit. Im zweiten Schritt werden die Ergebnisse gemeinsam ausgewertet. Aus den Bewertungen können sich Arbeitsbedarfe ergeben.

Institution _____

Name _____

Datum _____

Kriterien für die Bearbeitung und Auswertung der Checkliste

Bewertung	Arbeitsbedarf
1. Es muss noch erarbeitet und diskutiert werden.	Erarbeitung, Diskussion, Vereinbarung, Schriftform und Evaluation
2. Es muss überprüft und vereinbart werden.	Überprüfung, Diskussion, Vereinbarung, Schriftform und Evaluation
3. Es gibt klare Vorstellungen, die noch schriftlich fixiert werden müssen.	Schriftform und Evaluation
4. Es ist vereinbart und liegt schriftlich vor und wird praktiziert.	Evaluation
5. Es ist vereinbart und liegt schriftlich vor. Es gibt eine regelmäßige Evaluation der Praxis.	Muss nicht mehr erarbeitet werden



Bitte jeweils ankreuzen!

Themen der Zusammenarbeit	Es muss noch erarbeitet und diskutiert werden.	Es muss überprüft und vereinbart werden.	Es gibt klare Vorstellungen, die schriftlich fixiert werden müssen.	Es ist vereinbart, liegt schriftlich vor und wird praktiziert.	Es ist vereinbart und liegt schriftlich vor. Es gibt eine regelmäßige Evaluation der Praxis.
Es gibt einen regelmäßigen Kontakt/Austausch zwischen Kindergartenleitung und Schulleitung.					
Zum Einschulungstag sind auch Kolleg/innen des Kindergartens eingeladen/beteiligt.					
Die pädagogischen Konzepte sind anschlussfähig. Die Anforderungen/Entwicklungsaufgaben des angehenden Schulkindes sowie die Rahmenbedingungen der Institutionen werden gemeinsam betrachtet.					
Die partnerschaftliche Zusammenarbeit ist langfristig angelegt. Es ist eine Kooperation mit Aktivitäten von und für alle Beteiligten – Kinder, Eltern, Fachpersonal – mit klarer Zuordnung der Verantwortlichkeiten erkennbar.					
Ein gemeinsamer Kooperationskalender für das Schuljahr ist vereinbart.					
Eine Person als Kooperationsbeauftragte ist von jeder Institution benannt.					
Es gibt einen schriftlichen Informationsaustausch zwischen Kindergarten und Grundschule (z. B. Konzepte, pädagogische Zielsetzungen sowie Trägerschaft und Richtlinien).					
Hospitationen zwischen Erzieher/innen und Grundschullehrkräften finden statt.					
Gemeinsame Treffen der Erzieher/innen und Lehrer/innen zum Austausch von inhaltlichen (u. a. Reflexion der gemeinsamen Vorhaben), organisatorischen und praktischen Fragen finden statt.					
Es gibt ein gemeinsames Bildungsverständnis.					
Kinder werden kompetenzorientiert wahrgenommen.					

Bitte jeweils ankreuzen!

Themen der Zusammenarbeit	Es muss noch erarbeitet und diskutiert werden.	Es muss überprüft und vereinbart werden.	Es gibt klare Vorstellungen, die schriftlich fixiert werden müssen.	Es ist vereinbart, liegt schriftlich vor und wird praktiziert.	Es ist vereinbart und liegt schriftlich vor. Es gibt eine regelmäßige Evaluation der Praxis.
Gemeinsame Vorhaben zu Themenschwerpunkten werden mit Kindergarten- und Schulkindern durchgeführt.					
»Schulfähigkeit« wird nicht am Kind festgemacht, sondern als Aufgabe aller Beteiligten verstanden.					
In der Zusammenarbeit mit Eltern wird die Möglichkeit gesehen, Bildungschancen für Kinder zu eröffnen.					
Beide Institutionen informieren die Eltern zum Übergang vom Kindergarten zur Grundschule gemeinsam.					
Die Elternvertretungen beider Institutionen sind informiert und beteiligt.					
Die Bildungsprozesse werden dokumentiert und beim Übergang in die Schule von Erzieher/innen, Lehrer/innen und Eltern reflektiert.					

