Projektbericht zum Modellvorhaben des Niedersächsischen Kultusministeriums: „Kita und Grundschule unter einem Dach“ 2012-2015

Heide Tremel

NOVEMBER 2015

Einleitung

I. Der gemeinsame Blick auf die Entwicklung von Kindern

I.1 Ein gemeinsames Bildungsverständnis
I.2 Gemeinsame Grundprinzipien für die Förderung von Erziehungs- und Bildungsprozessen
I.2.1 Prinzipien einer zugewandten Haltung
I.2.2 Bereitschaft zum Dialog
I.2.3 Leitlinien für die Begleitung von Bildungsprozessen

II. Lernprozesse in der frühen Kindheit

II.1 Wie Kinder lernen
II.2 Balance zwischen Wohlbefinden, Zugehörigkeit und Lernfreude

III. Entwicklungsschritte der Kinder wahrnehmen - die Entwicklung vom Krippenkind bis zum Ende der Grundschulzeit

III.1 Das Krippenalter
III.2 Das Kindergartenalter
III.3 Kinder im Alter von 6 – 10 Jahren

IV. Anschlussfähigkeit der Bildungsförderung zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und der Grundschule

IV.1 Gemeinsame Bildungsziele
IV.2 Die Gestaltung eines gelungenen Übergangs

V. Methodisch-didaktische Aspekte einer gemeinsamen Förderung in Tageseinrichtungen für Kinder und der Grundschule

V.1 Gute Lernaufgaben
V.2 Lernbegleitung
V.3 Lernförderliche Lernumgebungen
V.4 Lernen in altersgemischten Kindergruppen
V.5 Lernwerkstätten

VI. Beobachtung und Dokumentation

VI.1 Unterschiedliche Dokumentationsverfahren
VI.2 Kriterien für die Beobachtung und Dokumentation

VII. Erziehungspartnerschaft mit den Eltern

VII.1 Willkommens- und Begegnungskultur
VII.2 Kommunikation und Teilhabe

VIII. Anschlussfähige Bildungsprozesse in ausgewählten Schwerpunkten aus der Praxis der Modellstandorte

VIII.1 Natur und Lebenswelt – das Projekt „Wasser“ am Standort Cremlingen
VIII.2 Natur und Lebenswelt – das Projekt „Wattenmeer“ am Standort Nordholz
VIII.3 Ästhetische Bildung – das Projekt „Die Klasse wird zum Musikinstrument“ am Standort Niedernwöhren

IX. Die Zusammenarbeit von Kitafach- und Grundschullehrkräften

IX.1 Gelingensbedingungen
IX.2 Netzwerke

Anhang:

Modellstandorte
Literaturangaben

Einleitung

In Niedersachsen wurde seit 2008 über einen Zeitraum von 5 Jahren das Programm „Brückenjahr“ gefördert, das an vielen Orten eine Annäherung und Zusammenarbeit der beiden Institutionen „Kindertageseinrichtung“ und „Grundschule“ unterstützt hat. Vor dem Erfahrungshintergrund des „Brückenjahrs“ wurde an acht ausgewählten Standorten ein weiteres 3-Jähriges Modellprojekt [1] durchgeführt. Schwerpunkt war die Entwicklung und Umsetzung von anschlussfähigen Bildungsprozessen, die die dort ansässigen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen in verschiedenen Schwerpunktbereichen erprobt und verstetigt haben. Die hier dokumentierten Bildungsansätze wurden von der Praxis für die Praxis entwickelt und zeigen den heutigen Diskussionsstand. Sie geben Anregungen, wie eine anschlussfähige Bildungsbegleitung konkret umgesetzt werden kann.

Für den Elementarbereich gilt als Grundlage der Niedersächsische Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich mit seinen ergänzenden Handlungsempfehlungen für Kinder unter 3 Jahren und zur Sprachbildung und Sprachförderung. Für den Primarbereich gilt das Niedersächsische Schulgesetz mit dem Grundschulerlass von 2012[2], den fachspezifischen Kerncurricula und den Empfehlungen zur Sprachförderung als Teil der Sprachbildung im Jahr vor der Einschulung durch Grundschullehrkräfte[3].

Wie kann der gesetzlich verankerte, hohe Anspruch an eine Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen jedoch bei aller Vielfalt der örtlichen Gegebenheiten und der unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen gelebt werden? Die Beispiele aus den Modellstandorten zeigen ganz unterschiedliche Wege, wie eine gute Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtung und Grundschule aussehen könnte, und mit welchen kleinen oder auch größeren Schritten eine gelingende und dauerhafte Zusammenarbeit auf der Basis eines gemeinsamen Bildungsverständnisses entstehen kann.

Die Erfahrungen aus den Modellprojekten müssen als ein Prozess verstanden werden, der mit dem „Brückenjahr“ begann und während der 3-Jährigen weiteren Laufzeit zu einer Erweiterung der ursprünglichen Zielsetzungen führte: Im Fokus der gemeinsamen Bildungsbemühungen steht heute außer der Gestaltung eines gelingenden Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule die Verständigung auf gemeinsame pädagogische Prinzipien der Bildungsbegleitung von Kindern vom Krippenalter an bis zum Ende der Primarstufe (Bildung von 0 – 10 Jahren).

Trotz der jeweils unterschiedlichen Altersstufen der Kinder und des unterschiedlichen Bildungsauftrags beider Systeme gibt es viele Gemeinsamkeiten und Anknüpfungspunkte bei der Begleitung und Förderung der Kinder. Methodisch-didaktische Ansätze, die den Kindern ein soziales

[1] Nds. Modellvorhaben „Kita und Grundschule unter einem Dach“, Kita-/Schuljahr 2012/13 – 2014/2015

[2] Der Erlass wurde zum 1.9.2015 novelliert.

[3] Vgl. hierzu die Veröffentlichungen des Nds. Kultusministeriums (Hg) von 2005 – 2015.

Miteinander und Lernen in besonders gestalteten Lernumgebungen ermöglichen, sind Teil des Auftrags an beide Bildungssysteme und begründen eine anschlussfähige gemeinsame Planung der Bildung und Erziehung der Kinder. Für die Pädagogen/innen in der Kindertageseinrichtung wie in der Grundschule ist es Aufgabe und Herausforderung zugleich, die Welt eines jeden Kindes zu begreifen und gleichzeitig seine Lernfreude und Wissbegierde herauszufordern.

Grundlegend für ein gemeinsames pädagogisches Handeln ist ein „Blick-Wechsel“. Für eine gelingende Bildungsbegleitung und –förderung der Kinder muss über die institutionellen Grenzen hinweg die individuelle Bildungsbiographie jedes Kindes in den Mittelpunkt rücken. Es ist das Ziel aller Pädagogen/innen im Elementar- wie im Primarbereich, allen Kindern nachhaltig Freude am Lernen und Lernerfolge zu vermitteln. Trotz der großen Heterogenität im Entwicklungsstand der einzuschulenden Kinder kann von allen Kindern der Übergang vom Kindergarten in die Schule als ein positives Ereignis und ohne einschneidende Brüche in der Bildungsbiographie erlebt werden. Kooperationsvereinbarungen und anschlussfähige Bildungsarbeit zwischen den Kindertageseinrichtungen und Grundschulen unterstützen nachweislich einen kindgerechten Übergang.

Eine gute Kooperationskultur zwischen den beiden Institutionen und Professionen, die sich nicht nur auf organisatorische Absprachen bezieht, sondern auch den Bildungsverlauf der einzelnen Kinder in den Blick nimmt, kann zu einer Bereicherung für alle Beteiligten werden. Der gemeinsame Blick auf das Kind und seine individuellen Bildungswege sowie das Wissen über die pädagogische Arbeit der jeweils anderen Profession eröffnet neue Perspektiven für die eigene Bildungsarbeit. Die gemeinsame Unterstützung für einen erfolgreichen Bildungsverlauf jedes Kindes ist immer ein Gewinn für das Kind und für seine Eltern, allemal aber auch ein Erfolg für seine Erzieher/innen und für seine Lehrer/innen.

Ohne Zweifel hat die Familie den stärksten Einfluss auf die Bildungschancen eines Kindes. Dennoch haben Elementar- und Primarbereich in der Zeit des Besuchs einer Kindertageseinrichtung und der Grundschule vielversprechende Möglichkeiten, allen Kindern eine neue Welt des Lernens zu eröffnen und ihre Selbst- und Sozialkompetenz zu stärken. Diese Zeit gilt es zu nutzen!

Hintergrund:

Frühkindliche Bildung ist eine große gesellschaftspolitische Aufgabe und Herausforderung: Seit ungefähr der Jahrtausendwende hat sich in Deutschland eine neue Sicht auf die Bedeutung der frühen Bildungsprozesse von Kindern durchgesetzt. Spätestens mit der PISA-Studie 2001 wurde deutlich, dass in keinem der anderen in der OECD vertretenen Länder der Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen in so großem Maße abhängig ist von der sozialen Herkunft wie in Deutschland. Der gemessene Bildungserfolg aller deutschen Schülerinnen und Schüler lag darüber hinaus nur im mittleren Bereich. Hier gegenzusteuern, wurde als eine große gesellschaftspolitische Aufgabe erkannt.

Bildungspolitische Reformen wurden eingeleitet: In der Folge gab es eine Vielzahl an bildungspolitischen Reformen und neuen pädagogischen Entwicklungen. So wurden in allen Bundesländern Bildungspläne für den Elementarbereich verabschiedet. In einigen Bundesländern gibt es inzwischen Bildungspläne für Kinder im Alter von 0 bis 10 Jahren. Im Grundschulbereich ersetzen neue Kerncurricula für die Jahrgangsstufen 1 und 2 sowie 3 und 4 die bis dahin geltenden Curricula. In verschiedenen Forschungsprojekten wurde die Anschlussfähigkeit der Bildungsprozesse im Elementarbereich und der des Eingangsunterrichts und der Primarstufe erprobt, bundesweit bekannt sind hier insbesondere die Projekte „ponte“, „TransKiGs“ und „KiDZ“. In Niedersachsen wurde mit dem flächendeckenden Programm „Brückenjahr“ eine Kooperation beider Institutionen für eine gelingende Übergangsgestaltung gefördert.

Es besteht ein gesetzlicher Auftrag: Die Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen bei der Bildungsbegleitung aller Kinder ist im Nds. Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder (kurz: KiTa-Gesetz) und im Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder ebenso wie im Nds. Schulgesetz und dem 2012 erlassenen und 2015 novellierten Grundschulerlass gesetzlich verankert. Auf der Bundesebene wurde 2009 mit einem gemeinsamen Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz und der Kultusministerkonferenz der Länder: „Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten – Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren“ die Bedeutung einer engen Zusammenarbeit beider Institutionen bekräftigt.

I. Der gemeinsame Blick auf die Entwicklung von Kindern

Der Lern- und Entwicklungsprozess eines Menschen beginnt von Geburt an und durchläuft insbesondere in der Kindheit rasante Entwicklungsschritte. Bereits zum Zeitpunkt der Anmeldung in einer Kindertageseinrichtung hat jedes Kind vielfältige Lernerfahrungen gemacht und jedes Kind hat seine eigene Persönlichkeit und einen individuellen Erfahrungshintergrund. Um sich auf neue Lernerfahrungen in der Kindertageseinrichtung und in der Schule einlassen zu können, benötigen die Kinder Sicherheit und Akzeptanz. Die vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern und die positive Beziehung der Pädagoge/in zum Kind sind hierfür wichtige Voraussetzungen.

I.1 Ein gemeinsames Bildungsverständnis

Die Basis für eine anschlussfähige Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen und Grundschule ist ein gemeinsames Bildungsverständnis, das die individuellen kindlichen Lernprozesse in den Mittelpunkt stellt. In der pädagogischen, entwicklungspsychologischen und neurobiologischen Forschung hat sich in den letzten Jahren ein verändertes Verständnis davon durchgesetzt wie Kinder lernen. Der Nds. Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich fasst auf S. 11 diese neue Sicht auf die Bildungsprozesse von Kindern zusammen: *„Der Mensch ist ein geborener Lerner und von selbst bestrebt, die Welt zu verstehen und Handlungskompetenz zu erwerben (…). Niemand kann dem lernenden Menschen die geistige und gefühlsmäßige Verarbeitung seiner Begegnungen mit der Welt (und mit sich selbst) abnehmen. Denn es besteht keine Möglichkeit einer direkten Übertragung von Erfahrung, Wissen oder Kompetenzen von Erwachsenen auf Kinder. Zwischen der Welt und der kompetenten Persönlichkeit steht grundsätzlich die Konstruktionsleistung des Kindes“.* Das Kind wird als aktiver, kompetenter Akteur seines Lernens verstanden, seine Bildungsprozesse finden im kommunikativen und sozialen Austausch mit seinen erwachsenen Bezugspersonen und mit anderen Kindern statt.

Die Bildungsangebote im Elementarbereich und in der Grundschule orientieren sich an diesem konstruktivistischen Lernverständnis. Kinder sind in ihrer Art einzigartig und gestalten aktiv ihren Lernprozess selbst mit. Dies bedeutet, dass Wissen und Fähigkeiten nur sehr begrenzt antrainiert werden können. Für die Erzieher/innen und Lehrer/innen stellt sich daher ein gewisses pädagogisches Dilemma: Es ist ihre Aufgabe, Bildungsziele zu erreichen und Wissen zu vermitteln, gleichzeitig lässt sich Bildung beim Kind aber nicht ohne seine ganz individuellen Konstruktionsleistungen „herstellen“. Die Begleitung und Förderung der Kinder setzt daher ein einfühlsames Beobachten und Verständnis für die individuelle Bildungsbiographie jedes Kindes, für seine Interessen und für seinen erreichten Entwicklungsstand voraus, um passende Lernanregungen für die nächsten Entwicklungsschritte planen zu können.

Kinder können sich zu selbstbewussten, sozial kompetenten und forschenden Lernern entwickeln, wenn sie emotionale Sicherheit und Wohlbefinden erfahren, wenn sie sich einer Gruppe oder Lerngemeinschaft als Kommunikationspartner/in zugehörig fühlen und Raum für selbständiges und kreatives Lernen und Erproben erhalten. In dem vom Nds. Kultusministerium herausgegebenen

Materialienordner zum „Brückenjahr“ wird ein gemeinsames Bildungsverständnis beschrieben, das den professionellen Blick auf sechs Aspekte der kindlichen Entwicklung lenkt[4]. Diese können den Grundbedingungen „Wohlbefinden und emotionale Sicherheit“, „Zugehörigkeit, Kommunikation und Teilhabe in einer Gruppe“ und „Raum für selbständiges und kreatives Lernen und Erproben“ zugeordnet werden:

Wohlbefinden und emotionale Sicherheit:

Das einzigartige Kind
Die Würde des Kindes ist unantastbar. Jedes Kind hat das Recht, in seiner Individualität und Besonderheit ernst genommen und wertgeschätzt zu werden. Die Vielfalt unter den Kindern ist als eine Chance zu sehen, voneinander und miteinander zu lernen.
Das soziale Kind
Alle Menschen sind soziale Wesen. Kinder benötigen sichere Bindungsbeziehungen zu ihren Bezugspersonen, sie brauchen emotionale Sicherheit, Zuwendung und Wertschätzung. Im wechselseitigen sozialen Miteinander mit den Bezugspersonen und anderen Kindern erfahren sie Rückmeldungen über sich und andere und integrieren diese in ihr eigenes Selbstbild und soziales Handeln.

Zugehörigkeit, Kommunikation und Teilhabe in einer Gruppe:

Das konstruierende Kind
Im Dialog mit erwachsenen Bezugspersonen und anderen Kindern und in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt konstruieren Kinder ihr Wissen und Verständnis von der Welt und den sie umgebenden Menschen immer wieder neu. Neue Erfahrungen erweitern und differenzieren in der Interaktion mit anderen Menschen ihre Denkprozesse und ihren Wissenshorizont. Diesen Prozess nennt man Ko-Konstruktion.
Das kompetente Kind
Jedes Kind gestaltet seinen eigenen Bildungsprozess und bringt dafür ureigene, individuelle Kompetenzen, Ressourcen und Stärken mit. Sein Handeln, seine Wahrnehmungen, Begabungen und Interessen bestimmen die Art und Weise seiner Auseinandersetzung mit seiner Umwelt.

Raum für selbständiges und kreatives Lernen und Erproben:

Das aktive, kreative Kind
„Kinder sind von Natur aus Forscher, Entdecker und Erfinder“, sie sind neugierig und von sich aus interessiert, die Dinge und alles, was um sie herum passiert, zu verstehen. Sie wollen selbst den Dingen auf den Grund gehen (Selbstbildung).
Das selbständige, starke Kind
Auf dem Hintergrund eines sicheren und unterstützenden Bildungsumfeldes brauchen Kinder Raum für eigene Autonomiebestrebungen. Kinder brauchen die Erfahrung von Selbstständigkeit und

[4] Brückenjahrordner (2008 - 2011): Regionales Konzept, S. 4 und 5/15

das Bewusstsein von eigenen Kompetenzen. Das Wissen und Stolz auf eigene Fähigkeiten machen Kinder resilient, auch bei Schwierigkeiten Belastungen aushalten zu können.

Entwicklungs- und Bildungsförderung baut auf den Interessen, Stärken und Kompetenzen und den Autonomiebestrebungen der Kinder auf und beachtet die emotionalen Grundbedürfnisse und die soziale Eingebundenheit der Kinder. In keinem der hier beschriebenen Entwicklungsbereiche gibt es einheitliche Entwicklungsverläufe. Die Unterschiedlichkeit der Lebenssituationen im familiären Umfeld wie in der Kindertageseinrichtung und in der Schule bedingen ganz unterschiedliche Ko-Konstruktionsleistungen des Kindes in seinen jeweiligen Wahrnehmungs-, Denk-, Sprach- und Handlungsmustern. Diese zu verstehen, ist das Ziel und gleichzeitig eine große Herausforderung für alle Pädagogen/innen, um alle Kinder erfolgreich fördern zu können.

Im Dialog mit dem Kind und durch Beobachtung und Dokumentation erhalten die Pädagogen/innen Anhaltspunkte über den Entwicklungsstand und über die Entwicklungspotenziale jedes Kindes. Sie unterstützen den Lern- und Entwicklungsprozess der Kinder durch vielfältige Lerngelegenheiten und begleiten die Interaktionen der Kinder untereinander. Bei der Beobachtung der Kinder, dem Dialog mit den Eltern, bei der Dokumentation ihrer individuellen Lernentwicklung und bei der Entscheidung für geeignete Lernangebote sollten die beschriebenen Aspekte eines gemeinsamen Bildungsverständnisses quasi als einzelne „Hintergrundfolien“ für eine förderliche Bildungsbegleitung der Kinder immer mit berücksichtigt werden.

Anregungen zur Reflexion[5]:

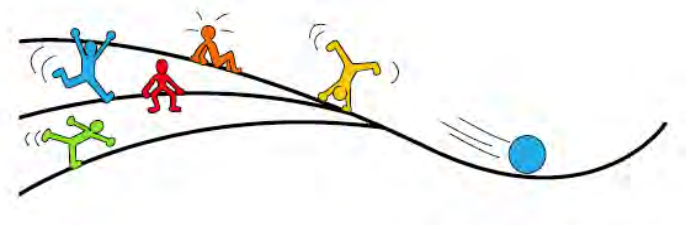
- Hat das Kind genügend Raum und Zeit erhalten, selbsttätig und aktiv auf seine Umwelt einzuwirken und Neues auszuprobieren? Wird seine Bewegungsfreude gestärkt?
- Erlebt das Kind Sprache als bedeutsames Kommunikationsmittel? Hat es genügend Gelegenheit, im Dialog und Austausch mit seinen Bezugspersonen und mit anderen Kindern seine Erfahrungen und Sicht der Dinge mitzuteilen?
- Werden die besonderen Kompetenzen und Stärken des Kindes wahrgenommen und unterstützt?
- Ist das Kind ein sicher gebundenes und wertgeschätztes Mitglied in seiner Familie, seiner Kindergruppe und in seiner Schulklasse? Hat es soziale Regeln im Umgang miteinander kennengelernt?
- Wird dem Kind genügend -altersangemessene **-** Selbständigkeit zugetraut und zugestanden? Wird sein Können wertgeschätzt?
- Hat das Kind aufgrund seiner Herkunft, seiner Kultur, seinem Alter und Entwicklungsstand oder seines Geschlechts spezifische Diskriminierungen erfahren und wie kann es Wertschätzung und Anerkennung erhalten?

……

[5] Diese und alle weiteren Anregungen zur Reflexion in diesem Projektbericht sind als Beispiele zu verstehen und erheben keinesfalls den Anspruch auf Vollständigkeit.

In der Zusammenarbeit von Tageseinrichtungen und Grundschulen wurde bereits an vielen „Brückenjahr“-Standorten ein gemeinsames Bildungsverständnis erarbeitet. Es hat sich gezeigt, dass die daraus abgeleiteten pädagogischen Prinzipien als Teil der pädagogischen Konzeptionen der Kindertageseinrichtungen und des Schulprogramms verankert werden müssen. Nur dann ist das gemeinsame Bildungsverständnis eine Orientierung, die für alle sozialpädagogischen Fachkräfte und für alle Grundschullehrkräfte gleichermaßen gilt. Mit solch einer gemeinsamen pädagogisch-konzeptionellen Vereinbarung erhalten alle beteiligten Pädagogen/innen Handlungssicherheit für die Planung von anschlussfähigen Bildungsangeboten und für ihr ganz konkretes Handeln im pädagogischen Alltag.

An allen Modellstandorten wird seit Jahren mit einem gemeinsamen Bildungsverständnis gearbeitet, das die beschriebenen Aspekte der kindlichen Entwicklung berücksichtigt und das in den Einrichtungskonzeptionen bzw. im Schulprogramm verankert ist. Beispielhaft für die Verständigung auf solch ein gemeinsames Bildungsverständnis ist das der Nordholzer Kindertagesstätten und der Grundschule Nordholz. Es ist die Basis für die Bildungsangebote der Kindertageseinrichtungen und der Grundschule dieses Modellstandortes:



Gemeinsames Bildungsverständnis der Nordholzer Kindertagesstätten und der Grundschule Nordholz

Präambel

Jedes Kind ist in seiner Unterschiedlichkeit einzigartig.
Jedes Kind lernt von Anfang an.
Jedes Kind lernt immer.
Jedes Kind lernt gern.

- Kinder erfahren ihre Selbstwirksamkeit, indem sie eigene Erfahrungen machen und Neues schaffen.

- Kinder wachsen an der aktiven und handelnden Auseinandersetzung mit sich selbst und ihrer Umwelt. Dabei folgen sie ihrem Entwicklungstempo. Sie machen Erfahrungen mit ihren eigenen und von außen gesetzten Grenzen. Selbstbestimmung ist der Motor ihres Handelns.

- Kinder lernen wie Forscher. Sie erforschen sich selbst und ihre Umwelt mit ihren Sinnen. Kinder experimentieren aus Neugierde mit allen Dingen, die sie interessieren. Sie erreichen individuelle Ziele, die sie zu weiterem Forschen motivieren und haben Erfolge. Kinder brauchen Aufgaben an denen sie wachsen und zu Weltentdeckern werden können. Durch Reflexion werden Vorgehensweisen und Ergebnisse wiederholt, vertieft, überarbeitet und verdeutlicht. Neues Handeln entsteht. Erwachsene unterstützen den natürlichen Forscherdrang der Kinder und lassen diesen zu.

- Bildung braucht sichere verlässliche Bindungen im sozialen Umfeld. Basis für sichere Bindungen bildet das Vertrauen in das Kind und eine wertschätzende, authentische Grundhaltung. Rückhalt findet das Kind durch faire Regeln und Grenzen. In der Gemeinschaft orientiert sich das Kind an Vorbildern. Dadurch werden Kinder stark.

- Eine der Voraussetzungen für die Freude am Lernen ist eine positive und freundliche Einstellung dem Kind gegenüber. Lob und Anerkennung stärken das Kind. Durch die individuelle Unterstützung wird es „dort abgeholt, wo es steht“. So wird die innere Motivation des Kindes gefördert. Durch ausreichend Raum und Zeit entsteht eine entspannte Grundsituation. Wir schaffen eine Atmosphäre, in der das Kind selbständig handeln kann. Das Kind entwickelt Zutrauen in seine eigene Leistungsfähigkeit.

- Bewegung ist eine Grundvoraussetzung zum Leben und Lernen. Durch Bewegung bekommt das Gehirn Impulse zur Weiterentwicklung. Priorität ist es, den eigenen Körper kennen zu lernen und zu erfahren. Kinder bewegen sich aus ihrem eigenen Impuls heraus. Sie finden Möglichkeiten, ihren Bewegungsdrang auszuleben, und bestimmen das Tempo und die Art der Bewegung. Wir schaffen Raum und Möglichkeiten für Bewegungserlebnisse.

- Kinder brauchen Strukturen. Räume müssen Strukturen geben und zum Entdecken auffordern. Unsere Räume bieten anregende Lernumgebungen und fördern interessengeleitetes Lernen. Wir nutzen öffentliche Räume für Erkundungstouren.

- Durch vertrauensvolle Elterngespräche wird eine Erziehungspartnerschaft gefördert. Aktives Mitarbeiten in den Einrichtungen und Teilnahme an der Öffentlichkeitsarbeit fördern das positive Miteinander. Wir bieten Eltern die Möglichkeit, nach Absprache in der Schule oder in den Kindertagesstätten zu hospitieren. Wir laden Eltern ein, sich an einem gemeinsamen Bildungsverständnis zu beteiligen.

Mitarbeiter aller Einrichtungen bilden sich regelmäßig fort.

I.2 Gemeinsame Grundprinzipien für die Förderung von Erziehungs- und Bildungsprozessen

Das in den Tageseinrichtungen und Grundschulen vertretene Bildungsverständnis vom eigenaktiv handelnden Kind und seiner grundsätzlichen Fähigkeit zur (Weiter-)Entwicklung muss Grundlage und Ausgangspunkt im pädagogischen Handeln sein. Lernen muss als ein Prozess verstanden werden, der mit den Kindern entwickelt wird. Wichtige Rahmenbedingungen für diesen Prozess sind demokratische Strukturen, Kommunikation und Kooperation, die Anerkennung von Heterogenität und die Fürsorge für das Wohlbefinden jedes Kindes. Bereits im Brückenjahr hat sich gezeigt, dass ein ressourcenorientierter Blick auf die Stärken und Potenziale der Kinder einhergeht mit einer veränderten *pädagogischen Haltung* und der Bereitschaft zum *Dialog.*

I.2.1 Prinzipien einer zugewandten Haltung

Eine wertschätzende Haltung und positive emotionale Zugewandtheit ermöglicht Kindern, ein positives Selbstkonzept zu entwickeln. Jedes Kind soll sich als Person an jedem neuen Tag willkommen fühlen, selbst dann, wenn es am Vortag Konflikte gegeben hat. Positive Beziehungen der Kinder zu ihren Pädagogen/innen nehmen Einfluss auf ihre Entwicklung. Kinder sind „bildbar“, wie zahlreiche Biographien belegen („*mein damaliger Klassenlehrer hat an mich geglaubt*“). Eine bedingungslose Wertschätzung der Kinder als zu bildende und heranwachsende Persönlichkeiten und die Fürsorge für das Wohlbefinden jedes Kindes sind Teil einer professionellen Gestaltung anregender Lernumgebungen.

Pädagogen/innen sind als Personen selbst sehr unterschiedlich, sie müssen sich ihre Authentizität bewahren. Hierfür ist Ehrlichkeit im Umgang mit sich selbst und mit anderen wichtig. Auf der Basis der oben beschriebenen Wertschätzung ist Ehrlichkeit und die klare Benennung von Gegebenheiten als eine Haltung zu verstehen, die den Kindern Sicherheit und Verlässlichkeit vermittelt. Entscheidend sind nicht unbedingt der persönliche Erziehungsstil oder die eigenen Grenzen, sondern der ehrliche Umgang damit. Eigene Standpunkte und der Sinn von aufgestellten Regeln müssen für die Kinder nachvollziehbar erklärt werden. Aber auch die persönlichen Grenzen der Kinder bedürfen der Beachtung und Rücksichtnahme.

Der pädagogische Alltag mit vielen Kindern ist oft hektisch und kein Pädagoge/in ist davor gefeit, Fehler zu machen oder Kinder zu Unrecht zu beschuldigen oder den eigenen Ansprüchen nicht gerecht zu werden. Zu unterscheiden ist jedoch zwischen einer persönlichen, emotional gefärbten Erstreaktion und einer in Ruhe und mit einer professionellen Haltung gesteuerten Zweitreaktion. Voraussetzung ist hierfür die Bereitschaft zur Selbstreflexion und zur Weiterentwicklung. Pädagogen/innen sollten sich die eigenen Stärken und Schwächen bewusst machen und offen damit umgehen. Es spricht für die Authentizität der Pädagogen/innen, wenn sie den Kindern gegenüber auch eine Fehleinschätzung eingestehen können. Berufszufriedenheit und eine positive Grundhaltung sowie ein wohlwollender Umgang mit sich selbst werden durch den kollegialen Austausch und gemeinsame Fortbildungen gestützt.

Die Begleitung der individuellen Entwicklungsprozesse von Kindern erfordert die einfühlsame Beobachtung und Dokumentation (vgl. hierzu Kapitel VI). Notwendig ist eine sorgfältige Trennung der

reinen Vorgangsbeschreibung und der daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen. Allzu leicht schleicht sich sonst ein Denken in „Schubladen“ ein. Die Fähigkeit zur Beobachtung kann geschult werden, am Besten im kollegialen Austausch. Die vom Kind her gedachten Deutungen und eine vorurteilsbewusste Interpretation der beobachteten Situation schärfen den Blick für die Ressourcen der Kinder und für pädagogische Handlungsmöglichkeiten.

Eine ressourcenorientierte Haltung erfordert Empathie für die individuelle und soziale Lernsituation der Kinder. Sie erfordert pädagogische Neugier und Fantasie, herauszufinden, wie man ein Kind für neue Lernerfahrungen „packen“ kann. Es ist nicht immer leicht, die vorhandenen Potenziale der Kinder zu identifizieren und darauf abgestimmte Lernanregungen zu geben. So sollte sich beispielsweise ein feinmotorisch ungeübtes Kind nicht unbedingt mit traditionellen Bastelarbeiten, Schere und Stift beschäftigen müssen, insbesondere wenn es dazu nicht motiviert ist. Vielleicht hat das Kind Freude an einem Bauplan, den es für ein Projekt in der Werkstatt oder draußen benötigt oder an der Entwicklung einer Anleitung für eine Rallye oder eines Stadtplans für die Stadtteilerkundung. Auch schwächer ausgebildete Fähigkeiten können sich über neue Anreize positiv entwickeln. Über Erfolgserlebnisse und die Erfahrungen der Selbstwirksamkeit können die Kinder Selbstvertrauen in neu erworbene Kompetenzen entwickeln. Es lohnt sich, die Dinge öfter einmal aus einer anderen Perspektive zu betrachten und nicht nur von den Lernzielen, sondern auch von den Interessen des Kindes her zu denken.

I.2.2 Bereitschaft zum Dialog

Kinder brauchen Kinder. Sie haben erstaunliche Dialogfähigkeiten, wenn sie gemeinsam mit anderen Kindern an einer Sache interessiert sind. Viel selbstverständlicher als manche Erwachsene akzeptieren sie ihre Gesprächspartner/innen als gleichberechtigt und erkennen an, dass alle einen wichtigen Beitrag zur Aufklärung oder Lösung einer Sache beitragen können. Sie sind bereit, sich von der Sichtweise der anderen beeinflussen zu lassen und sie sind offen für Neues und Unbekanntes. Kinder sind ausgesprochen ausdauernd und geduldig, die Sichtweise des jeweils anderen zu verstehen. Wie die Erfahrungen in den altersübergreifenden Projekten von Kindergarten- und Grundschulkindern gezeigt haben, lassen sie sich problemlos auf die unterschiedlichen Ausdrucksmöglichkeiten und Verstehensebenen der jüngeren Kinder oder auch von Kindern mit geringeren Deutschkenntnissen ein. Trotz heterogener Ausgangslagen entwickeln sie dennoch auf Augenhöhe gemeinsame Lösungsansätze. Dialog und Aushandlungsprozesse in der Kindergruppe sind wichtige Aspekte der kindlichen Lernentwicklung. Hierfür brauchen die Kinder Zeit und Raum. Gelegentlich benötigen sie auch Impulse der Erwachsenen, um in ihrem gemeinsamen Ziel weiter zu kommen.

Erwachsene und Kinder sind ungleiche Partner. Gleichwohl ist für die Pädagogen/innen das dialogisch gestaltete Gespräch mit Kindern eine Haltung und Kommunikationsform, die Kinder in ihrer subjektiven Erlebnis-, Denk- und Gefühlswelt ernst nimmt und Prozesse des gemeinschaftlichen Denkens einübt und anbahnt (Ko-Konstruktion). Gemeinsame Gespräche und gemeinsames Nachdenken bestärken die Kinder, selbst Problemlösestrategien zu entwickeln, Perspektiven der Erwachsenen wahrzunehmen und eigene Handlungsentscheidungen zu treffen. Die Erwachsenen sind offen für die Fragen der Kinder und ihre zuweilen überraschenden Sichtweisen und versuchen,

ihre Denkstrategien zu ergründen. Bei der Gestaltung von Lernumgebungen für die Kinder und in der Begleitung ihrer Lernprozesse sollte immer auch Zeit für den ko-konstruktiven Austausch eingeplant werden (sustained shared thinking).

Die Pädagogen/innen fördern die Gesprächsbereitschaft der Kinder, wenn sie im Dialog für eine Gleichwertigkeit der Beziehung sorgen, d.h., dass sie sich auf die subjektive Wirklichkeit der Kinder einlassen und die Kommunikation zwischen sich als Erwachsenem und dem Kind ergebnisoffen gestalten. Erwachsene müssen quasi ihre Kommunikation verlangsamen, die Handlungsabfolgen der Kinder beobachten und die Sichtweisen der Kinder verstehen. Sie müssen zunächst zuhören und sich für das, was die Kinder bewegt, interessieren. Wenn sie die Dialogsignale und auch eine nonverbale, körpersprachlich ausgedrückte Kommunikationsbereitschaft der Kinder feinfühlig wahrnehmen, können sie situativ mit passenden Lern- und Sprachangeboten reagieren. So unterstützen sie unterschiedliche Lernwege und ein Interesse geleitetes Vorgehen der Kinder, ohne dabei längerfristige Entwicklungsziele aus den Augen zu verlieren.

In dem gemeinsamen Dialog eignen sich Tatsachenerklärungen oder Bewertungen von Erwachsenen nicht als Impulse für weiterführende Gespräche. Erwachsene sollten vielmehr die Kinder am Denkprozess teilhaben lassen und eigene Annahmen als Ich-Botschaften oder Hypothesen in den gemeinsamen Austausch der Gedanken einbringen. Die Pädagogen/innen müssen sich selbst als Lernende verstehen und die Kinder ermutigen, verschiedene (Lösungs-)Wege zu erproben, auf bereits bekanntes Wissen zurückzugreifen, sich Erfahrungshorizonte zu erobern und neues Wissen anzueignen. In einer Lernkultur, in der der Dialog und gleichberechtigte Kommunikation Ausgangspunkt von Lernprozessen ist, verstehen sich die Pädagogen/innen an erster Stelle als Lernbegleiter der Kinder (vgl. Kapitel V.2).

Eine dialogische Grundhaltung, die auf Akzeptanz und gegenseitiger Wertschätzung und Anerkennung beruht, ist nicht nur in der Kommunikation mit Kindern, sondern auch mit Erwachsenen eine gute Basis für einen wertschätzenden Umgang im gesamten Team. Dies gilt sowohl für den Austausch mit Kollegen/innen als auch für die Erziehungspartnerschaft mit den Eltern.

I.2.3 Leitlinien für die Begleitung von Bildungsprozessen

Die heutigen Erkenntnisse eines kontruktivistischen Lernverständnisses führen zu einem „Blick-Wechsel“ von lehrzentrierten Angeboten hin zur Stärkung der Eigenaktivitäten des Kindes. Kinder werden als Lerner ernst genommen. Lernen wird als ein Prozess verstanden, der von dem Kind ausgeht und mit dem Kind weiter entwickelt wird.

Die Pädagogen/innen nehmen Abstand von einem – oft gut gemeinten – Defizitblick und entwickeln Vertrauen in die Kompetenzen und Stärken der Kinder. Sie vermitteln allen Kindern Zuversicht in die eigenen Fähigkeiten und ermöglichen ihnen die Erfahrung, sich Ziele zu stecken und diese zu erreichen. Alle Kinder sollen zu einem Gesamtergebnis im Gruppengeschehen beitragen können und erfahren, dass sich dafür eigene Anstrengungen lohnen.

Die Pädagogen/innen akzeptieren die Heterogenität der Entwicklungsstände innerhalb einer Gruppe. Sie entwickeln daher eine Bandbreite an Lerngelegenheiten, in denen alle Kinder individuelle Lernfortschritte machen und Lernerfolge erleben können. Mit Geduld und Gelassenheit räumen sie den Kindern genügend Zeit ein, damit alle Kinder Fortschritte in ihrem eigenen Lerntempo machen können.

Die Pädagogen/innen vermitteln anspruchsvolle und gute Lernanreize und –aufgaben (vgl. Kapitel V.1). Die Kinder müssen einen Sinn in ihrem Tun erkennen können, eigene Ziele auf der Basis ihres bisherigen Wissen und Könnens einbringen und die Aufgaben zu ihrer Sache machen können.

Eine ko-konstruktive Begleitung im Dialog und Austausch mit dem Kind ist die Voraussetzung für eine alltagsintegrierte Sprachbildung. Bildungsprozesse bedürfen der kommunikativen „ Einbettung“. Die Kinder benötigen die kommunikative Auseinandersetzung mit anderen Kindern und mit den Erwachsenen. Über gleichberechtigte Kommunikationsstrukturen erfahren sie den Wert von Teamarbeit und sie werden gleichzeitig immer sprachsicherer: Sie erklären, was sie wissen, was sie denken, was sie möchten, und sie hören anderen dabei zu, sie verstehen und fragen nach. Sie sehen, wie andere eine Aufgabe lösen, probieren es selber und verständigen sich über Lösungswege und Lösungen.

Die Pädagogen/innen berücksichtigen die unterschiedlichen kulturellen Realitäten der Familien der Kinder. Sie wertschätzen die besondere Kompetenz der Mehrsprachigkeit. Sie sorgen insbesondere bei Kindern, in deren Familien nicht Deutsch oder überhaupt nur sehr wenig gesprochen wird, für ausreichende Sprachkontakte. Vielfältige Sprachanlässe unterstützen den Sprachlernprozess oftmals mehr als ein zeitlich begrenzter Sprachunterricht.

Die Pädagogen/innen akzeptieren unterschiedliche Lernwege und Lösungsversuche. Sie sind offen für unerwartete und kreative Ideen der Kinder und unterstützen ihr kreatives Handeln und Experimentieren. Sie unterstützen die Kinder, Irrwege und Fehler als Informationsquelle zu verstehen, andere Wege oder Lösungsmöglichkeiten zu erkennen und neue alternativ zu verfolgen.

Die Pädagogen/innen in der Grundschule entwickeln Ansätze für eine Leistungsbeurteilung, die den individuellen Lernprozess des Kindes und seine Fähigkeit, Fragen zu stellen, Ideen zu entwickeln und Lösungsansätze zu finden, berücksichtigt. Um die Leistung eines Kindes umfassend zu würdigen, sollten sie die den Fehlern eines Kindes zugrunde liegenden Überlegungen nachvollziehen und alternative Wege und ggfs. Übungsmöglichkeiten aufzeigen. Punktbasierte Bewertungsraster sind nicht immer geeignet, diesen Anforderungen gerecht zu werden. Eine ganzheitliche Beurteilung einer Schülerleistung wird einem Kind besser gerecht als die Addition von Punkten in Teilaspekten einer Prüfung.

Die Pädagogen/innen sorgen für einen angemessenen Wechsel von konzentrierten Spiel- und Arbeitsphasen und ausreichenden Bewegungsmöglichkeiten. Kinder lernen über Bewegung. Sie entwickeln Körperbeherrschung, Ausdauer und Geschicklichkeit ebenso wie Raumvorstellungen und die Orientierung in neuen Räumen.

Die Pädagogen/Innen sorgen für eine Lernkultur, in der demokratische Grundwerte gelebt werden und jedes Kind das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft erfährt. So formuliert z.B. das Team am Modellstandort Melle/Riemsloh in dem gemeinsamen Bildungsverständnis folgende Zielsetzungen zur Lernbereitschaft, Engagiertheit und Wohlbefinden ihrer Kinder:

„Wir möchten Kindern ermöglichen (….) demokratische Umgangsformen und Kommunikations-strukturen kennen zu lernen, eine individuelle Herangehensweise zu entwickeln, um eigene Ziele zu erreichen, eigene Lernwege kennen zu lernen, die Gedanken und Fähigkeiten anderer Menschen kennen zu lernen und als Bereicherung und Lernmöglichkeit zu erleben“.

Anregungen zur Reflexion:

- Gibt es Kinder, bei denen mir eine positive, zugewandte Haltung schwer fällt? Was könnten die Gründe dafür sein?
- Wird meine Haltung zur Entwicklungsbegleitung eines Kindes von den Kollegen/innen geteilt? Gibt es hierzu einen konstruktiven Austausch?
- Nehme ich mir die Zeit, die Kinder auch unabhängig von meinen pädagogischen Zielsetzungen einfach einmal zu beobachten?
- Wann habe ich das letzte Mal ein ausführliches Gespräch mit Kindern geführt?
- Was mache ich, wenn ein Kind nicht auf mein Angebot anspricht?
- Wie rhythmisiere ich Lernangebote? Welche Rolle spielen dabei Ruhe und Bewegung?
- Welche Werte liegen meinem Selbstverständnis als Pädagoge/in zugrunde? Erfüllt mich mein Beruf? Warum (nicht)?

……

II. Lernprozesse in der frühen Kindheit

Kinder sind von Geburt an wissbegierig und wollen lernen. Die geistige Entwicklung der Kinder besteht nicht in einer passiven Übernahme von Wissen, sondern in der aktiven Konstruktion von Bedeutungen. Kinder entwickeln über ihre Wahrnehmungen ein intuitives Wissen und Erklärungen zu allen Phänomenen, die ihnen begegnen. Im Kontext ihrer sozialen Erfahrungen lernen sie, die eigenen Erklärungsmuster zu überprüfen und diese Erfahrungen in ihre Wissensstrukturen zu integrieren.

II.1 Wie Kinder lernen

In der Entwicklungspsychologie geht man heute davon aus, dass genetische Veranlagungen die Entwicklung jedes Kindes mitbestimmen und dass besonders sensible „Zeitfenster“ einzelnen Entwicklungsfortschritten zugeordnet werden können, gleichzeitig beeinflussen aber die unter bestimmten sozialen Bedingungen gemachten Erfahrungen den Entwicklungsverlauf der Kinder in hohem Maße. Aus der Hirnforschung weiß man, dass die über Wahrnehmung im Gedächtnis abgespeicherten Erfahrungen zu neuronalen Verbindungen und Netzwerken im Gehirn führen. Der Aufbau dieser Strukturelemente im Gehirn ist bis zum Alter von ca. 6 Jahren besonders intensiv ist. Besonders erfolgreiches bzw. besonders erfolgloses Handeln verankert sich im Gedächtnis des Kindes als geeignete bzw. als ungeeignet empfundene Strategie des Denkens und Handelns. Dieses „Wissen“ bzw. die diesem Wissen im Gedächtnis des Kindes zugeordneten, neuronalen Netzwerke wirken quasi als „Anker“ für neue Verbindungen und für die Integration von neuen Erfahrungen. Der Aufbau des Gedächtnisses und des Denkens ist insofern in hohem Maße „nutzungsabhängig“. Gerade im frühen Kindesalter unterstützen daher vielfältig anregende und das Kind positiv bestärkende Wahrnehmungs- und Lernerfahrungen den Entwicklungsprozess der Kinder.