Anmerkung:

Diese Liste von Themen ist erweiterbar. Bei der Auswertung der Ergebnisse entscheiden die Institutionen, welche Schwerpunkte bearbeitet werden sollen. Die Checkliste wird im Laufe der Zusammenarbeit regelmäßig bearbeitet und bewertet.

Die inhaltlichen Themen orientieren sich an Aussagen der Bertelsmann Stiftung Kita-Preis »Dreikäsehoch« 2005 und Kindergarten heute – Basiswissen Kita: Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule, Herder Verlag, 2004.



Ergebnisprotokoll

Verbund _____

Tagungsort _____

Protokoll _____

Anwesenheit _____

Verteiler _____

Datum _____

Art

- A = Auftrag
- B = Beschluss
- E = Empfehlung
- F = Feststellung
- K = Klärungsbedarf
- T = Termin

Art	Ergebnis	Verantwortlich/Termin

Dokumentation Praxisprojekt

TransKiGs-Verbund _____

Projekt _____

Bildungsbereich _____

1 Wie planen Sie ein Projekt? (bitte ankreuzen)

- Zuerst überlegt jeder für sich und stellt seine Überlegungen anschließend den Kollegen/innen vor.
- Wir besprechen uns von Anfang an gemeinsam.
- Wir sammeln Vorschläge und überlegen anschließend gemeinsam, wie wir unsere Ideen umsetzen.

Sonstiges:

Wie organisieren Sie die Planung und Durchführung des Projektes?

Wer ist an der Vorbereitung beteiligt? Wie oft treffen Sie sich? Wie gewährleisten Sie Information und Kommunikation? Wie treffen Sie Entscheidungen – wer übernimmt Verantwortung?

2 Welche Ziele, bezogen auf das einzelne Kind/auf die Gruppe, verfolgen Sie mit diesem Projekt?

2.1 Stellen Sie die Etappen dieser Ziele dar.

3 Bitte beschreiben Sie kurz die Durchführung des Projektes.



TransKiGs

Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität
in Kindertageseinrichtungen und Grundschule
Gestaltung des Übergangs



TransKiGs

Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität
in Kindertageseinrichtungen und Grundschule
Gestaltung des Übergangs

Dokumentation Praxisprojekt

4 Was ist Ihnen in diesem Projekt besonders gut gelungen?

4.1 Was würden Sie noch verändern wollen?

5. Wie haben Sie im Rahmen des Projektes das Instrument der Lern- und Entwicklungsdokumentation (LED) genutzt?

5.1 Welche Elemente der LED nutzen Sie für die Weiterarbeit in der Schule?

5.2 In welcher Form/auf welche Art und Weise erfolgt die Weiterarbeit in der Schule?

6 Welche Organisationsform haben Sie gewählt? Welche Klassenstufe in der Schule ist beteiligt? Wie gestaltet sich der Kontakt zwischen den »Schulkindgruppen« und den Schulkindern? Wie groß sind die Gruppen?

6.1 Wie viel Zeit veranschlagen Sie? Für die Planung und Vorbereitung? Für die Durchführung?

6.2 Welche Materialien verwenden Sie? Wie haben Sie sich selbst auf das Thema vorbereitet?

6.3 Wie hoch ist der zeitliche Aufwand für Fortbildungen im Kontext dieses Projektvorhabens?

7. Was ist Ihnen noch wichtig?

8. Kontakt (Institution, Ansprechpartner, Adresse, Telefon, E-Mail):

Handlungs- und Ablaufplan

Praxisprojekt zum Schwerpunkt Phonologische Bewusstheit

Schwerpunkt	Bezug zu den Bildungsplänen	Handlungsgestaltung	Kooperationsstruktur	Moderations-/Beratungsformen
Förderung der phonologischen Bewusstheit	Bildungsbereich: Sprache und nonverbale Kommunikation Kompetenzbereich: Lesen, mit Texten und Medien umgehen	Ziele vereinbaren, planen	Beauftragte der beteiligten Einrichtungen im Gesamtverbund	Anleiten, strukturieren, Ziel- und Leistungsvereinbarungen zusammenfassen und formulieren
Fortbildung phonologische Bewusstheit (1)	Oberflächenmerkmale von Sprache wahrnehmen und untersuchen (Hören/Lauschen; Reime, Silben)	informieren (1), Schwerpunkte setzen,	Gesamtkollegien der beteiligten Einrichtungen im Unterverbund, Eltern	Fortbildungen initiieren, Prozessbegleitung der Erarbeitung
Fortbildung phonologische Bewusstheit anhand ausgewählter Materialien (2)	(Hören/Lauschen; Reime, Silben) Lautstrukturanalyse/ Lautieren; Phonem-Graphem-Korrespondenz	erarbeiten (2)		
Projekt Sprachparcours	Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit	vorbereiten der Umsetzung: Materialien, Organisation, Information, Zeitraster	beteiligte Kolleg/innen der Einrichtungen im Unterverbund, Schüler/innen der 3. Klassen, Presse	Moderation der Planung, Gliederung der Aufgaben
Praxistag	Durchführung der Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit an Stationen	umsetzen	beteiligte Kolleg/innen aus Schule und Kindergärten, zukünftige Schulkinder aus den Kindergärten, Schüler/innen der 3. Klassen (Paten), Presse	
Instrumente der Lern- und Entwicklungsdokumentation als Indikatoren für das Praxisprojekt Sprachparcours		evaluieren (z. B. Interview LED)	beteiligte Kolleg/innen aus Grundschule, Kindergärten sowie beteiligte Kinder	Begleitung des Auswertungsprozesses, Ergebnisse festhalten und formulieren
		einschätzen	alle Beteiligten	Moderation und
		beurteilen	alle Kolleg/innen im Unterverbund sowie im Gesamtverbund	Strukturierung der Gesamtauswertung
		festschreiben (z.B. Jahresplanung/Schulprogramm)	Schule und Kindergärten, Gesamtkollegien	



Literaturverzeichnis

Kapitel I: Von der »Anschlussfähigkeit« zur »gemeinsamen Bildungsarbeit«

- Bronfenbrenner, U. (1989): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Fischer Taschenbuchverlag Frankfurt am Main
- Carr, M. (2001): Assessment in Early Childhood Settings. Learning stories. London: Sage publications
- Gisbert, K. (2004): Lernen lernen. Beltz Verlag Weinheim und Basel
- Hopf, C. (2005): Frühe Bindungen und Sozialisation. Juventa Verlag
- Lingenauber, S. (2008): Übergang Kindertageseinrichtung/Grundschule. In: Lingenauber, S. (Hrsg.): Handlexikon der Integrationspädagogik, Bd. 1. Bochum und Freiburg.
- Neubauer, A.; Stern, E. (2008): Lernen macht intelligent. Deutsche Verlags-Anstalt München
- Schneider, K. (2008): Kinder in ihrer Weltaneignung unterstützen (2). Wie Sie das Forschen von Kleinstkindern wahrnehmen, deuten und begleiten. In: Kindergarten heute 8/2008. Freiburg: Verlag Herder GmbH
- Sodian, B. (1998): Der Beitrag nativistischer Ansätze zur entwicklungspsychologischen Theoriebildung. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 30, 174-178
- Spitzer, M. (2007): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Urban & Fischer: München/Jena

Kapitel III: Zusammenarbeit mit Familien

- Griebel, W.; Niesel, R. (2004): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Kapitel IV: Lern- und Entwicklungsdokumentation

- Bremer Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation (2005). Frühkindliche Bildung in Bremen. Hrsg. Freie Hansestadt Bremen. Der Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales. Bremen
- Bremer Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich (2004). Frühkindliche Bildung in Bremen. Hrsg. Freie Hansestadt Bremen.
- Die Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales
- PISA Newsletter Nr. 8. (2007). Frühkindliche Bildung in Bremen. Hrsg. Freie Hansestadt Bremen. Die Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales

Kapitel V: Praxisprojekte

- Fischer, K.; Mascolo, M. (2010, im Druck): Entwicklungspsychologie – vereinheitlichte Theorien. In: Jantzen, W. u.a. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Bd. 7 Entwicklung und Lernen. Stuttgart: Kohlhammer. (Mit freundlicher Genehmigung von W. Jantzen)
- Forster, M.; Martschinke, S. (2001): Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Leichter Lesen und schreiben lernen mit Hexe Susi. Übungen und Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit, 6. Aufl. Donauwörth: Auer Verlag GmbH
- Hasemann, K. (2006): Mathematische Einsichten von Kindern im Vorschulalter. In: Grüßing, M.; Peter-Koop, A. (Hrsg.): Die Entwicklung mathematischen Denkens in Kindergarten und Grundschule: Beobachten – Fördern – Dokumentieren. Offenburg: Mildenerger
- Hülswitt, K. (2006): Mit Fantasie zur Mathematik. Freie Eigenproduktionen mit gleichem Material in großer Menge. In: Grüßing, M.; Peter-Koop, A. (Hrsg.): Die Entwicklung mathematischen Denkens in Kindergarten und Grundschule: Beobachten – Fördern – Dokumentieren. Offenburg: Mildenerger

- Rieger, C. (2004): Der Aufbau der Erhaltungsfunktion bei Vorschulkindern. In: W. Jantzen: Die Schule Galperins. Tätigkeitstheoretische Beiträge zum Begriffserwerb im Vor- und Grundschulalter, Bd. 8. International Cultural-historical Human Sciences (Hrsg.: J. Lompscher, J.; Rückriem, G.). Lehmanns Media-LOB.de
- Wollring, B. (2006): Kindermuster und Pläne dazu – Lernumgebungen zur frühen geometrischen Förderung. In: Grüßing, M.; Peter-Koop, A. (Hrsg.): Die Entwicklung mathematischen Denkens in Kindergarten und Grundschule: Beobachten – Fördern – Dokumentieren. Offenburg: Mildenerger
- Wygotski, Lew (1987): Ausgewählte Schriften. Bd. 2. Köln: Pahl-Rugenstein Verlag

TransKiGs-Verbünde (2006 bis 2009)

Verbund Aumund

Schule Hammersbeck, Kita Beckedorfer Straße, Kita Hammersbeck, Kita Villa Kunterbunt

Verbund Blumenthal

Grundschule Wigmodistraße, Kita Haus Blomendal, Kita Martin-Luther-Gemeinde, Kita Wasserturm

Verbund Bockhorn/Lüssum

Grundschule Pürschweg, Kita Ebenroder Straße, Ev. Kita Bockhorn, Kita Lüssum, Kita St. Marien

Verbund Burglesum

Grundschule Am Mönchshof, Grundschule Burgdamm, Grundschule Landskronastraße, Schule An der Grambker Heerstraße, Schule St. Magnus, Ev. Kita Grambke, Kita An Schmidts Park, Kita Firlfanz, Kita Heinrich-Seekamp-Straße, Kita Lesum, Kita Marbel, Kita St. Magnus, Kita St. Martini/Heisterbusch

Verbund Farge

Grundschule Farge, Ev.-ref. Kirchengemeinde Rönnebeck-Farge, Kita Farge/Rekum

Verbund Gröpelingen

Grundschule Fischerhuder Straße, Ev. Kita Seewenjestraße, Kita Halmerweg

Verbund Neustadt

Schule an der Oderstraße, Kita Delmestraße, Kita Hohentor, Kita Mainstraße, Kita Neustadtswall, Kita Warturm