Für alle Kinder ist Lernen der wichtigste Motor ihrer Entwicklung. Lernen ist immer ein aktiver Prozess, in dem das Kind bestrebt ist, Neues aus seiner Umwelt aufzunehmen und seine bereits erworbenen Wissensbestände zu überprüfen, zu erweitern und neue kindliche Theorien über das Erlebte zu entwickeln. Jedes Kind bringt von Geburt an spezifische physiologische Ressourcen und besondere Begabungen mit. Mit seinem Temperament, seinen Vorlieben und seinen Reaktionen auf andere bestimmt es aktiv seinen Entwicklungsverlauf mit. Gleichzeitig sind seine Bildungschancen geprägt durch seine familiäre Umwelt, in die es hineingeboren wird, und ebenso durch die (Lern)-Kultur, die es in der Familie, der Tageseinrichtung und der Schule erfährt. Kindliche Denk- und Lernprozesse sind als „innere Verarbeitung“ der vielfältigen sinnlichen, emotionalen und materiellen Begegnungen des Kindes mit seiner Umwelt zu verstehen. Die Entwicklung der kognitiven sowie der sozialen und emotionalen Kompetenzen bzw. der Intelligenz des Kindes ist immer eingebettet in soziale Erfahrungen.

Im Arbeitsgedächtnis der Kinder vollziehen sich bis zum Zeitpunkt der Pubertät noch starke Veränderungen. Als überholt gilt heute die von Piaget vertretene These, dass jungen Kindern bestimmte Wissensbereiche aufgrund fehlender Abstraktionsfähigkeit prinzipiell noch nicht

zugänglich sind. Kinder jeden Alters können sich mit komplexen Phänomenen und Themen auseinandersetzen. Es ist die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte, die vielen „Warum-Fragen“ der Kinder ernst zu nehmen und ihre Überlegungen, mit denen sie sich ihre Umwelt und beispielsweise naturwissenschaftliche Phänomene erklären, nachzuvollziehen. Im Dialog können sich die Pädagogen/innen die jeweilige „Verstehensebene“ des Kindes erschließen und anregende Impulse setzen, die zu neuen Fragen führen. Vorbereitete Lernumgebungen und Projekte eröffnen den Kindern die Möglichkeit, sich mit ihrem individuell sehr unterschiedlichem (Vor)-Verständnis und ihrer ganz eigenen Herangehensweise einem Thema, das sie interessiert, zu nähern und neues Wissen zu erwerben.

Die Art des Denkens ist bei Kindern nicht grundsätzlich anders als die der Erwachsenen, Kinder organisieren ihr Wissen jedoch auf andere Art und Weise. Kindliche Erklärungsmuster und kindliches Denken wird noch überwiegend durch ganz konkrete Wahrnehmungen bestimmt, die zu eigenen Schlussfolgerungen führen (z.B.: „Der Donner warnt die Menschen, ins Haus zu gehen!“[6]). Bei der Bildung von Begriffen lassen sich die Kinder von ihren Wahrnehmungen leiten. Je jünger sie sind, desto schwerer fällt es ihnen, planvoll zu denken oder mehrere Ziele gleichzeitig zu verfolgen. Vielmehr ist der Weg das Ziel. Altersbedingte Einschränkungen in der Nutzung des Arbeitsgedächtnisses halten Kinder jedoch keineswegs vom Lernen ab. Dort, wo die Kinder bereits gespeichertes Wissen abrufen (wie z.B. beim Memory), ist ihre Gedächtnisleistung sogar denen von Erwachsenen oft überlegen.

[6] Haug-Schnabel/Bensel (2012), S. 103

Gerd E. Schäfer und Angelika von der Beek beschreiben die verschiedenen Denkformate von Kindern in der frühen Kindheit so[7]:

Kleine Kinder *denken durch Handeln*. Sie denken durch Handeln, indem sie tun und tun indem sie denken. Dabei sind alle Sinnesbereiche und Beziehungen beteiligt, in denen es sich um Zeitpunkt des Handelns befindet, einschließlich seiner dazugehörigen Gefühle. Durch Spiel und „Ausprobieren“ entsteht ein „verkörpertes Wissen“, das als Grundlagenwissen bzw. als Handlungskonzepte den Kindern als Denkkategorie zur Verfügung steht.

Kinder gestalten und verändern und umgestalten Dinge und Szenen, die sie aus ihrem Erfahrungsschatz herleiten. Demzufolge muss man Spielen und Gestalten als ein *gestaltendes Denken* verstehen, sozusagen als ein Nachdenken mit sinnlichen Mitteln. Sammeln und Ordnen sind oft Teilaspekte des gestaltenden Denkens. Das Denken in Vorstellungen erweitert das konkrete Handeln um neue Ordnungen verinnerlichter Bilder und Szenen. Erfahrungen können spielerisch in einer fiktiven Wirklichkeit getestet und in neue Zusammenhänge eingefügt werden.

Mit dem *erzählenden Denken* und Produzieren von Geschichten können Kinder Zusammenhänge ihres Handelns und ihr Denken so organisieren, dass sie im Dialog mit anderen Menschen bereichert, verändert und bewusster überprüft werden können. Darüber hinaus lernen sie, dass ihre Erfahrungen und Überlegungen in externen Medien (zum Beispiel in Büchern oder im Portfolio) gespeichert werden können.

Erst mit dem beginnenden *theoretischem Denken* werden einzelnen Elemente aus dem Zusammenhang von Erfahrungen herausgelöst und von den Kindern zu Erklärungen verbunden. Solche metasprachlichen Erklärungen nehmen Bezug auf kulturell anerkannte und von Einzelerfahrungen abstrahierte und theoretisch abgeleitete Wissensbestände.

In der frühen Kindheit sind Lern- und Denkprozesse immer eng mit der sinnlichen Wahrnehmung des Kindes von seiner dinglichen und sozialen Umwelt verknüpft. Theoretisches Denken beginnt erst im späten Kindergartenalter bzw. im Verlauf der Grundschulzeit, die Übergänge sind fließend. Auch Grundschulkinder lernen über die sinnliche Wahrnehmung von Dingen, Materialien, durch (Rollen)-Spiele und das gemeinsame Gespräch.

II.2 Balance zwischen Wohlbefinden, Zugehörigkeit und Lernfreude

Im Elementarbereich hat der in den 90er Jahren von der Neuseeländerin Margret Carr entwickelte Ansatz der „Bildungs- und Lerngeschichten“ Eingang in die konzeptionelle Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtungen gefunden[8]. Das Ziel war, ein im Alltag einsetzbares Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren zu finden, das beschreibt, wo sich Kinder in ihrem Lern- und

[7] Schäfer/von der Beek (2013), S. 113 ff.

[8] Margret Carr (2007)

Bildungsprozess befinden, ohne sich am klassischen Defizitblick zu orientieren. In den „Lerngeschichten“ wird der situative Kontext und die Beziehungen der Kinder untereinander berücksichtigt und versucht, die Kompetenzen und Fähigkeiten der Kinder beschreibend zu erfassen, die die Voraussetzung für die jeweiligen kindlichen Handlungsmöglichkeiten sind. Bei der Beschreibung einer Lernsituation werden fünf Lerndispositionen in den Blick genommen und analysiert:

- standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten
- sich ausdrücken und mitteilen
- an der Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen
- interessiert sein
- engagiert sein

Die jeweilige Ausprägung der Lerndispositionen des Kindes beeinflusst seine Lernstrategien und Motivation, Lerngelegenheiten wahrzunehmen und sich mit neuen Anforderungen und Situationen auseinander zu setzen und sie mitzugestalten. Sie gibt auch Aufschluss über die Qualität der dem Kind angebotenen Lernanregungen und dem pädagogischen Handeln in der Einrichtung. Gut entwickelte Lerndispositionen sind grundlegende Voraussetzungen für alle Lern- und Bildungsprozesse.

Ähnlich wie im Elementarbereich hat sich auch in der Grundschule ein konstruktivistisches Verständnis vom Lernen durchgesetzt. Das Bild vom eigenaktiv lernenden Kind betont neben der Individualität des Lernens vor allem die Aktivität der Lernenden und die situative und soziale Einbettung von Lernprozessen. Für erfolgreiche Lernprozesse müssen Kinder gute Gründe haben, sich einer Aufgabe zuzuwenden und sie mit den eigenen Möglichkeiten zu bewältigen und erweitern.

Im Nds. Grundschulerlass von 2012 wird ausgeführt, dass die Grundschule an den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Tageseinrichtungen für Kinder anschließt (Punkt 2.2.). Im Schulprogramm soll neben den fachspezifischen Kompetenzen die Förderung von sozialem, emotionalem und ästhetischem Lernen und die Gesundheits- und Bewegungsförderung verankert werden (Punkt 2.8). Analog zu den von Carr entwickelten Lerndispositionen lassen sich aus dem Grundschulerlass und den „Allgemeinen Informationen zu den niedersächsischen Kerncurricula“[9] folgende Kompetenzen und Fähigkeiten ableiten, über die die Kinder für ein erfolgreiches Lernen verfügen müssen:

- Anforderungen gewachsen sein
- Bildungssprachliche Kompetenzen; Symbol- oder Fachsprache lernen, verstehen und anwenden
- altersangemessene Form des Zusammenlebens und –arbeitens lernen und üben
- Partizipation und demokratische Mitbestimmung bei der Gestaltung des Schullebens und der Lernumgebung
- Lernfreude; Lern- und Leistungsbereitschaft

[9] Die „Allgemeinen Informationen“ sind einleitend jedem der fachspezifischen Kerncurricula vorangestellt.

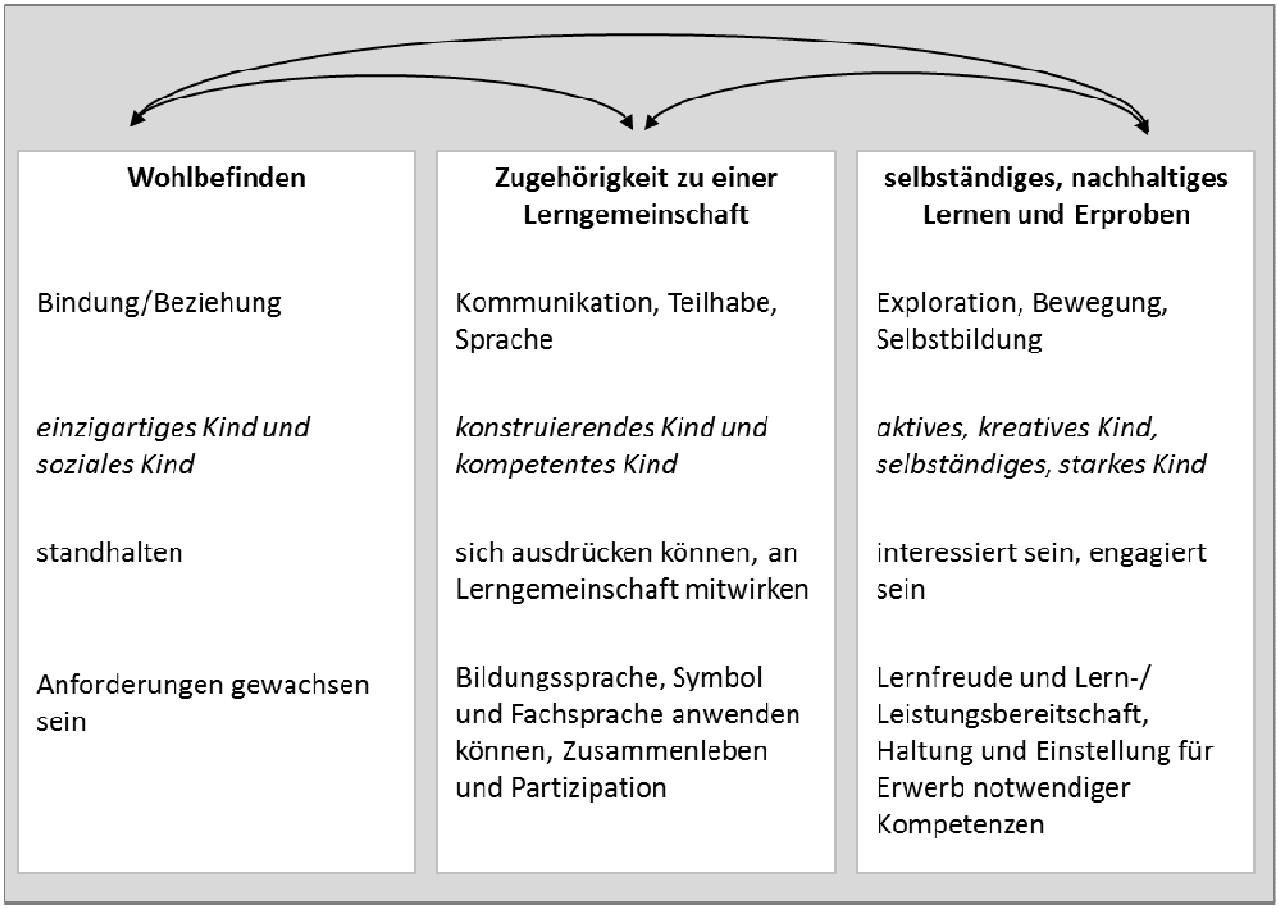
- Bereitschaft, Haltung und Einstellung für den Erwerb notwendiger Kenntnisse und Fertigkeiten

Fazit

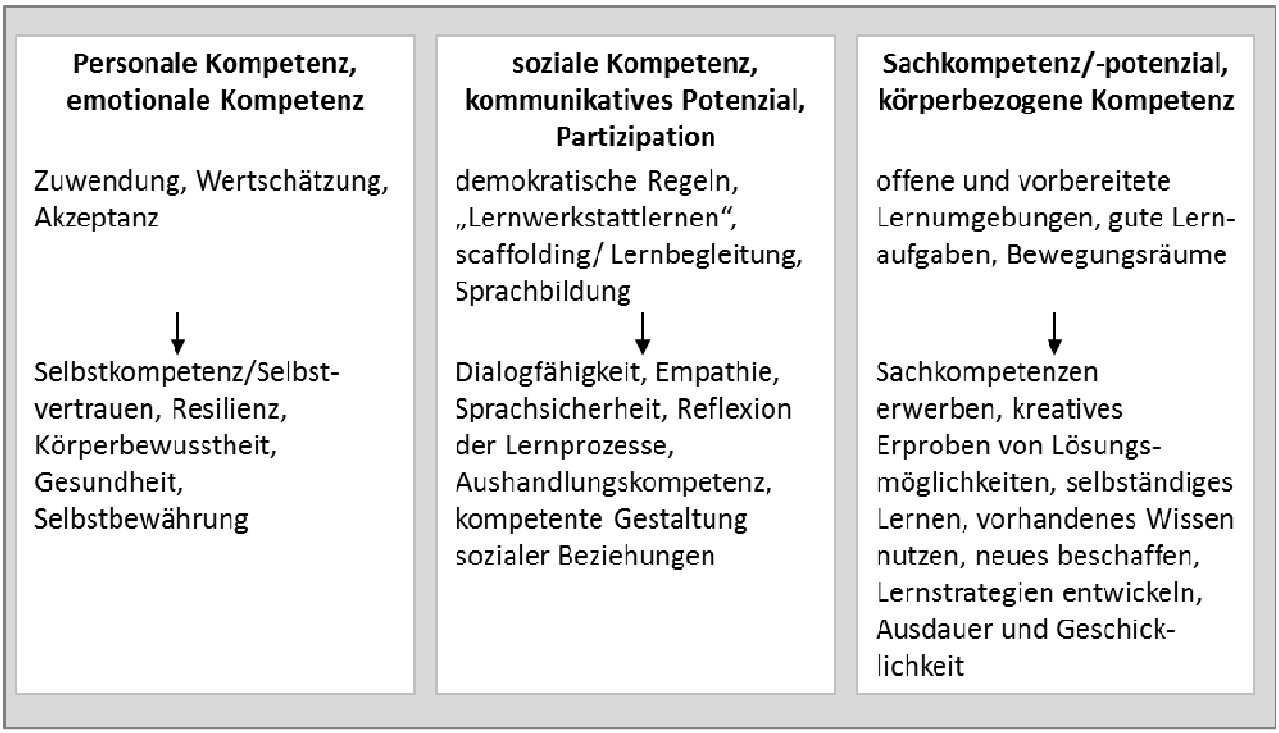
Erfolgreiche Lernprozesse von Kindern, im Elementar- wie im Primarbereich, benötigen sichere soziale Beziehungen. Selbständiges, kreatives und nachhaltiges Lernen und Erproben kann insbesondere dann stattfinden, wenn die Kinder sich in ihrer Lernumgebung emotional sicher und wohl fühlen. Ein weiterer, nicht zu unterschätzender Aspekt erfolgreicher Lernprozesse ist die Zugehörigkeit zu und die Partizipation innerhalb einer Lerngemeinschaft. Hierfür sind die Sprachentwicklung und die Fähigkeit zur Kommunikation grundlegend.

Nachfolgendes Schema soll verdeutlichen, dass gute Lernumgebungen und –angebote für alle Kinder eine Balance herstellen müssen: zwischen einem Gefühl des Wohlbefindens, der Zugehörigkeit zu einer Lerngruppe und der den Kindern eigenen Wissbegierde und Freude am Lernen und dem Erwerb neuer Kompetenzen.

Balance zwischen Wohlbefinden / Zugehörigkeit und Lernfreude



Kompetenzerwerb



III. Entwicklungsschritte der Kinder wahrnehmen - die Entwicklung vom Krippenkind bis zum Ende der Grundschulzeit

Die Entwicklungspsychologie beschreibt für die Altersspanne der Kinder von 0 bis 10 Jahren verschiedene Entwicklungsphasen, die für alle Kinder gelten. In allen Altersstufen bewältigen die Kinder neue Entwicklungsaufgaben. In diesem Kapitel wird auf die unterschiedlichen Entwicklungsschritte der Kinder vom Krippenalter bis hin zum Kindergarten- und Grundschulalter eingegangen. Die Entwicklung der Kinder braucht Zeit. Erzieher/innen und Grundschullehrkräfte müssen berücksichtigen, dass die Fähigkeiten und Potenziale der Kinder in je eigenen, individuellen Entwicklungsverläufen „reifen“ müssen und dass die Entwicklungsschritte der einzelnen Kinder sehr unterschiedlich und in unterschiedlichen Geschwindigkeiten verlaufen.

Heutige Entwicklungstabellen berücksichtigen daher inter- und intraindividuelle Unterschiede. Anstelle eng gefasster Vorgaben, die für jede Altersstufe isolierte Einzelleistungen auflisten, sollte man von Entwicklungsverläufen ausgehen, die persönliche Abweichungen in weiten Grenzen tolerieren. In jeder Altersstufe finden bestimmte Entwicklungsschritte statt, die von 90 – 95 % aller Kinder altersgerecht, aber in unterschiedlichem Tempo durchlaufen werden. Erzieher/innen und Grundschullehrer/innen haben durch ihre Berufserfahrung und den Vergleich der vielen gleichaltrigen Kinder ein gutes Einschätzungsvermögen, ob sich die Kinder im Rahmen einer gewissen Bandbreite altersgerecht entwickeln. Bei unklaren Entwicklungsverläufen ist es wichtig, dass die Pädagogen/innen möglichst frühzeitig Risikolagen oder auch besondere Begabungen wahrnehmen und mit angemessenen Angeboten auf die individuellen Besonderheiten eines Kindes eingehen.

Erzieher/innen und Lehrkräfte stellen selbst grundsätzlich keine medizinischen Diagnosen. Wenn sie beobachten, dass ein Kind eine besondere Unterstützung in den Bereichen Grob- und Feinmotorik, in seiner Wahrnehmung und seinem Denken, in seinem Hör- oder Sehvermögen oder in seiner Sprache und in seiner sozial-emotionalen Entwicklung benötigt, müssen die Eltern informiert werden. Im Einvernehmen mit den Eltern sollten frühzeitig Kinderärzte, Frühförderstellen oder heilpädagogische Angebote für eine Abklärung eines möglichen Therapiebedarfs einbezogen werden. Die Aufgabe und Fachkompetenz der Pädagogen/innen ist es, jedes Kind in seiner Weltaneignung zu unterstützen und ihm in den Alltag integrierte, individuelle Erfahrungsmöglichkeiten zu ermöglichen. Dies kann bei Bedarf durch spezielle Angebote anderer Professionen ergänzt werden.

Zum Zeitpunkt der Einschulung muss man von sehr heterogenen Lernausgangslagen der Kinder ausgehen. Es wäre jedoch fatal anzunehmen, dass Kinder, die bestimmte Entwicklungsschritte noch nicht erreicht haben, diese Rückstände nicht aufholen könnten. Alle Kinder haben das Potenzial für unerwartete Entwicklungsfortschritte. Ein Kleinkind, das erst sehr spät Laufen lernt, kann ein guter Leichtathlet werden. Ein Kind, das bei seiner Einschulung noch nicht „schulreif“ wirkt, kann sich in Kürze zu einem „Schulkind“ entwickeln. Entwicklung findet zuweilen in Sprüngen statt und manchmal in verschiedenen Entwicklungsbereichen in einem sehr unterschiedlichen Tempo. Es liegt in der Verantwortung der Pädagogen/innen, sich in bestimmten Abständen zu vergewissern, dass kein Kind hinter einem zu erwartenden Entwicklungsstand zurückfällt oder dass ein vorhandenes außergewöhnliches Kompetenzniveau keine Beachtung erfährt.

III.1 Das Krippenalter[10]

In den Handlungsempfehlungen zum Niedersächsischen Orientierungsplan „Die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren“ heißt es sprichwörtlich: „Kinder brauchen Wurzeln und Flügel“. Gerade bei den sehr kleinen Kindern sind das körperliche Wohlbefinden sowie emotionale Sicherheit und Geborgenheit notwendige Voraussetzungen für eine gesunde Entwicklung. Gleichzeitig benötigen die Kinder aber auch Raum für ihre Autonomiebestrebungen. Die Entwicklung von Selbsttätigkeit und Selbständigkeit sind ebenso wichtige Grundlagen für ihre Persönlichkeitsbildung und das Bewusstsein der eigenen Kompetenzen (ebenda, Kapitel I, S. 10ff).

Raum für selbständiges und nachhaltiges Lernen und Erproben

Beim Säugling und Kleinkind entwickeln sich in kürzester Zeitfolge seine Wahrnehmungsfähigkeit, seine Fähigkeit zur Sprachentwicklung und seine motorischen Fähigkeiten. Säuglinge zeigen beeindruckende Kompetenzen. Sie verfügen bereits von Geburt an über die Fähigkeit, aus der Interaktion mit ihrer Umwelt Neues zu erlernen. Schon früh bilden die Kinder elementare Konzepte zu den unterschiedlichsten Phänomenen und schließen dabei an Vorerfahrungen an. Die Kinder er- und begreifen ihr immer größer werdendes Umfeld und sind ergriffen von den vielfältigen Phänomenen, denen sie begegnen. Sie „sammeln“ Erfahrungen, Bedeutungsmuster und Sachbezüge. Sie verarbeiten das Erlebte und assoziieren Zusammenhänge mit bereits Bekanntem. Sie ordnen ihre Erlebnisse, geben ihnen eine Bedeutung und erweitern ständig ihr Verständnis der sie umgebenden Welt (vgl. ebenda, S. 12).

Zugehörigkeit, Kommunikation und Teilhabe in einer Gruppe

In der frühen Kindheit lernen Kinder durch aktives und selbstbestimmtes Spiel. Durch Beobachten und Imitieren erprobt das Kind, was es in seinem Umfeld wahrnimmt. Im Parallelspiel beobachtet es konzentriert das Tun der anderen Kinder. Mit wachsender Vorstellungskraft der Kinder entwickeln sich Symbolspiele („so tun als ob“) und es kommt zu ersten sozialen Rollenspielen. Bei entsprechender Begleitung entwickeln bereits Zweijährige emotionale Kompetenzen wie Empathie. Indem das Kind ein Konzept über sich selbst entwickelt hat, beginnt es Einfühlungsvermögen für andere zu entwickeln, es erkennt auch nonverbale Signale der anderen. Bereits im Alter von 2 Jahren ist die Geschlechtsrollenidentität entwickelt und die Kinder unterscheiden zwischen Jungen und Mädchen.
Ab ca. 18 Monaten entsteht bei den meisten Kindern eine regelrechte „Wortexplosion“, die Kinder können Emotionen benennen und fordern klare Orientierungen ein. Sprachanbahnung, Sozialkompetenz und die Fähigkeit, in schwierigen Situationen Lösungen zu finden, müssen durch einfühlsame Erwachsene im Dialog begleitet werden. Auch die sog. „Late Talker“ bedürfen einer verständnisvollen Begleitung, um mit ihren Vorstellungen wahrgenommen zu werden und die Gelegenheit zu erhalten, sprachliche Kommunikation zu erlernen.

[10] Die Handlungsempfehlungen (2012) beschreiben ausführlich die Entwicklung und Förderung der Kinder unter 3 Jahren.

Wohlbefinden und emotionale Sicherheit

Es steht außer Frage, dass die Erfüllung der Grundbedürfnisse der Säuglinge und Kleinkinder die Voraussetzung für eine gesunde Entwicklung und erfolgreiches Lernen ist. Körperliche Pflege und Unversehrtheit sowie emotionale Sicherheit durch sicher gebundene Beziehungen und die Vermittlung von Geborgenheit sind unabdingbar.
Gleichzeitig ist die Unterstützung der Selbsttätigkeit der Kinder wichtig. Bereits im zweiten Lebensjahr beginnt neben dem bedeutenden Entwicklungsschritt des Laufen Lernens die Entdeckung des „Ich“ und mit wachsender Selbstentwicklung ein starker Eigensinn (bekannt als sog. „Trotzphase). Das Bewusstsein der eigenen Kompetenzen entwickelt sich. Wenn eine stabile Beziehung zu den Bezugserzieher/innen aufgebaut ist, können die Kinder immer sicherer mit Trennungen umgehen. Auch ohne Eltern können sie in einer vertrauten Umgebung wie der der Krippe angstfrei spielen und am Leben in der Kindergruppe teilhaben. Die Kinder suchen die Gesellschaft von anderen Kindern und machen in der Kindergruppe eigenständige Entwicklungsprozesse.

III.2 Das Kindergartenalter

Zwischen drei und fünf Jahren findet in allen Entwicklungsbereichen ein deutlicher Entwicklungssprung statt. Das sog. „Frage-Alter“ beginnt. Die Kinder haben Interesse an ursächlichen Zusammenhängen, sie vergewissern sich der Bedeutung von bereits Gelerntem. Ihre Sprachentwicklung und Kommunikationstechniken, insbesondere im Dialog mit gleich denkenden Kindern, erweitern sich ständig. Ihre Sozialkompetenz nimmt weiter zu.
Ab ca. dem 6. Lebensjahr beginnt eine neue Entwicklungsphase. Schon äußerlich findet ein „Gestaltwandel“ der Kinder statt, der sog. „Babyspeck“ verschwindet und ihre motorischen Fähigkeiten nehmen bei entsprechend bewegungsfördernden Angeboten ständig zu.

Raum für selbständiges und nachhaltiges Lernen und Erproben

Kindergartenkinder sind wissbegierig, hoch konzentriert, ausdauernd und anstrengungsbereit, wenn sie eine Aufgabe zu ihrer Sache machen. Sie wollen immer selbständiger werden und entwickeln dafür sehr viel Eigeninitiative. Sie benötigen ausreichende Experimentier- und Freiräume, in denen sie „mit den Händen, den Füßen und dem Kopf“ aktiv werden können. Sie brauchen Erwachsene, die sich zurücknehmen. Die Kinder haben Freude an eigenen Schöpfungen z.B. durch Malen, Zeichnen, Kollagen. Sie erproben beispielsweise durch plastisches Gestalten verschiedene Ausdrucksformen und eignen sich unterschiedliche handwerkliche Tätigkeiten an. Konstruktionsspiele, Regelspiele, kooperative Rollenspiele und gemeinsame (Projekt)-Planungen werden immer bedeutsamer.
Das Kindergartenalter nennt man auch die *„magischen Jahre“*, in denen Fantasie- oder Fiktionsspiele auf die Kinder einen besonderen Reiz ausüben und sie mit viel Spaß fantastische Vorstellungen ausleben. Die 5-7Jährigen nutzen verstärkt Spielmaterialien, die ein technisches Verständnis herausfordern. Ihre Konstruktionsspiele werden immer komplexer, wie z.B. der Bau von Hütten im Freien. Sie entwickeln immer differenziertere Fantasie- und Rollenspiele, in denen sie Ideen und

Erfahrungen aus ihrer Umwelt einarbeiten. Hierzu gehört auch ihre Selbstwahrnehmung der eigenen Geschlechtsidentität.

Die Kinder sind an allen Phänomenen, die ihnen im Alltag begegnen, interessiert. Kindergartenkinder können zwischen lebenden und unbelebten Objekten unterscheiden, auch wenn ihnen noch das notwendige, bereichsspezifische Wissen fehlt. So endet beispielsweise ein Nachdenken über physikalische Phänomene mit - für die Erwachsenen zuweilen überraschenden - fantasievollen Erklärungen. Die Fünfjährigen haben jedoch in der Regel ein *Wissen über Ursache- und Wirkungszusammenhänge und über zeitliche Abläufe* erworben. Dies ist notwendig, um sich einen Handlungsablauf vorstellen und ein Problem in Gedanken auch abstrakt lösen zu können.

Kindergartenkinder nutzen gerne eine große Materialvielfalt und sind von den in den Materialien vorzufindenden Strukturen fasziniert. Bereits 2-3-jährige Kinder haben große Freude am Ordnen und Sortieren von Gegenständen. Die älteren Kindergartenkinder suchen nach neuen Ordnungsprinzipien und sortieren gemäß dieser Neukategorisierungen um. Sie ordnen Gegenstände nach unterschiedlichen Kategorien wie Größe, Form und Anzahl. Sie entdecken weitere Besonderheiten der einzelnen Kategorien und vergleichen diese. Sie entwickeln Reihenfolgen, die Muster ergeben können, und erfahren dabei verschiedene Aspekte von Zahlen. Sie erkennen die unterschiedlichen Farben sicher und sortieren sie beispielsweise nach Nuancen in Gruppen von Rot- oder Blautönen. Kinder im Elementarbereich erfahren *„Mathematik“ im Alltag*. Sie erlernen nicht Zahlensätze, Ziffern oder geometrische Formen, sondern erkunden in ihrer alltäglichen Begegnung mit mathematischen Erfahrungsfeldern z.B. den Sinn von Gesetzmäßigkeiten von Mustern, vom Umgang mit Größen und Formen, von Ganzem und Teilen oder von großen und kleinen Mengen. Mathematische Bildung wird im Elementarbereich durch die Nutzung von Alltagssituationen (wie z.B. beim Tischdecken) und die Gestaltung von Lernumgebungen (z.B. Materialien zum Bauen und Experimentieren) oder z.B. durch das Angebot verschiedenster Spiele (von Würfel- oder Brettspielen, Suchbildern oder Wettspielen) gefördert. Räumliche Strukturierungen (z.B. in einer Bewegungsbaustelle), die Wahrnehmung von Objekten (Erleben verschiedenster Formen und Materialien) oder z.B. Lagebeziehungen (z.B. durch das Erfassen der Rechts-links-Beziehung bezogen auf den eigenen Körper) vermitteln den Kindern durch den Sinn ihres praktischen Tuns fundamentale Ideen der Mathematik. Die Erzieher/innen unterstützen die Kinder durch ihre Angebote und durch sprachliche Begleitung, indem sie z.B. Begriffe wie „oben“ – „unten“ gezielt verwenden oder Spiele wie z.B. „mein rechter, rechter Platz ist leer…“ initiieren.

Im Kindergartenalter beschleunigt sich die *Entwicklung der Motorik*. Ausreichende Bewegung und Impulse zu Funktionsspielen verfestigen die sog. „motorische Intelligenz“, die eine der Voraussetzungen für die weitere kognitive Entwicklung bis ins Schulalter ist. Mit zunehmendem Alter entwickeln die Kinder Ausdauer, Geschicklichkeit und Körperbeherrschung. Bewegung in der Verknüpfung mit Musik, Tanz, Rhythmik und rhythmischem Sprechen unterstützen das ästhetische Empfinden der Kinder und die Möglichkeit, Gefühle mit anderen Mitteln als Sprache auszudrücken. Gleichzeitig werden die Feinmotorik und Körperkoordination, die Nah- und Fernsinne sowie Konzentration und Ausdauer angeregt und gefördert. Bewegung ist auch die Voraussetzung für Raumvorstellungen und Raumerfahrung. Eine gute Hand-Augenkoordination (Visio-Motorik) ist eine Voraussetzung für das spätere Erlernen der Schriftsprache.

Kindergartenkinder haben das elementare Bedürfnis, sich mitzuteilen, auszutauschen und wahrgenommen zu werden. Die *Sprachentwicklung der Kinder* beginnt mit der Geburt, erfolgt kontinuierlich im sozialen Umfeld und ist niemals abgeschlossen. Die Sprache ist die wichtigste Grundlage der Kommunikation mit anderen Menschen. Mit Hilfe der Sprache lernen die Kinder, Gedanken und Gefühle zum Ausdruck zu bringen, Erlebnisse zu verarbeiten, Erfahrungen auszutauschen und Wünsche und Bedürfnisse mitzuteilen. Sprache ist die Voraussetzung für das soziale Miteinander und für alle weiteren Bildungsprozesse. Zusammenhänge werden verstanden und Handlungen geplant.

Der allmähliche Aufbau zwischenmenschlicher Verständigung und der Entwicklung einer sich immer weiter differenzierenden Sprachkompetenz beginnt mit der Beziehung des Kindes zu seinen erwachsenen Bezugspersonen und zu den Spielgefährten. Über den Körper und mit allen Sinnen nehmen die Kinder Kontakt mit den Menschen in ihrer Umwelt auf. Kleine Kinder in den Kindergartengruppen kommunizieren dabei noch nonverbal (auf basaler Ebene, per Körpersprache oder unterstützter Kommunikation), andere erwerben oder erweitern sehr rasch ihre Lautsprache. Es gibt einen positiven Zusammenhang zwischen der Sprachentwicklung des Kindes und seiner Erfahrung, dass seine Kommunikationspartner ein echtes kommunikatives Interesse an seinen Informationen und seinem Anliegen haben. Das Sprach- und Kommunikationsvermögen des Kindes entwickelt sich im Dialog und mit der Erfahrung, dass es selbst etwas mit Sprache bei anderen bewirken kann und mit seinen Äußerungen ernst genommen wird.

Sprachbildung und Sprachförderung finden in den Tageseinrichtungen alltagsintegriert statt. Kinder lernen Sprache, indem Erwachsene sich ihnen zuwenden und mit ihnen sprechen. Ein aufrichtiges Interesse an dem, was Kinder bewegt, ermutigt die Kinder, sich verbal oder non-verbal auszudrücken. Durch die Beteiligung im Alltag, durch Geschichten erzählen, erfinden und vorgelesen bekommen und durch gemeinsame Spiele, Erkundungen in der nahen Umwelt (wie z.B. der Besuch einer Bibliothek) und durch gemeinsames Erforschen erfahren die Kinder vielfältige Anlässe und Anregung zum Sprechen. Dies gilt auch für Kita-Kinder mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch. Die Kompetenz zur Mehrsprachigkeit sollte als ein besonderer Schatz wertgeschätzt werden. Ein feinfühliges Reagieren auf die Ausdrucksformen und Äußerungen der Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch bedeutet auch, mögliche Anknüpfungspunkte zur Herkunftssprache und -kultur der Kinder zu suchen. Mit der Möglichkeit, in der Gemeinschaft der Kindergruppe etwas gemeinsam zu erleben, sich austauschen zu können und das Zusammenleben selbst mit zu gestalten, wächst für alle Kinder die Sprachsicherheit und gleichzeitig ihre Vorstellungskraft, Konzentrations- und Merkfähigkeit.

Altbekannte Bausteine für die Sprachbildung in der frühen Kindheit und den Erwerb phonologischer Bewusstheit sind beispielsweise Fingerspiele, Kniereiter, Abzählverse, Rätsel und das Erlernen von Reimen und Liedern oder das gemeinsame Theater- oder Rollenspiel. Allerspätestens im Kindergartenalter sollten die Kinder auch die Möglichkeit zu spielerischem Umgang mit Buchstaben, Schrift und Sprache erhalten. Literacy-Erfahrungen und zugewandte Gespräche fördern die Kompetenzen des „Sinn-Verstehens“ und die Neugier auf schriftlich verfasstes Wissen. Die Begegnung mit Büchern und die eigene Produktion von Schriftlichem, von der „Kritzelnachricht“ bis

hin zur Präsentation bspw. eines Projekts auf einer Wandtafel, sind grundlegende Erfahrungen auf dem Weg zur späteren (schrift-)sprachlichen Kompetenz in der Grundschule.

Mit zunehmendem Alter wachsen die Sprachkompetenzen der Kinder weiter. Mit ca. 5 Jahren beherrschen die meisten Kinder mit Deutsch als Muttersprache die wichtigsten grammatikalischen Strukturen und können Erzählungen und kleine Geschichten in richtiger und logischer Reihenfolge erzählen. Ironische Aussagen oder der doppelte Sinn einer Aussage z.B. bei Witzen werden in der Regel aber noch nicht verstanden. Die Kinder sind aber schon so sprachsicher, dass sie Freude an Sprachspielen und selbst erfundenen Reimen und Albereien mit Sprache haben. Bis zum Eintritt in das Schulalter ist die Sprachentwicklung jedoch keinesfalls abgeschlossen. Wortschatz, Aussprache, Grammatik und die kommunikative Funktion von Sprache verbessern sich auch in der Grundschule fortlaufend.

Um die sprachliche Entwicklung der Kinder zu erkennen und zu unterstützen, brauchen die Erzieher/innen Wissen über Sprache und darüber, wie Kinder sie erwerben und ausbauen können[11]. Nur mit solch einem Wissen können sie in offenen Alltagssituationen erkennen, welches Potenzial die Handlung des Kindes oder der Kindergruppe für die sprachliche Entwicklung birgt. Die Sprachentwicklung der Kinder findet immer in Handlungszusammenhängen statt. In Situationen, die die Kinder besonders interessieren, kann ihre Aufmerksamkeit durch geeignete Impulse der Erzieher/innen am ehesten in Richtung einer Erweiterung ihrer sprachlichen Kompetenzen und Handlungen gelenkt werden.

Zugehörigkeit, Kommunikation und Teilhabe in einer Gruppe

Konflikte, Wut und Aggressionen ebenso wie die Freude über ein gelungenes Ereignis oder eine neu erworbene Kompetenz gehören für alle Menschen zum alltäglichen Leben. Für die Kinder sind es wichtige Lernerfahrungen, Gefühle – positive wie negative – äußern zu können, um in der Gemeinschaft verstanden zu werden. Schon früh lernen Kinder, ihre Bedürfnisse zu artikulieren und gleichzeitig die Bedürfnisse der anderen zu respektieren. Die Erzieher/innen unterstützen grundlegende Erfahrungen des sozialen Miteinanders. Kindergartenkinder müssen lernen, Lösungen oder Kompromisse bei Interessenkollisionen oder Konflikten zu finden. Im Dialog und in gleichberechtigten Aushandlungsprozessen sollten sie Erfahrungen machen können, wie sie z.B. ein Ziel durchsetzen können oder wann sie lieber nachgeben sollten oder wie man gemeinsam neue (Lösungs)-Wege suchen kann.

Ab ca. 3 ½ bis 4 Jahren entwickelt sich die Fähigkeit zu kognitiver und emotionaler Perspektivübernahme. Das Kind lernt, dass andere Personen eine andere Sicht der Dinge haben können als es selbst. Es hat erfahren, dass jemand eine falsche Meinung zu einem Sachverhalt haben kann, es also einen Unterschied zwischen Überzeugung und Realität gibt. Ganz deutlich wird dies beispielsweise bei Kasperle-Theatervorführungen, wenn das Kasperle etwas in der Geschichte nicht

[11] Vgl. hierzu die Veröffentlichungen des Nds. Kultusministeriums zu Sprachbildung und Sprachförderung (2011 und 2012)

wissen kann, und die Kinder ihm aufgeregt das tatsächlich Geschehene zurufen. Kindergartenkinder können noch nicht bewusst täuschen oder „lügen“. Erst mit ca. 6 Jahren können sie sich in der Regel in andere Vorstellungs- und Wahrnehmungsweisen von anderen Personen hineindenken und ihr eigenes Verhalten darauf einstellen.

Kindergartenkinder erwerben ein ausreichend moralisches Wissen über die von ihnen erwarteten Verhaltensregeln. Das moralische Selbst ist aber noch weniger gefestigt. Im Zuge der Fähigkeit zur Perspektivübernahme und Empathie erfährt das Kind jedoch, dass Handlungen zu Bewertungen und Urteilen über sich selbst und andere führen. Dementsprechend fängt es an, selbst stabilere Wert- und Moralvorstellungen zu entwickeln. Die Sozialkompetenzen der Kinder sind durch unsere kulturellen Wertvorstellungen (wie z.B. eine demokratische Willensbildung) geprägt. Aber auch der individuelle Charakter und das Temperament eines Kindes und seine kognitiven, praktischen und sozialen Kompetenzen bestimmen sein Sozialverhalten. Ein sozial kompetentes Kindergartenkind kann soziale Situationen gut einschätzen, es fühlt sich einer bestimmten Gruppe zugehörig und angenommen. Es ist fähig, die eigenen Gefühle und Strategien zur Konfliktbewältigung zu regulieren.

Wohlbefinden und emotionale Sicherheit

Die Kinder erleben starke Glücksgefühle über alle neu erworbenen Fähigkeiten. Ein Zuwachs an Kompetenzen einschließlich sehr lebenspraktischer Kompetenzen wie z.B., sich allein Anziehen können oder den Schulweg selbständig zu bewältigen, geben den Kindern das Gefühl von Autonomie und Selbstvertrauen. Die Kinder sind sich ihrer Geschlechtsrolle bewusst und fühlen sich zunehmend in Spielgruppen mit gleichgeschlechtlichen Spielpartnern wohl. Kindergartenkinder streben nach erweiterten eigenen Handlungsspielräumen, benötigen aber gleichzeitig noch immer die sichere Beziehung und emotionale Rückversicherung zu ihren Bezugspersonen. Das Gefühl der eigenen Autonomie in Verbindung mit einer blühenden Fantasie kann auch zu Ängsten etwa vor Dunkelheit, Gespenstern, Drachen u.ä. führen, mit denen sich die Kinder auseinandersetzen müssen. Die Pädagogen/innen sollten sich bewusst sein, dass die Ursachen hierfür in der zunehmenden Selbständigkeit und in gleichzeitigen Verlust-, Trennungs- und Versagensängsten zu suchen sind.

Anregungen zur Reflexion:

- Wie lernt, denkt und fühlt ein Kind?
- Welche Vorlieben hat dieses Kind? Mit welchen Themen und Materialien beschäftigt es sich gerne? Bleibt es gerne länger konzentriert bei einer Sache?
- Erzählt das Kind gerne? Beteiligt es sich am Dialog und gemeinsamem Nachdenken?
- Nimmt das Kind gerne Kontakt zu anderen Kindern auf? Ist es in einer Spiel-/Freundschaftsgruppe integriert?
- Zeigt das Kind Besonderheiten, denen durch ein erweitertes, sorgfältiges Beobachten nachgegangen werden sollte?
- Kann sich das Kind in die Situation anderer hineindenken und übernimmt es Verantwortung in der eigenen Gruppe?
- Entwickelt sich das Kind altersgerecht? Wie ist seine körperliche und gesundheitliche Entwicklung?

……

III.3 Kinder im Alter von 6 – 10 Jahren

Am Ende der Kindergartenzeit und in der Schuleingangsphase beginnt – mit individuell fließenden Übergängen - eine geistige Umstrukturierung im Denken der Kinder.