Verbund Östliche Vorstadt

Schule an der Lessingstraße, Ev. Kita Friedensgemeinde, Kita Im Viertel

Verbund Rönnebeck

Grundschule Rönnebeck, Ev. Kita Paul-Gerhardt-Gemeinde, Kita St. Nicolai

Verbund Vahr

Schule In der Vahr, Kita Bispinger Straße, Kita Heinrich-Imbusch-Weg

Verbund Walle

Grundschule Nordstraße, Katholische Schule St. Marien, Schule am Pulverberg, Schule an der Melanchthonstraße, Ev. Kinderhaus Schnecke, Ev. Kita Immanuel-Gemeinde, Kinderhaus Löwenzahn, Kinderhaus Quirl, Kita Baumhöhle, Kita Haferkamp, Kita Hoffnungskirche, Kita St. Marien, Kita Purzelbaum, Kita Waller Park, Kita Wilhadi

Redaktion (in alphabetischer Reihenfolge)

Dr. Doris Bollinger

Referatsleiterin »Tagesbetreuung« bei der Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales

E-Mail: doris.bollinger@soziales.bremen.de

Ilke Crone

Dipl.-Psychologin, Beratungsbüro Prozessdesign, Dialoggestaltung, Systemtherapie

E-Mail: das.beratungsbuero@i-crone.de

Gabriele Langel-Carossa

Grundschulreferentin bei der Senatorin für Bildung und Wissenschaft

E-Mail: gabriele.langel-carossa@bildung.bremen.de

Evamaria Meevissen

Sonderschullehrerin bei der Senatorin für Bildung und Wissenschaft, Mitarbeiterin am Landesinstitut für Schule (LIS), Moderatorin für Unterrichtsentwicklung

E-Mail: emeevissen@lis.bremen.de

Martina Pfeffer

Referentin für Öffentlichkeitsarbeit bei der Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales

E-Mail: martina.pfeffer@soziales.bremen.de

Annette Samuel

Dipl. Sozialpädagogin, Projektkoordinatorin TransKiGs bei der Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales

E-Mail: asamuel@uni-bremen.de

Jörg Schmele

Dipl. Pädagoge, TQM-Auditor, Qualitätsmanager und Bezirkskoordinator für den Kirchenbezirk Nord beim Landesverband Ev. Tageseinrichtungen für Kinder in Bremen

E-Mail: jschmele@kirche-bremen.de

Externe Mitwirkung

Fridolin Sickinger

Dipl.-Psychologe, Mitarbeiter der Erziehungsberatungsstelle Bremen West/Mitte des Amtes für Soziale Dienste

E-Mail: fridolin.sickinger@ewetel.net

Michael Moewes

Leiter der Bremer Grundschule Farge

E-Mail: michael.moewes@schulverwaltung.bremen.de

Expertinnen und Experten aus den Verbänden

- **Verbund Burglesum**
Grundschule Mönchshof und die Kitas Lesum/Heidbergstift, Heisterbusch und Firlenfanz
- **Verbund Neustadt**
Grundschule Oderstraße und die Kitas Delmestraße, Hohentor, Mainstraße, Neustadtswall und Warturm
- **Verbund Vahr**
Grundschule in der Vahr und die Kitas Bispinger Straße und Heinrich-Imbusch-Weg

Herausgeber

Die Senatorin für Arbeit, Frauen,
Gesundheit, Jugend und Soziales



Freie
Hansestadt
Bremen

www.soziales.bremen.de

Die Senatorin für
Bildung und Wissenschaft



Freie
Hansestadt
Bremen

www.bildung.bremen.de

Gestaltung

vierplus, Kommunikation + Gestaltung GmbH, Bremen

Bildnachweis

Archivmaterial der Verbände Neustadt, Vahr und Burglesum (S. 52 – 70), Fridolin Sickinger (S. 20), Kita Arbergen (S. 37), Stadtteilstrolche e.V. (S. 38), Grundschule Farge (S. 41), Martina Pfeffer (S. 44, 45), Herbert Förster (S. 48), Mechthild Kummetz (S. 49, 63), Stadtbibliothek Bremen (S. 20, 46), Titelfoto: Fotolia © Lunamarina

November 2009