Raum für selbständiges und nachhaltiges Lernen und Erproben

Mit ca. 5 bis 6 Jahren verbessert sich das Arbeitsgedächtnis der Kinder. Dies ermöglicht ihnen komplexeres „theoretisches Denken“ und die Entwicklung von logischen „Denkstrategien“. Die Kinder sind zunehmend an Sachzusammenhängen und geschichtlichen Entwicklungen interessiert. Sie definieren Probleme und denken eigenständig über Lösungen nach. Sie entdecken Zusammenhänge neu und strukturieren ihr bisheriges Wissen nach übergeordneten Gesichtspunkten und Merkmalen um. Zum Ende der Grundschulzeit können sie unterschiedlichste Begriffe in Kategorien denken und einordnen. Sie können auch verschiedene Interpretationsperspektiven nachvollziehen.

Im Kindergarten- und im Grundschulalter ist Bewegung für die Kinder eine oft unterschätzte, wichtige Entwicklungsvoraussetzung. Neben Phasen des konzentrierten „Stillsitzens“ fördert zwischenzeitliche Bewegung die Konzentrationsfähigkeit. Bewegung im Freien ermöglicht die Erfahrung von Natur und die Auseinandersetzung mit vielfältigen neuen Materialien. Die sinnliche Wahrnehmung von Phänomenen in neuer Umgebung regt die geistige Auseinandersetzung und das Lernen von neuen Sachverhalten an.

Die Kommunikation der Grundschulkinder über Sprache wird immer differenzierter. Komplexe Zusammenhänge können in gemeinsamer Diskussion geklärt werden. Metasprachliche Kompetenzen und die Bildungssprache entwickeln sich. Kinder mit noch nicht so weit entwickelten Kenntnissen in der deutschen Sprache benötigen Hilfestellungen, um in der metasprachlichen Kommunikation über abstrakte Zusammenhänge, die nicht dinglich erfahrbar sind, nicht zurückgelassen zu werden. Das schrittweise Erlernen von Lesen und Schreiben eröffnet neue Horizonte des Wissenserwerbs. Gleichzeitig erwerben die Kinder die Kompetenz, sich auch selbst schriftlich mitzuteilen und auszudrücken.

Sprachverständnis und die Fähigkeit zur sprachlichen Interaktion sind grundlegend für Schulerfolg in allen Schulfächern. Doch auch in der Schule kann Sprachförderung nicht darauf verzichten, an die vielfältigen sprachlichen Kompetenzen der Kinder anzuknüpfen. Sprachtrainings und die Vermittlung von Sprachregeln, die von den Vorerfahrungen der Kinder losgelöst und ohne Bezug zur Alltagssprache des Kindes durchgeführt werden, haben wenig Aussicht auf einen nachhaltigen Erfolg.

Zugehörigkeit, Kommunikation und Teilhabe in einer Gruppe

Die Kompetenz, eigene Gefühle äußern, die eigenen Bedürfnisse regulieren und die Gefühle der anderen respektieren zu können, sind für das Gelingen des sozialen Miteinanders in der Klasse und für ein positives Lernklima wichtige Voraussetzungen. Grundschulkinder sind zunehmend in der Lage,

die Perspektive des jeweils anderen einzunehmen. Sie können ihre eigene Position vertreten und in der Lerngruppe Kompromisse aushandeln und Konflikte bewältigen.
Die Erfahrung der sicheren Zugehörigkeit der Kinder in ihrer Klasse und eine gut entwickelte soziale und emotionale Kompetenz der Kinder sind wichtige Rahmenbedingungen dafür, dass die Kinder gerne lernen. Die schulische Leistungsfähigkeit steht damit immer auch im Kontext der sozialen Beziehungen in der Klassengemeinschaft.

Wohlbefinden und emotionale Sicherheit

Die sichere und wertschätzende Bindung an ihre Lehrpersonen ist nicht nur für Kindergartenkinder, sondern auch für die Grundschüler/innen wichtig. Lob, Anerkennung und ein ehrliches Interesse an den von den Kindern eingebrachten Themen und bearbeiteten Aufgaben motivieren die Kinder, sich weiteren Aufgaben und Herausforderungen zu stellen (vgl. hierzu Kapitel V.2). Im Laufe der Grundschulzeit beginnen die Kinder, sich untereinander zu vergleichen und werden zunehmend mit Leistungs- und Wettbewerbsorientierung konfrontiert. Die bei Erstklässlern vorzufindende Selbstüberschätzung der eigenen Kompetenzen weicht einer differenzierteren Selbstwahrnehmung der eigenen Leistungen. Die Art und Weise der schulischen Lernkultur und Leistungsbeurteilung nimmt mit darauf Einfluss, ob die Kinder leistungsmotiviert bleiben, Freude an neuem Wissen haben und sich neue Aufgaben zutrauen oder ob sie eher bemüht sind, Misserfolge zu vermeiden. Wenn die Kinder eine Beurteilung ihrer Leistungen nicht nachvollziehen können, kann dies auch Auswirkungen auf ihre Beziehung zu ihrer Lehrkraft und ihr Wohlbefinden und ihre Freude am Unterricht haben.

Anregungen zur Reflexion:

- Fühlt sich das Kind in der Klasse wohl? Hat es Freunde/innen?
- Wie ist die Sprachentwicklung des Kindes? Kann es gemeinsamen Reflexionsgesprächen folgen und eigene Beiträge einbringen? Besteht Sprachförderbedarf?
- In welchen Bereichen ist ein Kind besonders motiviert oder besonders unsicher?
- Hat das Kind Vertrauen in seine Fähigkeiten? Schreckt es vor völlig neuen Herausforderungen zurück?
- Übernimmt es Verantwortung im Gruppengeschehen?
- Braucht das Kind besondere Zeiten für Bewegung oder für einen Rückzug? Wie verhält es sich in den Pausenzeiten?
- Macht das Kind die Aufgaben zu „seiner Sache“? Bringt es Vorerfahrungen und Ideen zum Thema ein?

……

IV. Anschlussfähigkeit der Bildungsförderung zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und der Grundschule

Im Jahr 2005 wurde in Niedersachsen der „Niedersächsische Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder“ verabschiedet. Fast gleichzeitig entstanden die neuen „Niedersächsischen Kerncurricula und Bildungsstandards für die Grundschule“. Mit diesen neuen Bildungsplänen begann ein Paradigmenwechsel sowohl für die Kindertageseinrichtungen als auch für die Grundschule: Im Elementarbereich wurde der Bildungsauftrag konkretisiert und die Gestaltung des Übergangs zur Grundschule stärker als in der Vergangenheit in den Fokus gerückt. In der Grundschule wurden Anforderungen an eine individuelle Förderung der Lern- und Leistungsentwicklung der Kinder formuliert. Mit dem Orientierungsplan und der inhaltlichen Weiterentwicklung der Kerncurricula wurde eine Grundlage für die gemeinsame Gestaltung anschlussfähiger Bildungswege über die Grenzen von Kindertageseinrichtung und Grundschule hinweg geschaffen.
Trotz dieser Annäherung sind die Traditionen und Rahmenbedingungen, wie in beiden Bildungssystemen Lernumgebungen gestaltet und Bildungsziele erreicht werden, nach wie vor sehr unterschiedlich. Dies liegt nicht zuletzt an der Zuordnung der Kindertageseinrichtungen und der Grundschule zu den verschiedenen Rechtssystemen der „Kinder- und Jugendhilfe“ und der „Schule“.

Der gesetzliche Auftrag der Tageseinrichtungen für Kinder ist die Trias von Erziehung, Bildung und Betreuung, ein Ansatz, der im Länderbericht der OECD (2004) als besonders wegweisend hervorgehoben wird. Der Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit im Elementarbereich liegt in einer ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung der Kinder. Der Besuch der Tageseinrichtungen ist freiwillig und beruht auf einem Vertragsverhältnis zwischen dem kommunalen oder freien Kita-Träger und den Eltern. Der Orientierungsplan für den Elementarbereich beschreibt umfassend Bildungsangebote in Lern- und Erfahrungsfeldern. Die konzeptionelle Umsetzung obliegt jedoch dem jeweiligen Kita-Träger. Ca. 2/3 der in Niedersachsen bestehenden Kindertageseinrichtungen werden von den Kirchen und den so genannten freien Trägern betrieben, ca. 1/3 von kommunalen Einrichtungen. Der Nds. Orientierungsplan normiert keine Bildungsstandards, die die Kinder zu einem bestimmten Zeitpunkt erreichen müssen. Er gibt den pädagogischen Fachkräften – wie der Name schon sagt – eine Orientierung, in welchen Lernbereichen und Erfahrungsfeldern Bildungsangebote für die Kinder angesiedelt sein sollen. Er ist als ein offenes Curriculum zu verstehen, das einen großen Spielraum für ein an dem Entwicklungsstand der Kinder orientiertes spielerisches Lernen zulässt.

Die Grundschule hat den Auftrag, an den Erziehungs- und Bildungsauftrag für Tageseinrichtungen für Kinder anzuschließen und die Kinder systematisch zu den spezifischen Formen des Lernens in den Fächern der Grundschule zu führen (Grundschulerlass, Punkt 2.2). Es gibt die Schulpflicht und bundesweit vereinbarte Bildungsstandards. In den verbindlich festgeschriebenen Kerncurricula werden die fachspezifischen Kompetenzen, Kenntnisse und Fähigkeiten benannt, die alle Schüler/innen am Ende jedes Doppeljahrganges erreicht haben sollen. Die Grundschullehrkräfte haben aber einen relativ großen Gestaltungsspielraum über die Art und Weise der Organisation und Umsetzung eines differenzierenden und individualisierenden Unterrichts. Entscheidungen hierzu

werden im Rahmen von Klassenkonferenzen, Fachkonferenzen und in der Gesamtkonferenz der Grundschule gefällt.

IV.1 Gemeinsame Bildungsziele

Aus kindheitspädagogischer Sicht ist der Prozess, wie Kinder lernen, in beiden Bildungssystemen gleich. Die traditionell geprägten Unterschiede zwischen einer stärkeren Entwicklungsorientierung des Elementarbereichs und einer im Verlauf der Grundschulzeit zunehmenden Leistungsorientierung des Primarbereichs haben eine gemeinsame Grundlage in einer für Kindertageseinrichtungen und Grundschulen gleichermaßen geltenden kindorientierten Pädagogik. Inhaltlich bestehen sowohl im Niedersächsischen Orientierungsplan für Bildung und Erziehung als auch im Niedersächsischen Grundschulerlass von 2012 und den „Allgemeinen Informationen zu den niedersächsischen Kerncurricula“ große Übereinstimmungen. Schlüsselkompetenzen, die die Kinder erwerben sollen und die ihren weiteren Bildungsweg mitbestimmen, werden für den Elementarbereich wie für den Primarbereich in sehr ähnlicher Weise beschrieben.

Für die Kollegen/innen beider Professionen lohnt es sich, bei der Planung von Lernumgebungen und Projekten den jeweiligen „Lernbereich/Erfahrungsfeld“ im Orientierungsplan sowie das analoge Kerncurriculum eines Schulfaches kennenzulernen:

Soziale und personale Kompetenz, emotionale Entwicklung,
Selbstbildungs- und kommunikatives Potenzial

Der Niedersächsische Orientierungsplan sieht einen Schwerpunkt der Bildungsarbeit der Kindertageseinrichtungen in der Förderung der emotionalen Entwicklung, der personalen und der interpersonalen Kompetenz und der Wahrnehmungsfähigkeit. Dazu gehören „Ich-Stärke“, „Eigen-Sinn“, „Empathie“ und die Herausforderung kognitiver Fähigkeiten (vgl. S. 13 – 17, 22 - 23 und S. 34). Diese grundlegenden Schlüsselkompetenzen werden in drei Lernbereichen bzw. Erfahrungsfeldern beschrieben:
Lernbereich/Erfahrungsfeld: „Emotionale Entwicklung und soziales Lernen“
Lernbereich/Erfahrungsfeld: „Entwicklung kognitiver Fähigkeiten und der Freude am Lernen“ und
Lernbereich/Erfahrungsfeld: „Lebenspraktische Kompetenzen“.
Die Kinder sollen sich zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten entwickeln und in unsere demokratische Gesellschaft hineinwachsen können.

Der Grundschulerlass (Punkt 2.8) sieht gleichermaßen einen Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit der Grundschule in der Förderung des emotionalen und ästhetischen Lernens. Auch in den Allgemeinen Informationen wird die Förderung von sozialen und personalen Kompetenzen, die über das Fachliche hinausgehen, betont. Zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule gehören soziales Lernen, Werteerziehung, Gewaltprävention und die interkulturelle Bildung. Die Gleichberechtigung der Geschlechter und die Vermeidung von geschlechtsspezifischen Rollenzuweisungen (Punkt 2.5) sind ebenso wie im Elementarbereich ein Ziel der Arbeit in der Grundschule. Die Möglichkeit zur Partizipation und demokratischen Mitbestimmung bei der Planung

des Unterrichts und der Gestaltung des Schullebens und der Lernumgebung wird eingefordert (Punkt 2.6).

Körperbezogene Kompetenzen:

Gesundheit, körperliches Wohlbefinden und eine gut entwickelte Motorik sind eng mit regelmäßiger Bewegung verbunden. Die Förderung körperbezogener Kompetenzen wird im Niedersächsischen Orientierungsplan in dem
Lernbereich/Erfahrungsfeld: „Körper – Bewegung – Gesundheit“
beschrieben (vgl. S. 18/19). Die Erzieher/innen sorgen für ausreichende Bewegungsförderung im grob- wie im feinmotorischen Bereich. Sie vermitteln verschiedenste Formen der Regulation von Anstrengung und Entspannung sowie der Stressbewältigung, der Körperpflege und der gesunden Ernährung.

Der Grundschulerlass benennt unter Punkt 2.8 als Aufgabe der Grundschulpädagogik die Gesundheits-, Bewegungserziehung und –förderung sowie die Förderung von sicherheitsbewusstem Verhalten. In dem „Kerncurriculum Sport“ heißt es, dass durch Bewegung die „gesunde körperliche Entwicklung“ der Kinder und „die kindliche Auseinandersetzung mit der materialen und sozialen Welt, aus der sich vielfältige Anreize für die kognitive und soziale Entwicklung ergeben“, gefördert wird (S. 7).

Sprachkompetenz und Sprachbildung und –förderung[12]:

Die gesprochene Sprache ist das wichtigste zwischenmenschliche Kommunikationsmedium. In dem Niedersächsischen Orientierungsplan wird auf S. 20/21 der
Lernbereich/Erfahrungsfeld: „Sprache und Sprechen“ beschrieben. Die Sprachbildung ist im Elementarbereich alltagsintegriert und umfasst sowohl das Sprachverständnis als auch die Sprechfähigkeit. Es ist das wichtigste Ziel, bei den Kindern die Freude am Sprechen zu wecken und die Erweiterung ihrer sprachlichen Möglichkeiten zu fördern.

In dem „Kerncurriculum Deutsch“ heißt es u.a. auf S. 8/ 9, dass der Deutschunterricht an die vorhandenen Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler anknüpft und die in den vorschulischen Einrichtungen geleistete Arbeit fortführt. Für das Sprachenlernen sind angeleitete und selbstbestimmte Lernformen, die zum Sprachhandeln herausfordern, besonders geeignet und wirkungsvoll. Dazu zählen Planarbeit, Stationsarbeit, Freiarbeit und Projektarbeit. Der Deutschunterricht soll bei den Schüler/innen die Freude am Umgang mit Sprache wecken, steigern, sie zum Lesen und Schreiben motivieren und dafür zu sorgen, dass die Kinder sich dabei von Anfang an als kompetent und erfolgreich erleben können.

[12] Zusätzlich wurden durch das Nds. Kultusministerium Empfehlungen zur Sprachbildung und –förderung gesondert herausgegeben (2011 und 2012).

Auch die weiteren vier im Orientierungsplan beschriebenen Lernbereiche und Erfahrungsfelder haben eine große Übereinstimmung mit den Aussagen der Kerncurricula der einzelnen Grundschulfächer:

Sachkompetenz und Sachpotenzial,
lernmethodische und prozessbezogene Kompetenzen

Lernbereich/Erfahrungsfeld:	Kerncurriculum:
- „Mathematisches Grundverständnis“	-„Mathematik“
-„Ästhetische Bildung“	-„Musik“ und „Kunst“
-„Natur und Lebenswelt“	-„Sachunterricht“
-„Ethische und religiöse Fragen, Grund-erfahrungen menschlicher Existenz“ –	-„evangelische“ und „katholische“ Religion

Im Elementarbereich geht es beim Sachlernen nicht um das Erlernen von fachbezogenem Grundschulwissen, sondern um den Erwerb grundlegender lernmethodischer und prozessbezogener Kompetenzen (vgl. S. 16/17 im Orientierungsplan). Beobachtungen und gemeinsame Gespräche regen zum Nachdenken, zur Begriffsbildung und zu Hypothesenbildung an. Den Kindern wird die Suche nach Problemlösungen nicht abgenommen. Sie lernen, ihre Erkenntnisse zu hinterfragen und zu erweitern und werden zunehmend urteils – und handlungsfähig. Kreative und ungewöhnliche Denkwege werden ausdrücklich zugelassen und wertgeschätzt. Das gemeinsame Gespräch hilft den Kindern, das Gelernte zu behalten und altersgemäß zu reflektieren. Ausdauer und Konzentration werden gestärkt, indem die Kinder im Prozess das Vertrauen entwickeln können, selbst Aufgaben lösen und Probleme bewältigen zu können. Unterstützt werden die Kinder durch eine begleitende Dokumentation (z.B. im Portfolio) oder Präsentation ihrer Lernwege.

Die niedersächsischen Kerncurricula für die Grundschule betonen die Notwendigkeit, dass die Kinder neben den fachbezogenen, inhaltlichen Kompetenzen ebenso prozessbezogene Kompetenzen erwerben müssen, denn Wissen bleibe „träge“ und an spezifische Lernkontexte gebunden, wenn es nicht aktuell und in verschiedenen Kontexten genutzt werden kann. Danach sind die Schülerinnen und Schüler kompetent, wenn sie

- auf vorhandenes Wissen zurückgreifen,
- die Fähigkeit besitzen, sich erforderliches Wissen zu beschaffen,
- zentrale Zusammenhänge des jeweiligen Sach- bzw. Handlungsbereichs erkennen,
- angemessene Handlungsschritte durchdenken und planen,
- Lösungsmöglichkeiten kreativ erproben,
- angemessene Handlungsentscheidungen treffen,
- beim Handeln verfügbare Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten einsetzen,
- das Ergebnis des eigenen Handelns an angemessenen Kriterien überprüfen.

Unterstützt werden die Lernprozesse durch Lernstrategien wie Organisieren, die Wiedergabe von auswendig Gelerntem (Memorieren) und die Verknüpfung des Neuen mit bekanntem Wissen (Elaborieren). Gleichzeitig sollen die Kinder Verfahren erlernen, die sie zum selbständigen Lernen und zur Reflexion ihrer Lernprozesse einsetzen können und mit deren Hilfe sie Zusammenhänge erarbeiten und erkennen und diese zur Problemlösung nutzen können.

Die in weiten Teilen übereinstimmende Beschreibung von grundlegenden Schlüsselkompetenzen legen eine anschlussfähige pädagogische Planung im Elementar- und Primarbereich nahe. Gemeinsamkeiten finden sich vor allem in der Heranführung der Kinder an ausgewählte Themenstellungen durch ein Interesse geleitetes Lernen und offen gestaltete Lernsettings. In den Projekten der Modellstandorte bzw. der gemeinsamen Arbeit in der Lernwerkstatt profitierten sowohl die Kita- als auch die Grundschulkinder von gemeinsam geplanten Angeboten (vgl. auch die Kapitel V.4 und V.5).

Die Entwicklungsunterschiede zwischen den einzelnen Kindern betragen zum Zeitpunkt der Einschulung bis zu vier Jahren. Schon von daher ist gerade in der Übergangsphase eine fachliche Zusammenarbeit der Pädagogen/innen beider Systeme für eine individuelle Lernbegleitung notwendig. In beiden Bildungssystemen können elementarpädagogisch geprägte Angebote ebenso wie der allmähliche Aufbau systematischer Lernerfahrungen Anwendung finden, je nach Bedürfnislage, Alter und Entwicklungsstand der Kinder. Solche Lernarrangements können wie in den in Kapitel VIII beschriebenen Praxisprojekten aufeinander aufbauen. Sie können den Kindern aber auch neue Lernerfahrungen vermitteln, so wie dies z.B. an den Modellstandorten mit der Einrichtung einer Lernwerkstatt und der Möglichkeit zu eigenaktiv forschendem Lernen in altersübergreifenden Gruppen ermöglicht wird.

Erzieher/innen und Grundschullehrer/innen sollten sich ermutigt fühlen, ein anschlussfähiges Thema oder ein gemeinsames (Teil)-Projekt kooperativ abzustimmen. Dies können sehr begrenzte Maßnahmen sein (z.B. eine Vereinbarungen über Zeitpunkt und Auswahl eines Projektthemas oder der zeitgleiche Besuch eines Landheims der zukünftigen Erstklässler und der Zweit-, Dritt- oder Viertklässler und dort geplante gemeinsame Unternehmungen oder eine gemeinsam geplante Ausstellung usw.). In den Modellprojekten konnte eine dauerhafte und regelmäßige Zusammenarbeit der Erzieher/innen und der Grundschullehrkräfte umgesetzt werden, auf die auch nach Ablauf der Modellphase keiner der Standorte aufgrund der positiven Erfahrungen mehr verzichten möchte.
Für alle Pädagogen/innen sollte es das Ziel sein, die an vielen Orten bereits eingeführten Kooperationskalender zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen um pädagogisch-inhaltliche Vereinbarungen zu erweitern.

Anregungen zur Reflexion:

- Ist die Zusammenarbeit zwischen den Kindertageseinrichtungen und der Grundschule in der Konzeption der Einrichtung und im Schulprogramm verankert? Welche Unterstützung gibt es vom Träger und von der Schulleitung?
- In welchem Kompetenzbereich könnte eine Kooperation stattfinden? Mit welcher Zielsetzung?
- Ist der organisatorische Aufwand händelbar? Macht die Zusammenarbeit Spaß?
- Welche Chancen ergeben sich aus dem jeweiligen Bildungsauftrag für Kita und Schule für die Konzeption durchgängiger Bildungsprozesse?
- Gibt es bereits ein regelmäßiges Treffen von pädagogischen Fachkräften und Grundschullehrer/innen, auf dem über eine inhaltlich-fachliche Kooperation beraten werden kann? Gibt es interessierte Kollegen/innen?
- Lässt sich eine gemeinsame Fortbildung in eine kooperative Zusammenarbeit überführen?
- Welcher „Mehrwert“ kann für die Kinder, Erzieher/innen und Lehrer/innen erzielt werden?

……

IV.2 Die Gestaltung eines gelungenen Übergangs

Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule muss als ein längerer Prozess betrachtet werden, in dem das Kind in seine neue Rolle als „Schulkind“ hineinwächst. Im Übergang bahnt sich eine Identitätsveränderung an. Alle gewohnten Strukturen wie Raum, Zeit oder Regeln sind neu, die Kinder müssen sich auf neue Bezugspersonen einlassen und kommen erst allmählich dazu, sich selbst als „kompetentes“ Schulkind zu sehen. Der Übergangsprozess durchläuft drei Phasen: der Abschied und die Trennung vom Kindergarten, eine „Schwellenphase“ des Übergangs und schließlich die An- und Neueingliederungsphase in der Schule. Übergänge sind kritische Lebensereignisse, die sowohl negative wie auch positive Folgen nach sich ziehen können.

Die meisten Kinder verkraften den Übergang in die Schule trotz der neuen Lebenssituation und der neuen Lernbedingungen in der Schule gut. Für einen gelungenen Übergang sorgen im Wesentlichen folgende Bedingungen:

- das Kind fühlt sich im sozialen Raum beider Institutionen heimisch, es hat ganz konkretes Wissen über die neue Situation hinter der „Schwelle“,
- das Kind bewältigt den Übergang zusammen mit seinen Freunden,
- dem Kind werden Gestaltungsmöglichkeiten geboten, es ist überzeugt, die neue Situation meistern zu können,
- die neue Institution knüpft an die Möglichkeiten des Kindes an,
- der Übergangsprozess wird von allen Beteiligten in geeigneter Weise vorbereitet und begleitet.

Die Stärkung der Ressourcen des Kindes relativiert die Risiken, die sich möglicherweise durch den biographischen Hintergrund des Kindes oder durch für das Kind schwierige Kontextbedingungen ergeben. Eine gelungene Übergangsgestaltung ist eine Voraussetzung dafür, dass bei allen Kindern Selbstvertrauen in die eigenen Kompetenzen und ihre Freude am Lernen dauerhaft stabilisiert werden können. Die positive Bewältigung des Übergangs macht die Kinder stark und resilient, auch zukünftige Übergänge gut zu bewältigen.

Lange herrschte in Deutschland die Vorstellung der „Schulreife“ vor. Man nahm an, dass die Kinder in einem eigenständigen Reifungsprozess den geeigneten Zeitpunkt selbst erreichen, an dem sie den Anforderungen der Schule gewachsen sind. Aus diesem Grund stellte man die noch nicht „schulreifen“ Kinder zurück. Heute weiß man, dass die Entwicklung der Kinder in einem Kontext von Familie, sozialer Umwelt und dem Interaktions- und Handlungsgeschehen zwischen dem Kind, anderen Kindern und Erwachsenen stattfindet. Alle Kinder benötigen für ihre weitere Entwicklung Förderung und Entwicklungsanreize auf ihrem jeweiligen Entwicklungsstand. Insofern muss die Grundschule „kindfähig“ sein, in dem sie die Heterogenität der Kinder als Ausgangspunkt für schulische Lernangebote annimmt.

Die Transitionsforschung hat aufgezeigt, dass an der Gestaltung des Übergangs in die Schule nicht nur das Kind und seine Peers selbst, sondern auch seine Eltern, Erzieher/innen und seine

Grundschullehrer/innen ebenso wie die Repräsentanten der Organisationen (Schulleiter, Schularzt, Gutachter) mitwirken. Die Erwachsenen sind so genannte „gatekeeper“ und beeinflussen die Vorstellungen und Erwartungen der Kinder an die neue Situation in positiver oder negativer Hinsicht. Formelle Entscheidungen wie z.B. das gesundheitliche Gutachten beeinflussen auch die Eltern und könnten eine sozial negative Sogwirkung auslösen, wenn nicht von den beteiligten Pädagogen/innen und den Eltern gemeinsam die besten Förderbedingungen für das Kind ausgelotet werden und einer zu frühen Aussonderung entgegen gewirkt wird.

Die Gestaltung eines gelungenen Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule berücksichtigt für jedes Kind zwei unterschiedliche, aber gleich bedeutsame Prinzipien: Das Prinzip der *Kontinuität,* das im Übergang eine Fortführung der begonnenen Entwicklungs- und Lernprozesse vorsieht und dem Kind die Sicherheit vermittelt, Bekanntes wiederzuerkennen und beizubehalten. Und das Prinzip der *Diskontinuität*, nach dem sich der Übergang in die Schule als neue Herausforderung für das Kind stellt und seinem Bedürfnis nach „Größerwerden“ entspricht.

Sicherheit und Wohlbefinden

Gemeinsame Aktivitäten der Kindertageseinrichtungen und der Grundschule schaffen für die Kinder und ihre Eltern Transparenz und Vertrauen, dass die Kinder die Herausforderungen in der neuen Schule gut bewältigen können.

Alle Kollegen/innen aus den Modellstandorten berichten, dass durch ihre gute Zusammenarbeit in gemeinsamen Projekten der Übergang in die Grundschule für die Kinder kein Systembruch, sondern eher eine Art Zwischenstation geworden ist. So arbeiten beispielsweise die Pädagogen/innen am Modellstandort Bethen/Cloppenburg mit den Kindern im Alter von 4 – 10 Jahren regelmäßig in der gemeinsam genutzten Lernwerkstatt zusammen und sie haben das System der „Lernfreunde“ eingeführt. Für jedes Kindergartenkind wird ein „Lernfreund/in“ aus der Grundschule gefunden, der dem jüngeren Kind die Schule zeigt, ihm zur Seite steht und später Pate für das eingeschulte Kind wird. Seitdem gehen die Erstklässler mit einem sicheren Gefühl in die Schule: „*Dort warten mein Lernfreund und mein Lehrer auf mich, die mich kennen und sich auf mich freuen*“, so die Aussage eines 5jährigen Kindes. Die Erstklässler kennen bereits die Räumlichkeiten, die Personen und bestimmte Rituale. Eine dortige Grundschullehrerin beschreibt, wie sehr die gute Zusammenarbeit für alle Beteiligten zu einer deutlich entspannten Atmosphäre am Einschulungstag und in den ersten Wochen des Übergangs in die Schule geführt hat:

„Früher, bevor wir mit dem „Brückenjahr“ begonnen haben, saßen die Kinder am Einschulungstag neugierig, aber auch aufgeregt im Einschulungsgottesdienst, die Schultüte und zum Teil die Eltern fest umklammert. Heute ist das ganz anders. Da ruft schon mal ein Kind seiner Lehrerin zu „Hallo Frau Müller!“ und die Kinder winken sich zu, laufen zu ihren Lernfreunden und bewegen sich völlig selbständig auf dem Schulgelände. Zur Schule zu gehen, ist etwas völlig Selbstverständliches, da gibt es keine Ängste.“

Es stiftet Vertrauen und Sicherheit, wenn die Kinder und ihre Eltern die Gelegenheit haben, die zukünftigen Lehrer/innen ihrer Kinder kennenzulernen. Am Modellstandort Rosdorf findet z.B.

einmal im Monat ein Elterncafé bei gleichzeitiger Öffnung der Lernwerkstatt statt. Die Eltern können selber teilnehmen, ihre Kinder beobachten und untereinander und mit den Lehrkräften ins Gespräch kommen. Am Modellstandort Scharnebeck schicken die Kinder ihr selbst gestaltetes „Willkommensportfolio“ vor der Einschulung an ihre zukünftige Klassenlehrer/in. Im Gegenzug erhalten sie ca. 4 – 6 Wochen vor den Sommerferien einen „Willkommensbrief“ verbunden mit einer Einladung zu einem Kennenlerngespräch. Diese Gespräche finden nach Terminabsprache an einem Schulvormittag zusammen mit dem Kind und seinen Eltern und der zukünftigen Klassenlehrer/in und der Schulleitung statt und dauern ca. 15 Minuten. Seitens der Lehrer/innen liegt der Schwerpunkt auf einem persönlichen Gespräch mit den Kindern, um eine erste Vertrauensebene zu schaffen.

Den Kollegen/innen am Modellstandort Rosdorf ist es wichtig, dass die Übergangszeit von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule mit ihren vielfältigen Aktivitäten und Aktionen für die Eltern transparent gestaltet wird und die Familien darüber informiert sind, dass Kindergarten und Schule eng kooperieren. Die Übergangsgestaltung hat das Ziel, eine Brücke für die Familien zu bauen und den neuen Lebensort „Schule“ schon während der Kindergartenzeit kennen zu lernen. Folgende Maßnahmen und regelmäßig wiederkehrende Anlässe zum Kennenlernen und Austausch haben sich bewährt. Sie sind ein fester Bestandteil der zwischen den Kindertageseinrichtungen und der Grundschule vereinbarten Übergangsgestaltung am Modellstandort Rosdorf:

- Kontinuierliche Information der Kita über den Übergangsprozess und die Kooperation mit der Grundschule
- Frühzeitige Beratung der Eltern und Austausch mit der Schule über vorbereitende Schritte bei Entwicklungsschwierigkeiten des Kindes
- Austausch über die Sprachkompetenz des Kindes und bei Bedarf Information über die Sprachförderung der Schule
- Erstellung eines Übergangsbogens über die Kompetenzen des Kindes durch Kita/Kind und Familie, der an die Schule abgegeben wird
- Besuch der Kitas durch eine Lehrkraft im 2. Halbjahr vor der Einschulung
- Dokumentation und Berichte über Übergangsaktivitäten der Kinder
- Elternabend mit der Schulleiterin in den Kitas
- Einladen von Eltern in die Lernwerkstatt – Öffnung für Familien
- Aushang des Kooperationskalenders in der Kita
- Info-Abend in der Schule zur Schuluntersuchung usw. für Eltern der zukünftigen Schulkinder und Kann-Kinder
- Einladungen der Kita-Familien zu AG-Festen der Schule, zur Zirkusvorstellung, Lesetagen….
- Gemeinsame Feste innerhalb der Kooperation
- Elterninfo-Abend vor der Schuluntersuchung mit Amtsärztin und Beraterin der AWO
- Mitteilung der Klasseneinteilung am ersten Elternabend (unter Einbeziehung von Wünschen der Eltern und Kinder)
- Entwicklungsgespräche in der ersten Klasse mit Kindern und Eltern
- Sprechtage zum Ankommen der Kinder in der ersten Klasse mit Kita-Fachkräften nach den Herbstferien
- Einsatz von Elternpiloten, die bei Sprachbarrieren unterstützen

In den Tageseinrichtungen der Modellstandorte wurden außerdem so genannte „Übergabe“- oder „3-Parteien-Gespräche“ zur Begleitung des Übergangs etabliert. Anhand von Aufzeichnungen, Portfolios oder „Lerngeschichten“ findet gemeinsam mit den Eltern und dem Kind ein Rückblick auf seine Kita-Zeit statt und es werden seine Wünsche für die Zeit in der Schule festgehalten. Die Kinder können im Vorgespräch mit der/dem Erzieher/in und z.B. anhand ihrer Portfolios selbst überlegen, was ihnen wichtig ist und was sie als „Übergabeportfolio“ oder als eine bestimmte Auswahl aus ihrer „Kita-Schatzkiste“ ihrem neuen Lehrer/in mitbringen wollen (vgl. auch das Kapitel VI).

An fast allen Modellstandorten finden solche Übergabe- und Kennenlerngespräche auch mit der Erstklassenlehrer/in statt. Die bedingungslose Wertschätzung der Übergabeportfolios der Kinder an die Lehrer/innen darf nicht unterschätzt werden. Im Anfangsunterricht ist es besonders wichtig, allen Kindern, insbesondere aber denen mit einem gering ausgeprägten Selbstwertgefühl, zu vermitteln, dass sie als Person mit allen Stärken und Schwächen willkommen sind und als wichtiges Mitglied in der neuen Lerngemeinschaft dazugehören.

Lernen in der neuen Lerngemeinschaft in der Schule

Anschlussfähige Bildungsangebote können dann gut entwickelt werden, wenn die Pädagogen/innen der jeweils höheren Bildungsstufe den bisher erreichten Stand der Kinder kennen und mit ihren Angeboten daran anschließen. Ebenso sollte die vorausgehende Bildungsstufe des Elementarbereichs perspektivisch die weiterführenden Aufgaben der Grundschule im Blick haben und sich gemeinsam mit den Grundschullehrkräften über ein Angebot vielfältiger und altersgerechter Lerngelegenheiten austauschen. Ein gelungener Übergang der Kinder in die Schule ist eine gemeinsame Entwicklungs- und Förderaufgabe von Kindertageseinrichtungen und Grundschule.

Die gemeinsamen Projekte und die regelmäßige Zusammenarbeit zwischen den Erzieher/innen und Grundschullehrkräften an den Modellstandorten haben ideale Voraussetzungen für eine anschlussfähige Bildungsbegleitung geschaffen: Die Erzieher/innen und Grundschullehrer/innen haben z.B. in den Lernwerkstätten als Lernbegleiter/innen Zeit und Raum, mit dem einzelnen Kind oder mit einer Kleingruppe in den Dialog zu gehen, ihre Eigentätigkeit zu beobachten, sie zum Arbeiten am eigenen Portfolio zu motivieren oder die Lernschritte der Kinder durch Mitschreiben oder Fotografieren zu dokumentieren. Sie achten auf die soziale Entwicklung der einzelnen Kinder und können z.B. besonders ängstliche oder sehr unruhige Kinder gezielter begleiten und unterstützen. Ein besonderer Mehrwert der Zusammenarbeit liegt im gemeinsamen Austausch und der Reflexion der Lernwege der Kinder aus den unterschiedlichen Blickwinkeln der beiden Professionen. Durch die gemeinsame Projektarbeit erhalten die Klassenlehrer/innen auf vielerlei Weise Anregungen und Einblicke, mit welchen Themen sie die Kinder für neue Aufgaben ansprechen können und mit welchen Angeboten sie die Kinder zur Erweiterung ihrer Sprachkompetenzen und für das Erlernen der Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen begeistern können (vgl. hierzu Kapitel V).

Die Übernahme einer ersten Klasse ist für alle Grundschullehrkräfte immer wieder eine Herausforderung. Der Schulanfang und die ersten Wochen des Anfangsunterrichtes entscheiden mit darüber, wie sehr sich die Kinder mit ihren subjektiven Lerninteressen und Bedürfnisstrukturen in das

schulische Lernen einbringen können oder ob sich bereits eine gewisse „Störanfälligkeit“ in Bezug auf die Lernmotivation der Kinder entwickelt. Anfangsunterricht muss im Hinblick auf die Verschiedenheit der Kinder Entwicklungsprozesse auf mehreren Ebenen stimulieren, sichern, unterstützen und fördern und den Kindern die Möglichkeit eröffnen, sich eigenaktiv neues Wissen und Können anzueignen. Es geht im Anfangsunterricht nicht nur um die Anregung von Welt-, Sach- und Symbolerfahrung, sondern vor allem um die Förderung und Stärkung des Selbstwertgefühls der Kinder und ihre Zugehörigkeit in der neuen Lerngemeinschaft.

Die Kinder erfahren Sicherheit und Kontinuität, wenn sie sich zum Zeitpunkt der Einschulung bereits in der Schule auskennen und wenn die Grundschullehrer/innen im Anfangsunterricht an die Vorerfahrungen aus der Kita-Zeit anknüpfen können. Gleichzeitig sollen die Kinder in ihrem Streben nach neuen Zielen bestärkt werden. Für die Gestaltung des Unterrichts stellt sich die Ungleichzeitigkeit der individuellen Entwicklungs- und Lernwege der Kinder als eine große Herausforderung. Ein kindgerechter und flexibel gestalteter Übergang muss diese Anforderungen für jedes Kind in individuell angemessener Weise ausbalancieren und den unterschiedlichen Entwicklungsständen der Erstklässler in allen Entwicklungsbereichen gerecht werden. Es sollte auch berücksichtig werden, dass viele Kinder gerade im Anfangsunterricht „Auszeiten“ für Bewegung benötigen.

Bei der Erhebung der jeweiligen Ausgangslage des Lernstands eines Kindes ist es wichtig, dass die Grundschullehrer/innen die ganz individuellen Lernstrategien und Zugänge des Kindes für neue Lernerfahrungen einfühlsam nachvollziehen. Die Übergabegespräche und gemeinsam abgestimmten Dokumentationen sind hierfür eine Unterstützung (vgl. hierzu das Kapitel VI). Die Anforderungen und Lernbedingungen im Erstunterricht müssen an die Erfahrungs- und Lerndispositionen von jedem Kind angepasst werden. Für keines der Kinder sollte eine Unter- oder Überforderung entstehen. Alle Kinder sollen die neuen Bildungserfahrungen positiv als Kompetenzgewinn erleben können.

Es ist im Interesse einer guten Übergangsgestaltung, dass - soweit dies irgend möglich ist – in den Schulen rechtzeitig entschieden wird, welche Kollegen/innen den ersten Jahrgang im kommenden Schuljahr übernehmen. Gibt es zwischen den Tageseinrichtungen und der Grundschule eine gute Kooperationskultur durch gemeinsam abgestimmte Kooperationskalender und Projekte, so haben die Erzieher/innen und Erstklassenlehrer/innen die Chance, sich frühzeitig austauschen zu können. Dies betrifft beispielsweise Beobachtungen zu „Kann“-Kindern, Überlegungen für eine sinnvolle Klassenzusammensetzung oder Einschätzungen über die Bildungserfahrungen, die die zukünftigen Schulkinder aus dem Kindergarten mitbringen. Die Lehrer/innen können bei Bedarf darüber hinaus für gemeinsame Gespräche mit den Eltern zur Verfügung stehen und sich auf den Informationsabenden den Eltern vorstellen.

Bereit für die Schule

Am Ende der Kindergartenzeit stellt sich für viele Eltern und die beratenden Pädagogen/innen die Frage, wie schulbereit ein Kind ist, insbesondere dann, wenn es sich um ein so genanntes „Kann-Kind“ handelt. Die Entwicklung der Kinder im Elementarbereich muss als eine ganzheitliche Persönlichkeitsbildung betrachtet werden. Für eine gemeinsame Einschätzung, ob das Kind für den

Übergang in die nächste Stufe unseres Bildungssystems bereit ist, können die verschiedenen Punkte des auf S. 21 dargestellten Schemas zur „Balance zwischen Wohlbefinden/Zugehörigkeit und Lernfreude“ herangezogen werden. Wenn das Kind sich bereits im Kindergarten wohlfühlt und sich auf die Schule freut, ist dies eine entscheidende Voraussetzung für einen gelingenden Übergang.

Bei den Entwicklungsgesprächen mit den Eltern sollte gemeinsam beraten werden, wie die gesamte bisherige Entwicklung des Kindes verlaufen ist und welches Potenzial das Kind für den Übergang in die Grundschule mitbringt. Hierfür müssen neben seiner kognitiven Entwicklung auch die Bereiche der personalen und sozial-emotionalen Kompetenz, der individuellen körperlichen Entwicklung, der Sprachentwicklung und der lernmethodischen Kompetenzen des Kindes sowie seine Eingebundenheit in die Gruppe der Peers in den Blick genommen werden. Auf der Grundlage eines gemeinsamen Bildungsverständnisses erleichtert der Fachaustausch zwischen den Erzieher/innen und den Lehrkräften der Grundschule eine angemessene Einschätzung darüber, wie für jedes einzelne Kind ein erfolgversprechender Übergang in die Schule gestaltet werden kann.

Anregungen zur Reflexion:

- Wie können die Eltern angemessen in die Übergangsgestaltung einbezogen werden?
- Welche Erfahrung hat das Kind bereits vor der Einschulung mit seiner neuen Schule gemacht?
- Gibt es eine Absprache zur Art und Weise eines Übergangsportfolios und wie wurde das in der Kita zusammen mit dem Kind vorbereitet?
- Gibt es eine Kooperationsvereinbarung zwischen der Tageseinrichtung des Kindes und der Schule? In welchen Bereichen kann eine Anschlussfähigkeit hergestellt werden?
- Wie kann das Zusammenwachsen im sozialen Miteinander der Kinder in der neuen Klassengemeinschaft gefördert werden?
- Welche Angebote sind geeignet, den unterschiedlichen Lernzugängen der Kinder gerecht zu werden? Wie wird sichergestellt, dass alle Kinder von Anfang an positive „Könnenserfahrungen“ machen?
- In welcher Weise können in der Kindertageseinrichtung Vorläuferfähigkeiten für die in der Grundschule zu erwerbenden Kulturtechniken vermittelt werden? Wie gestaltet sich dazu der Austausch zwischen den Erzieher/innen und den Grundschullehrkräften?
- Wie sollte die Sprachförderung im letzten Jahr vor der Einschulung gestaltet werden?

…….

V. Methodisch-didaktische Aspekte einer gemeinsamen Förderung in Tageseinrichtungen für Kinder und der Grundschule

Ein konstruktivistisches Bildungsverständnis erfordert neue methodisch-didaktische Ansätze. Die (Selbst)-Bildungsaktivitäten des Kindes machen Erwachsene nicht überflüssig. Sie müssen vielmehr für eine Lernkultur sorgen, in der jedes Kind auf seinem Bildungsweg ko-konstruktiv begleitet werden kann. In ihrer Expertise für das Modellprojekt spricht Frau Schomaker[13] von der Notwendigkeit, im Elementar- und im Primarbereich eine gemeinsame Didaktik der Welterkundung zu entwickeln. Im Vordergrund didaktischer Planungen steht nicht die Festlegung von Zielen, sondern die Orientierung an den Möglichkeiten, die wir Kindern eröffnen können.

Kinder lernen eine Sache oder eine Verhaltensweise besonders gut, wenn sie für sie wichtig ist. Neue Aufgaben oder Herausforderungen sind zunächst „fremd“, sie müssen von den Kindern sozusagen aufgrund ihres ganz individuellen Erfahrungshintergrunds neu definiert werden: Was geht hier vor? Finde ich das interessant? Was heißt das für mich? Was soll ich machen? Kann ich das? Will ich das? Ob und wie sich Kinder auf neue Lernprozesse einlassen, steht immer auch im Zusammenhang mit dem Kontext der Lernsituation. Fachliche, sprachliche, soziale und motivationale Aspekte spielen hierbei eine wichtige Rolle.

Wenn heute Mädchen und Jungen mit ganz unterschiedlichen Bedürfnissen und Ausgangslagen in die Einrichtungen kommen, kann ein einheitliches Lernangebot immer weniger alle Kinder ansprechen. Die Pädagogen/innen sind gefordert, ihre Förderung auf die einzelnen Kinder individuell abzustimmen. Dazu gehört, dass die Kinder so oft wie möglich die Gelegenheit erhalten, an einzelnen Aufgaben allein und in Teams oder Kleingruppen ungestört zu arbeiten oder spielerisch verschiedene Ideen und Lösungsansätze selbst zu erproben. Eigene Erfahrungen und selbst erarbeitetes Wissen wirken nachhaltiger als etwas von außen Vorgegebenes.

Für eine Lernkultur des aktiven und selbsttätig handelnden Kindes hat sich das Prinzip des Lernwerkstattlernens bewährt [14]. Die Lernenden erhalten Raum, sich selbst Fragen zu stellen, ihre eigenen und die Fragen anderer Kinder ernst zu nehmen, Lernimpulse aufzunehmen und entsprechend der eigenen Interessen weiter zu entwickeln. Die Lernenden suchen selbst nach Antworten und Lösungen zu ihren Fragen. Sie übernehmen die Verantwortung für den von ihnen gewählten Lernweg und für ihr Handeln. Sie entscheiden, in welchem Umfang sie allein oder gemeinsam tätig werden wollen, und sie reflektieren ihren individuellen und den gemeinsamen Lernprozess in der Gruppe der beteiligten Kinder.

Diese Prinzipien wurden an sechs Modellstandorten in altersübergreifenden Angeboten während der regelmäßig stattfindenden Lernwerkstattarbeit umgesetzt. Über die gemeinsame Nutzung einer Lernwerkstatt wurde ein verbindender (Lern)-Weg für die Kinder von der Kindertagesstätte bis in die

[13] Schomaker (2015) Vgl. im Anhang die Liste aller Expertisen, die für das Modellprojekt erstellt wurden.

[14] Vgl. hierzu das Positionspapier des Verbunds europäischer Lernwerkstätten e.V.

Grundschule geschaffen. Die Kollegen/innen aus dem Modellstandort Melle/Riemsloh beschreiben das Ziel ihrer Lernwerkstattarbeit so:

„Wir möchten den Kindern ermöglichen

- *Momente der Überraschung und Spannung zu erleben*
- *Aktuelle Themen und Erlebnisse in den Gesprächskreis einzubringen*
- *Demokratische Umgangsformen und Kommunikationsstrukturen kennen zu lernen*
- *Eine individuelle Herangehensweise zu entwickeln, um eigene Ziel zu erreichen*
- *Eigene Lernwege kennen zu lernen*
- *Die Gedanken und Fähigkeiten anderer Menschen kennen zu lernen und als Bereicherung und Lernmöglichkeit zu erleben“.*

Dies gilt für Kindergarten- und Grundschulkinder gleichermaßen. Lernwerkstattlernen findet darüber hinaus in vielen gemeinsam durchgeführten Projekten statt.

Unter methodisch-didaktischen Gesichtspunkten müssen für das Lernwerkstattlernen folgende Teilsysteme zusammenwirken:

- die Förderung des Kindes über den direkten, fragenden und forschenden Dialog mit Menschen und Dingen,
- das Selbstverständnis der Pädagogen/innen als Lernbegleiter, die Lernprozesse beobachten und analysieren und als Dialogpartner die Reflexion von Lernprozessen begleiten,
- die Unterstützung von Lernfortschritten durch behutsam gesetzte Anregungen/Instruktionen auf der Grundlage von Beobachtungen, Reflexion und der Auswahl bzw. Gestaltung anregender Lernräume,
- die Lernumgebung als natürliche Umwelt oder als gestaltete Räume für kreatives Experimentieren und Gestalten mit vielfältigen Materialangeboten,
- die Integration des Lernwerkstattlernens in das pädagogische Gesamtkonzept, die Konstanz der Angebote und der dafür zur Verfügung stehenden Räume im pädagogischen Alltag
- und die kontinuierliche Reflexion und Evaluation der methodisch-didaktischen Ansätze im Sinne einer lernenden Organisation.

V.1 Gute Lernaufgaben

Aus der Perspektive der Kinder stehen am Anfang die Neugier, das Staunen und das Fragen. Kinder lieben es, Phänomene in ihrer Umgebung zu entdecken und untersuchen. Sie nehmen ihre soziale und materielle Umwelt mit allen Sinnen wahr und lernen eigenständig und individuell durch Bewegung, Spiel und Interaktion. Phänomene des Alltags werden neugierig registriert, Materialien erprobt und Abläufe untersucht und interpretiert. Kinder sind keine kleinen Forscher, die wie Wissenschaftler über eine Begriffswelt von expliziten Definitionen und logischen Ableitungen verfügen, sie erforschen die Dinge durch handelndes Tun. Die Phänomene des Alltags fordern sie zu eigenem Denken, Fühlen und Handeln heraus. Ihre Erkenntnisse sind ergebnisoffen, ihr erwachendes

und wachsendes Denken entwickelt sich durch Gestaltungs- und Erfahrungsprozesse mit Menschen und mit den sie umgebenden Dingen.
Einfache Experimente wie in dem nachfolgend beschriebenen Projekt zum Thema „Luft“ am Standort Melle/Riemsloh oder „Alles, was rollt!“ am Modellstandort Rosdorf[15] können als „Einflugschneisen“ die Bearbeitung vielfältiger naturwissenschaftlicher Fragestellungen auslösen. Eine gute Aufgabenqualität versucht eine Balance herzustellen zwischen einer konkreten Sache bzw. Aufgabe oder einem wichtigen Anliegen in der Gruppe und dem Lernprozess des einzelnen Kindes. Gute Aufgaben schließen an früher Gelerntes an. Der Erkenntnisgewinn und der Wert des Lernprozesses beweist sich, wenn das Kind die Aufgabe und Herausforderung versteht, aus eigenem Antrieb bewältigen möchte und zu einer vertieften und reflektierten Auseinandersetzung mit dem Thema kommt.

Frau Carle und Herr Metzen beschreiben in ihrer Expertise für das Modellprojekt „gute Lernaufgaben“ so[1]:

1. *Gute Aufgaben emotionalisieren, „gehen unter die Haut“.*
2. *Die Kinder machen sich die Aufgabe auf ihre Art zu eigen, geben der Aufgabe ihre persönliche Bedeutung.*
3. *Gute Aufgaben können nicht routinemäßig abgearbeitet werden.*
4. *Gute Aufgaben führen zu Erfolgserlebnissen.*
5. *Gute Aufgaben fordern nicht nur die Potenziale jedes einzelnen Kindes heraus, sondern auch die Potenziale der Kindergruppe.*
6. *Wege, Umwege, Fragen werden genauso wertgeschätzt wie die Ergebnisse.*
7. *Das gilt auch für Übungsaufgaben!*

Gute Aufgaben müssen auf der einen Seite mit dem Kind entwickelt und auf der anderen Seite von der Sache bzw. von den Lernzielen her gedacht werden. Es ist eine anspruchsvolle Aufgabe, ein Thema so vorzubereiten, dass es für die Kinder zu einer guten Lernaufgabe wird. Die Pädagogen/innen müssen für die Kinder anwendungsbezogene und interessante Fragestellungen finden, eine Vielfalt an selbstbestimmten Aktivitäten der Kinder auf unterschiedlichen Niveaus ermöglichen und gleichzeitig den Kindern neue „Verstehensebenen“ eröffnen. Oft sind es „Staunanlässe“, die die Kinder zu neugierigen Fragen anregen (warum ist z.B. ein auf einer Waage angehäufter, riesiger Berg Federn leichter als ein kleines Messinggewicht?). In dem in der Expertise von Frau Schomaker vorgestellten Forschungsprojekt[16] wurden die Kinder durch ein Concept Cartoon angeregt, selbst eigene Gedanken zu der Aufgabe, ein stabile Brücke aus Papier zu bauen, in ein Forscherbuch aufzuschreiben oder zu malen (siehe hierzu den nachfolgenden Ausschnitt). Als „Nahrung“ für die Fragen und Interessen der Kinder kann auch eine herausfordernde Lernumgebung dienen (z.B. ein Dammbau beim Spielen mit Sand und Wasser)oder ein spannendes Materialangebot oder ein Thema, das sich aus der Auseinandersetzung im sozialen Miteinander in der Kindergruppe ergeben hat.

[15] Brill (Beiträge zur Reform der Grundschule)

[16] Schomaker (2015), ebenda.

Aus der Expertise zum Modellprojekt, Schomaker (2015):

Für die Gestaltung der altersübergreifenden Lernsituationen im hier dargestellten Projekt wurde die Idee der Concept Cartoons von Keogh und Naylor (vgl. Naylor/Keogh 2004) aufgegriffen (vgl. Schomaker/Lüschen 2012). In diesem Aufgabenformat werden die Kinder mit zwei oder mehr widerstreitenden Theorien in Form von Cartoons konfrontiert und aufgefordert, die Theorie zu benennen, die sie für richtig halten und Gründe anzugeben, die für diese Theorie sprechen. Auf diese Weise wird die Aushandlung von Argumentationen von Kindern untereinander unterstützt. Kinder werden aufgefordert, ihre eigenen individuellen Theorien zu überprüfen und Wege zu finden, um Argumente anzuführen, die diese Theorien stützen. Die in den Cartoons dargestellten Theorien sind so formuliert, dass nicht bestimmte Formen als eindeutig richtig oder falsch identifiziert werden können. In der Regel lautet die Aussage ‚Es kommt darauf an,…‘. In der im Projekt entwickelten Form der Konzeptdialoge wurden die einzelnen Aussagen der Kinder durch Bilder unterstützt, um so mit möglichst wenig Text auszukommen und auch leseunkundigen Kindern einen Zugang zu den Aufgaben zu ermöglichen. Zudem wurden in Anlehnung an das Konzept der ‚Dialogischen Lernkultur‘ von Ruf und Gallin (vgl. Ruf 2008) zwei Kinder mit den Äußerungen eingefügt ‚Ich mache es so!‘ , ‚Wie machst du es?‘. So sollte explizit darauf verwiesen werden, dass die miteinander arbeitenden Kinder ins Gespräch kommen (vgl. Schomaker/Lüschen 2012, Schomaker 2013).

Abb. 1. Konzeptdialog aus dem Themenbereich ‚Brückenbau‘ (Zeichnung: I. Franke)

In einem Projekt zum Thema „Luft“ haben die Pädagogen/innen aus Melle/Riemsloh einen Erfahrungsraum gestaltet, der den Kindern die Begegnung und Auseinandersetzung mit einem Naturphänomen und ein tieferes Verständnis für damit verbundene Erfahrungen in ihrem Alltag ermöglicht. Das Thema Luft hatte im vorangegangenen Jahr bei verschiedenen Anlässen bereits Beachtung gefunden. Die Kinder sollten nun ihr Wissen durch die tätige Auseinandersetzung und Aneignung und durch sinnliches und körperliches Erfassen des Phänomens „Luft“ erweitern können.

Beispiele aus dem Projektverlauf zum Thema „Luft“ in Melle/Riemsloh:

Beginn mit einem „Staunanlass“:
Eine augenscheinlich leere Flasche wird unter Wasser gedrückt. Kinder lauschen auf das Blubbern.

Die Fragen der Kinder sind wichtiger als die Antworten, Beispiele:
„Wenn einem langweilig ist, dann blubbert der mit einem Strohhalm.“ (Kita-Kind)
„Da kommt Luft aus der Flasche. Die geht in das Wasser und macht Blasen. In der Flasche zieht (die Luft) nach vorne.“ (Kita-Kind).

Auf die Frage „Was ist denn „Luft?“ gibt es viele Antworten der Kinder:
„Man kann Luft sehen, aber nicht fühlen“ (Kita-Kind)
„Wenn es ganz kalt ist, kann man atmen und sieht die Luft bis da oben hin…“ (Kind pustet und hält die Hand hoch.)
„Im Weltall ist keine Luft.“ (GS-Kind)
„Wenn wir das nicht merken (dass irgendwo keine Luft ist), dann können wir nicht leben. (Kita-Kind)
usw.

Es entstehen Fragen der Kinder zum Thema:
„Wie fliegt ein Flugzeug?“
„Wo ist überall Luft?“
„Was macht die Luft alles?“
usw.

Ausgehend von diesen Fragen ergaben sich verschiedene Lernsettings und verschiedene Varianten in der Lernbegleitung. Die Kinder erhielten Möglichkeit, entweder in interessenhomogenen Kleingruppen, in Partnerarbeit oder themendifferenziert an vorbereiteten Stationen zu arbeiten.

Variante 1:
- *Versuch als Impuls im Sitzkreis*
- *Kinder wiederholen den Versuch im Tandem*
- *Wiederholung des Versuchs im Sitzkreis mit Veränderung des Versuchs (ein Loch wird in den Flaschenboden gebohrt)*
- *Hypothesenäußerungen der Kinder*
- *Erneute Versuchsphase im Tandem*
- *Abschlusskreis*

Variante 2:
- *Versuch als Impuls im Sitzkreis*
- *Freies Explorieren der Kinder mit einer vorgegebenen geringeren Materialauswahl*
- *Mit einem reichhaltigen Materialangebot*
- *Kinder arbeiten in Lerntandems (Kita/GS) oder*
- *in Einzelarbeit oder*
- *in Gruppen an verschiedenen Tischen*

Um Lernprozesse in der Kindergruppe oder Klasse vorzubereiten, ist es nicht notwendig, für jedes Kind entsprechend seinem Entwicklungsstand ein spezifisches Aufgabenformat zu entwickeln. Die Lernumgebungen und –angebote sollten aber so offen gestaltet sein, dass sie nach einer gemeinsamen Einführung in das Thema verschiedene Bearbeitungsmöglichkeiten für alle Fähigkeitsniveaus eröffnen. Allen Kindern werden eigene Lernwege zugetraut. Die Kinder können sich allein oder in kleinen Gruppen auf den Weg machen, verschiedene Lösungswege zu erproben. Wichtig ist die Verständigung über den eingeschlagenen Arbeitsweg. Die Kinder beschreiben und begründen ihren Arbeitsweg und präsentieren ihr Ergebnis. In der abschließenden gemeinsamen Reflexion können die verschiedenen Ergebnisse in der gesamten Kindergruppe ausgewertet und bewertet werden.

Bei offen gestalteten Lernaufgaben gibt es keine geradlinigen Lösungswege oder ein eindeutiges „richtig“ oder „falsch“. Die Kinder erwerben wichtige Kompetenzen im selbst gestalteten Prozess der Suche nach Antworten auf die eigenen Fragen. Sie müssen angemessene Handlungsschritte durchdenken, planen und Handlungsentscheidungen treffen. Und sie müssen eine Vorstellung der Zusammenhänge der Aufgabe entwickeln, auf ihr bisheriges Wissen zurückgreifen und sich neues Wissen beschaffen können.

In Abhängigkeit vom Alter und ihrer ganz individuellen Bildungsbiographie sind die Lernwege und Zugänge der Kinder jedoch höchst unterschiedlich. Manchmal führen unerwartete Gedankengänge der Kinder dazu, dass die ursprüngliche Aufgabe re-definiert werden muss. Aus Sicht des Kindes macht aber seine Wahrnehmung der Dinge immer Sinn und ist dementsprechend auch immer richtig. Für die Pädagogen/innen bedeutet dies, selbst so gut in der Thematik eingearbeitet zu sein, dass sie die Lösungsansätze der Kinder einordnen, auf Ihre Gedankengänge eingehen und die Kinder auf unterschiedlichen Wegen mit ihren Ergebnissen zu neuen Lernschritten führen können.

Nicht alle Kinder sind in der Lage, sich ein komplexes Thema selbstorganisiert zu erarbeiten. Insbesondere Kinder mit Konzentrationsschwächen können durch ein sehr offen gestaltetes Aufgabenangebot überfordert sein. Für diese Kinder muss ein Zugang geschaffen werden, über den ihr Interesse geweckt und ihre Begeisterung ggfs. auch für eine besondere Aufgabe entfacht werden kann. Um Komplexität zu reduzieren, können Aufgabenformate in überschaubare Sequenzen gegliedert werden, die aber dem Gesamtziel zugeordnet werden können. Der Kontext der Lernsituation und die Aufgabe sollten so gestaltet sein, dass jedes Kind die Chance hat, die an sie gestellten Aufgaben so anzugehen, dass sie zu eigenen Aufgaben werden. Die methodisch-didaktische Herausforderung ist, jedem Kind positive „Könnenserfahrungen“ zu ermöglichen und ihm zu vermitteln, wie es mit seinem Ergebnis zum Gesamtergebnis der Gruppe beiträgt.

Für die Bewältigung von Aufgaben sind aber nicht nur die individuellen Lernwege, sondern auch gruppendynamische Prozesse mit zu beachten. Kinder haben untereinander ein feines Gespür dafür, wer etwas wie gut „kann“:

> *„Lilli sitzt am Fenster und zeichnet sehr detailliert in ihrem Heft auf, was sie eben in der Lernwerkstatt gemacht hat. Demail neben ihr quält sich beim Zeichnen und merkt, das ihm der Flaschenumriss nicht gelingen will. „Ich kann das nicht“, sagt er. Die Erzieherin schaut ihn an und zeichnet den Umriss der Flasche in die Luft. „Das schaffst du“, sagt sie. Demail nimmt den Stift wieder auf. Da sagt Lillie: „Der kann das aber wirklich meistens nicht so gut.“ Die Erzieherin erwidert: „ „Schau ihn doch mal an, wie er lächelt. Er hat schon eine Idee.“ Lilli ist erstaunt, sieht Demail nachdenklich an und wendet sich wieder ihrem Heft zu.“*

Möglicherweise verändert sich Lillies Blick auf Demail durch das sehr bewusste Handeln der Erzieherin und möglicherweise überdenkt die Erzieherin, ob ihr Lob nötig war. Die Pädagogen/innen müssen dafür Sorge tragen, dass kein Kind durch andere entmutigt wird. Lernen in offenen oder vorbereiteten Lernumgebungen eröffnet den Kindern nicht nur den Zugang zu Sachwissen. Lernumgebungen sind immer auch ein soziales Lernfeld für kooperative Lernerfahrungen und der Achtung ihrer jeweiligen Lern- und Spielpartner.

In Elementar- wie im Primarbereich gibt es außer offen gestalteten Aufgaben je nach Lernziel auch geschlossene Aufgaben oder Kombinationen zwischen beiden. Wie sinnvoll eine eher lehrzentrierte oder eine lernzentrierte Aufgabe ist, hängt jeweils von der Situation und dem Ziel der Aufgaben ab. Geht es um das Erlernen und Beherrschen bestimmter Fertigkeiten, ist ein gründliches Einüben, Trainieren oder Memorieren erforderlich (z.B. für die eigenständige Nutzung von Werkzeug oder für das Erlernen eines Liedtextes o.ä.). Beispielsweise vermittelt der Erwerb eines „Führerscheins“ für die selbständige Nutzung von gesondert gelagertem Werkzeug dem Kind Anerkennung und Selbstvertrauen in die erworbenen Kompetenzen. Offene Aufgaben fördern dagegen Eigenständigkeit und Kreativität und unterstützen prozessorientierte Kompetenzen der Kinder.

Für den Elementar- wie für den Primarbereich gilt außerdem, dass sich viele Themen und Aufgabenstellungen nicht auf einen Lernbereich bzw. ein Schulfach allein beschränken, sondern in verschiedenen Bereichen bzw. Fächern mit thematisiert werden können. Dies gilt ganz besonders für die Sprachbildung, die eine Querschnittsaufgabe in allen Bereichen ist.

In der Gestaltung von Lernumgebungen und der Begleitung der Kinder bei neuen Aufgaben liegt eine große Verantwortung. Kinder müssen „gute Aufgabenerfahrungen“ machen: Die erfolgreiche Bewältigung einer Aufgabe stärkt die Selbstkompetenz der Kinder und macht sie zuversichtlich, sich an neue Aufgaben und Herausforderungen zu wagen. Lob und das Zutrauen der Erwachsenen „Du kannst etwas. Das interessiert uns!“, wie es Frau Graf in ihrer Expertise[17] zu ressourcenorientierten

[17] Graf (2013), siehe die Liste der Expertisen zum Modellprojekt im Anhang.

und salutogenen Beobachtungen formuliert, geben den Kindern Sicherheit und Selbstvertrauen, Widerstände überwinden und neue Kompetenzen erwerben zu können.

V.2 Lernbegleitung

Die individuelle Lernbegleitung aller Kinder ist für die Pädagogen/innen eine anspruchsvolle Aufgabe. Neben der methodisch-didaktischen Planung, Reflexion und Evaluation der Lernangebote bedarf es der Beobachtung und Analyse der Lernprozesse jedes einzelnen Kindes und einer behutsamen Förderung für weitere Entwicklungsschritte. Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Lernbegleitung der Kinder ist, dass die Erzieher/innen und die Lehrkräfte eine positive Bindung zu jedem Kind aufbauen. Eine wertschätzende Beziehung macht Kinder stark, so dass sie sich unbesorgt einer Sache und den dazu entstandenen Fragen widmen können.

Lernbegleitung bedeutet für die Pädagogen/innen, eine prozessorientierte Haltung zum Lernverlauf der Kinder einzunehmen. Durch Beobachtung und Dialog mit den Kindern erkennen sie die Ausgangslagen der Kinder und wecken darauf aufbauend ihr Interesse an neuen Aufgaben. Anleiten und Lehren tritt in den Hintergrund. Die Kollegen/innen aus Melle/Riemsloh beschreiben ihre Arbeit in der Lernwerkstatt so:

„Es geht um die Freude, gemeinsam mit den Kindern zu entdecken und vor allem aber viel über die Lernprozesse der Kinder herauszufinden, insbesondere wie die Lernbegleitung weitere Lernprozesse, anregen, fördern und unterstützen kann. Zudem erproben die Lernbegleiterinnen unterschiedliche Interaktionsstrategien, mit denen sie das Explorationsverhalten der Kinder unterstützen können, ohne es durch Erklärungen zu dominieren oder aber dies vollständig dem Selbstlauf zu überlassen“.

Während der freien Arbeit ist es für die Pädagogen/Innen besonders gut möglich, die unterschiedlichen Zugänge der Kinder zu neuen Entwicklungsaufgaben zu erkennen und die höchst unterschiedlichen Lerndispositionen und individuellen Potenziale der einzelnen Kinder nachzuempfinden. Beispielhaft sei hierfür ein Kommentar von Sina (Kita-Kind):
In dem in Kapitel V.1 beschriebenen Lernwerkstatt-Projekt zum Thema „Luft“ arbeiteten die Kinder in gemischten Gruppen aus der Kita und der Schule daran, Fallschirme aus dünnem Papier und Fäden zu basteln und sie an leeren Papierrollen zu befestigen. Darin zeigten die Kinder viel Geduld, Kreativität und Ausdauer mit dem widerspenstigen Material. Anschließend probieren sie die Flugfähigkeit ihrer Objekte auf der Treppe aus. Sina ist begeistert und sagt: *„Der (Fallschirm) hat sogar den Weg gewusst, weil der schlau ist“.*

Das Kind dokumentiert selbst durch seinen Kommentar, dass es sich in der magischen Phase seiner Weltsicht befindet und einen fantastischen Zugang zu Objekten findet, die es als „belebt“ und mit menschlichen Eigenschaften ausgestattet beschreibt. Eine Objektivierung im Sinne von Versachlichung wäre hier verfrüht und verstörend. Es kann aber sehr wohl das Gespräch über Sinas Arbeitsweg und über die Eigenschaften ihres Fallschirms geführt werden. Es könnte auch Sinas

kreative Fantasie weiter gesponnen werden und sie zur Entwicklung einer fantastischen Geschichte angeregt werden.

Der Wissenschaftler Vygotsky hat 1978 den Begriff der „Zone der nächsten Entwicklung“ geprägt. Es ist für die Lernbegleitung wichtig, die jeweilige „Verstehensebene“ des Kindes nachzuvollziehen und Angebote im Hinblick auf die nächste Entwicklungsstufe anzubahnen. Im Zusammenhang mit der Planung von anspruchsvollen und komplexen Lernumgebungen wurde der Begriff des „Scaffolding“ geprägt. Scaffolding bedeutet, Stützhilfen und –strukturen zu entwickeln, die das (Vor)-Wissen der Kinder in neue Bahnen lenkt. Dazu gehören gemeinsame Gespräche, in denen Vermutungen und Erklärungsversuche der Kinder erörtert und geprüft werden. Impulse der Erwachsenen vermitteln Denkanstöße und lenken die Aufmerksamkeit der Kinder auf wichtige Aspekte und fordern sie zum Begründen und Reflektieren ihrer Aussagen und Lernwege auf.
Gemäß dem Modell der Cognitive Apprenticeship[18] umfasst die Aktivität der Erzieher/in oder Lehrperson vier Elemente: Modellieren, Coachen, Unterstützen (scaffolding) und Zurückziehen. Das Ziel ist eine kontinuierliche Zunahme der Aktivität des Kindes in Richtung selbständigem Handeln ohne Hilfe der Erwachsenen. Die Pädagogen/innen „modellieren“ in einer Einführungsphase ein neues Angebot und führen in bestimmte Themen ein. In der Explorationsphase wirken sie zunächst noch als „Coach“ und bieten praktische Hilfen an. Mit zunehmender Selbsttätigkeit des Kindes beschränkt sich die Unterstützungstätigkeit der Pädagogen/innen auf Orientierungshilfen und Impulse, die die Aufmerksamkeit der Kinder auf wichtige Aspekte ihrer Lernwege fokussiert. Am Ende der Explorationsphase führen die Kinder ihren Lernprozess selbständig weiter und die Pädagogen/innen ziehen sich zurück. In der Reflexionsphase geht es dann darum, dass mit Hilfe der Pädagogen/innen die Ergebnisse gesammelt und verglichen werden und sich die Kinder zu den verschiedenen Lösungswegen äußern und die verschiedenen Ergebnisse verarbeiten.

Das Lernen der Kinder braucht Zeit, Reife und Geduld. Durch die zurückhaltende Beobachtung der Arbeitsschritte und Ergebnisse der Kinder erhalten die Pädagogen/innen wertvolle Informationen. Die Kollegen/innen aus Melle/Riemsloh schreiben zu der freien Dokumentation der Kinder in den LeRie-Heften:

„(Es) werden Lernwege der Kinder sichtbar und regen zu einer Auseinandersetzung mit eigenen Lern- und Entwicklungsschritten an. (Es entwickeln sich) Dialoge und so kann das Erlebte und Gelernte gemeinsam reflektiert werden. Die Lernbegleitung erfährt etwas über die Gedanken, Vorstellungen und Erkenntnisse der Kinder“.

Lernbegleiter/innen müssen entscheiden, wieviel Freiraum die Kinder für ihr Explorieren und für eigene Erklärungsversuche benötigen, und wieviel Strukturierungshilfen sie anbieten müssen. Dies betrifft die Entscheidung für eher offene oder eine vorbereitete Lernumgebung. Ist das Interesse der Kinder für ein Thema bereits geweckt, können kleine Experimente oder zur Neugier anregende Materialien zur vertieften Auseinandersetzung mit einer Sache beitragen. Haben die Kinder

[18] Dieses Modell wird von Frau Leuchter (2013) in ihrer Expertise zum Modellprojekt beschrieben, siehe hierzu die Liste der Expertisen im Anhang.

beispielsweise in einer Lernwerkstatt sehr frei mit den verschiedensten Materialien experimentiert, kann zusammen mit den Kindern besprochen werden, welches Thema von allen weiter verfolgt werden soll. Die Kinder erklären ihre Ideen der Gruppe und präsentieren sie beispielsweise auf einem Plakat oder durch ihre Versuchsanordnung. Am Modellstandort Scharnebeck stimmen die Kinder über die weiteren Arbeitsschritte ab, indem jedes Kind einen farbigen Stein vor das Plakat mit dem von ihm gewünschten Thema ablegt.

Ko-konstruktiv zu arbeiten und zu lernen, heißt auch, Kommunikation zu lernen. Das kommunikative Potenzial der Kinder entwickelt sich im Gespräch der Kinder mit den Erwachsenen, auf der Ebene der Kinder untereinander (Kind – anderes Kind, Kind – andere Kinder, Kinder – andere Kinder) sowie auch auf der Ebene der Erwachsenen. Die Kinder können ihr unterschiedliches Wissen zusammentragen, ihre Fragen formulieren und ihre Sichtweise zum verhandelten Sachverhalt gemeinsam weiter entwickeln. Sie erfahren, dass es nicht nur eine Lösung des Problems gibt und dass Kooperation und der Austausch untereinander die Arbeit der ganzen Gruppe weiter bringt.

Die Erwachsenen sind mit ihrem (Gesprächs)-Verhalten und ihrem Sprachstil ein Vorbild für die Kinder und prägen damit auch das Kommunikationsverhalten der Kinder. Mit einer offenen Haltung voller Respekt und Wertschätzung gegenüber jedem Kind und seinem Sachbeitrag unterstützen sie einen respektvollen und demokratischen Umgang der Kinder untereinander. Wenn sie selbst Neugier und Begeisterung für ein Thema entwickeln, stecken sie in der Regel auch die Kinder zu eigenem Explorationsverhalten an. Wichtig ist ihre Anerkennung von Fehlern und misslungenen Versuchen, die selbstverständlich und positiv im Sinne einer Informationsquelle genutzt werden *(„so funktioniert es nicht“, „dazu brauche ich noch neue Informationen“ usw.)*

Insbesondere die sprachliche Begleitung der Kinder erfordert ein feinfühliges Eingehen auf die Interessenlage der Kinder und ein Gefühl für ihre verbalen und nonverbalen Dialogsignale. Bereits sehr junge Kinder haben kognitive, metakognitive, kommunikative und kooperative Fähigkeiten, ihnen fehlen aber oft die entsprechenden Begrifflichkeiten und Ausdrucksmöglichkeiten. Je nach Alter und Sprachstand des Kindes wählt die Lernbegleitung längere oder kürzere Formulierungen und entwickelt im gemeinsamen Gespräch mit dem Kind sprachliche Bezeichnungen und Schlussfolgerungen, die sich das Kind quasi nebenbei aneignet. Bei dem Versuch, eine leere Plastikflasche unter Wasser zu drücken, entwickelte sich z.B. zwischen einem Kita-Kind und der Erzieherin eine Diskussion darüber, warum so wenig Wasser in die Flasche eindringt. Der 4jährige Junge lernte dabei Ausdrücke wie *„es könnte sein, dass…“, „möglicherweise…..“, „ich vermute…“ usw.,* die er selbst benutzen und auch für seinen zukünftigen Sprachgebrauch übernehmen kann.

Die Voraussetzung, um mit Kindern in den gemeinsamen Dialog zu kommen oder den Dialog aufrecht zu erhalten, ist das ehrliche Interesse an dem, was das Kind gerade bewegt. Als Einstieg eignet sich u.U. eine einfache Frage bzw. Feststellung, z.B.: *„Du hast ein Fahrzeug gebaut?“* oder eine einfache Hilfestellung *„Bestimmt findest du im Regal noch einen Korken für das vierte Rad!“* Für die Erwachsenen ist es wichtig, den Blickwinkel des Kindes verstehen zu können. Gesprächsanlässe dafür finden sich auch über andere Zugänge zum Thema, z.B. durch den Einsatz spezifischer Medien. Die Nutzung eines Fotoapparats oder einer Videokamera, Recherchen am Computer oder in

Nachschlagwerken, Geschichten oder die Begegnung mit Kunst, Musik oder Tanz können das Interesse von Kindern wecken und Anlass für viele Fragen und weit reichende Gespräche sein.

Um ein gemeinsame Nachdenken, Spekulieren, Hypothesen bilden und Erklärungen anzuregen, eignen sich vor allem *Wie?*- und *Warum?*-Fragen:

Lena hat einen kleinen Magneten in der Hand, mit dem sie unter einem flachen, geschlossenen Behälter voller Eisenspäne herumfährt. Sie ist völlig fasziniert von den Bewegungen der Späne. „Ich kann zaubern. Guck mal!“, sagt sie. „Die machen, was ich will.“ Die Erzieherin staunt: „Wie hast du das denn geschafft?“

Das Gespräch, das sich hier in Ruhe entwickeln kann, ermöglicht dem Kind, seine Kompetenz und sein Weltverständnis sprachlich auszudrücken. Die Erzieherin unterstützt Lena durch ihr Nachfragen dabei, ohne ihr vorab naturwissenschaftliche Erkenntnisse vorzugeben. Es ist anzunehmen, dass Lena noch wenig mit abstrakten Begriffen zum Magnetismus anfangen kann, sich aber sehr wohl von dem Phänomen, das sie beobachtet, faszinieren lässt. Man spricht hier von der Entwicklung eines naturwissenschaftlichen Selbstkonzeptes. Die jeweiligen kindlichen Erklärungsmuster (hier zum Inhalt Magnetismus) werden in der individuellen Bildungs- und Lerngeschichte der Kinder als unterschiedliche „Verstehensebenen“ beschrieben, die aufeinander aufbauen und sich im Zuge zukünftiger Lernschritte weiter ausdifferenzieren.

Für alle Kinder ist die wohlwollende Begleitung durch die Pädagogen/innen wichtig, auch wenn einige Kinder in besonderen Situationen physisch und emotional nicht in der Verfassung sind, sich auf Anforderungen einzulassen. Die Erwachsenen müssen den Spagat bewältigen, die Bedürfnisse dieser Kinder zu beachten und gleichzeitig für alle Kinder eine geordnete und gleichzeitig herausfordernde Lernumgebung aufrecht zu erhalten. Für Kinder, die aufgrund von schwierigen Lebensbedingungen weniger Energie für das gemeinsame Lernen und Arbeiten aufbringen können, sind möglicherweise Differenzierungen in Form und Umfang der Aufgabenstellung und Arbeitszeit erforderlich. Klare Regeln zum gemeinsamen Umgang miteinander und zum Arbeitsverhalten müssen erlernt werden. „Sonderregelungen“ für einzelne Kinder sollten allen nachvollziehbar erklärt werden, beispielsweise wenn ein Kind sein Brot im Unterricht essen darf, weil es zuhause kein Frühstück bekommen hat und sich vor Hunger nicht konzentrieren kann, oder wenn ein Kind, das nicht länger als 5 Minuten still sitzen kann, während des Schulunterrichts seinen Platz wechseln darf. Auch wenn bestimmte Verhaltensweisen eindeutig nicht akzeptiert werden können, brauchen gerade die sogenannten „schwierigen“ Kinder die für sie so wichtige Erfahrung, dass sie dennoch bedingungslos als Person wertgeschätzt und willkommen sind.

Reflexion im Team

Für ein einfühlsames Verstehen der kindlichen Vorgehensweisen sind die Dialogqualität und der richtige Zeitpunkt und die Dosierung der Fragen bedeutsam. Das Team aus dem Modellstandort Melle/Riemsloh beschreibt am Beispiel eines Reflexionsgespräches mit dem Fokus auf die eigene

Rolle im Lernarrangement (auf der Grundlage eines Videomitschnitts), welche Erkenntnisse die Lernbegleitung daraus gewann:

„Wir haben eigentlich gar nichts vorgegeben. Aber auf dem Video höre ich mich die ganze Zeit reden. Ich habe den Kindern immer gesagt, „Versuch es doch mal so! Nimm doch mal das!“ Ich habe selber gefilmt und höre mich sprechen, obwohl ich nur flüstern wollte. Ich habe zu der einen Lerngruppe gesagt „Dreh die Ampel mal um, da ist ein Schalter drunter!“, obwohl die Kinder darauf auch allein gekommen wären. (…) Es ist echt schwierig gewesen sich zurückzuhalten, weil man selber immer schon was im Kopf hat! Wir haben da eine Erwartungshaltung, wie es ablaufen soll und was man gerne erreichen möchte. Für uns soll es wahrscheinlich viel geordneter ablaufen. Und für die Kinder hatte es schon längst eine Struktur, es war eben nur eine andere als wir geplant hatten.“

Die Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns erfordert ein vertrauensvolles Gesprächsklima im Team. Es ist wichtig, dass den Kollegen/innen bewusst wurde, wie sehr der Plan im Kopf das eigene Handeln bestimmt und wie sehr darauf geachtet werden muss, nicht oder nicht zu früh einzugreifen und zuzulassen, dass die Kinder selbst Verantwortung übernehmen können. Zuweilen ist es für die Lernbegleiter/innen eine schwierige „Spagat-Entscheidung“, ob sie die Kindern auch einmal bei einem Lösungsversuch scheitern lassen oder aber spontan eingreifen, um weitere Lernschritte anzubahnen. Erst in einer reflektierten Selbstbetrachtung kann nachvollzogen werden, wie sehr die ko-konstruktive Gestaltung von Bildungsprozessen in der Theorie und in der Praxis auseinandergehen können. Die gemeinsame Beobachtung und Reflexion im Team eröffnet große Chancen, die Qualität des pädagogischen Handelns kontinuierlich weiter zu entwickeln.

Die an den Modellstandorten durch die Kooperationsprojekte und Lernwerkstätten geschaffenen Lernumgebungen haben auch die methodisch-didaktischen Möglichkeiten der Pädagogen/innen verändert. Die Vorbereitung der Angebote für ein selbsttätiges und forschendes Lernen erfordert zwar zunächst eine erhöhte, umfangreiche Planung. Im Lernprozess selbst sind die Pädagogen/innen aber spürbar entlastet. Sie können sich mit den Kindern selbst als Lernende mit in den Lernprozess begeben und die Ideen und Sichtweisen der Kinder kennenlernen und entsprechende Impulse geben. Damit wird ein nicht zu unterschätzender Freiraum auch für die Pädagogen/innen geschaffen, der neue Energien freisetzen kann. Gewinnbringend und als besonders wertvoll wurde und wird die durch die Kita- und Schulleitungen ermöglichte Doppelbesetzung von mindestens einer Erzieher/in und einer Grundschullehrer/in der Lerngruppe der Lernwerkstatt und der Austausch über die Kinder im multiprofessionellen Team bewertet. Die unterschiedlichen methodisch-didaktischen Herangehensweisen der beiden Professionen, die gemeinsame altersübergreifende Arbeit und nicht zuletzt das persönliche Kennenlernen und die gemeinsame Lernbegleitung in einer Doppelbesetzung erweitern die pädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten und das gegenseitige Verständnis für den jeweils anderen Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen und der Grundschule.

V.3 Lernförderliche Lernumgebungen

Die Gestaltung der Lernumgebungen nimmt großen Einfluss auf die vielfältigen Möglichkeiten des Lernens. Lernförderliche Lernumgebungen regen die Kommunikation der Kinder untereinander und mit den Pädagogen/innen an. Sie zeigen Lernwege, die alle Kinder zu einer vertieften Auseinandersetzung mit einem Thema, einer Sache oder auch zu einer persönlichen Herausforderung auffordern. Die Zielsetzungen des jeweiligen Lernsettings können je nach Aufgabe und Thema sehr unterschiedlich sein: Sie bieten Lerngelegenheiten zum Sachlernen an ebenso wie Erfahrungsräume in allen Bereichen der ästhetischen Bildung und der Förderung von Kreativität. Sie schaffen Möglichkeiten zu sozialem Lernen und Angebote zu Bewegung, Geschicklichkeit und Körperbewusstheit.

Welche Chancen das Angebot einer veränderten Lernumgebung bietet, zeigt die Äußerung einer Grundschullehrerin während einer Hospitation in der Lernwerkstatt in Melle/Riemsloh:

> *„Dieses Kind (ein kleiner Junge mit schwierigem biographischen Hintergrund, der ihre erste Klasse besucht) bringt mich im Unterricht an meine Grenzen. Ich habe immer noch kein Mittel gefunden, ihn im Unterricht zu integrieren und sein ständiges Stören aufzufangen. Wirklich verblüfft hat mich, dass ich ihn in der Lernwerkstatt ganz anders erlebe – sehr konzentriert an seiner Sache arbeitend und verhaltensmäßig absolut unauffällig. Das hat mir einen völlig neuen Blick auf dieses Kind eröffnet.“*

Dieses Beispiel zeigt, dass der Kontext der Lernsituation sowie das Wohlbefinden des Kindes und seine Zugehörigkeit in der Gruppe eine wichtige Rolle in seinem Lernprozess spielen können.

Viele Lernumgebungen werden von den Pädagogen/innen für einen bestimmten Zeitraum geplant und legen den Schwerpunkt auf ausgewählte Inhalte. *Offen gestaltete Lernumgebungen* stellen verschiedenste Angebote zur Verfügung und überlassen es den Kindern, entsprechend ihren Interessen ein Angebot frei zu wählen. *Vorbereitete Lernumgebungen* zielen auf einen bestimmten Lerninhalt oder ein konkret zu lösendes Problem, mit dem sich die Lernenden auseinandersetzen sollen. Das gemeinsame Merkmal solcher Lernsettings ist, dass die Kinder lernen, eigenverantwortlich zu handeln und die dazu erforderlichen Fähigkeiten zu entwickeln und zu erproben. Bei einer *Lernwerkstatt* handelt es sich um einen dauerhaft eingerichteten Raum, der vielfältige Materialien zu den verschiedensten Bereichen vorhält und zu forschendem und entdeckenden Lernen auffordert (vgl. hierzu Kapitel V.5).

In der Praxis etablierte andere Formen der „Freiarbeit“ wie z.B. Stationenlernen oder Wochenarbeitspläne oder die Durchführung von naturwissenschaftlichen Experimenten anhand von festgelegten Arbeitsaufträgen und -abläufen können höchstens organisatorische Rahmen für das Angebot einer Lernumgebung sein, das ein selbsttätiges und forschendes Lernen zulässt. Sie müssten um die Aspekte der Entwicklung von Selbstkompetenz und Selbstwirksamkeitserfahrungen erweitert werden, indem die Kinder angeregt werden, sich selbst Aufgaben zu stellen, die sie weiter entwickeln

können. Sie müssten ebenso das Wohlbefinden der Kinder und ihre Einbindung in der Gruppe der Kinder berücksichtigen.

Der Raum

In der Tradition der Tageseinrichtungen wird der Raum häufig als „dritter Erzieher“ bezeichnet. Ästhetisch gestaltete Räume und Materialien vermitteln den Kindern ein Gefühl von Wertschätzung und fordern gleichzeitig zu respektvollem Umgang damit auf. In der Tageseinrichtung gehört der freie und selbstbestimmte Zugang zu allen Materialien und zur Selbsttätigkeit in gesonderten Funktions- oder „Lernecken“ und im Außengelände zum pädagogischen Alltag. Dies wird heute auch in der Grundschule, insbesondere bei der Gestaltung der Räume für die Eingangsklassen, berücksichtigt. Genügend Raum für Gruppentische und die Möglichkeit zur bedarfsgerechten und flexiblen Nutzung der Möbel und Materialien unterstützen gemeinsame Gespräche und bieten Rückzugsmöglichkeiten für Einzelarbeit oder Gruppenteilungen. Ausstellungsflächen für die Repräsentation von Ergebnissen wertschätzen die Arbeit der Kinder und unterstützen den Reflexionsprozess.

Die Räume sollen als strukturierte Umgebungen den Kindern Sicherheit vermitteln, so dass sie sich bei allen Arbeitsabläufen und „Entdeckungsreisen“ gut zurechtfinden. Ordnungskriterien, die für alle Kinder nachvollziehbar sind, und visuelle Markierungen durch Fotos oder Bilder helfen den noch nicht lesenden Kindern sich zu orientieren.

Eine gut überlegte Auswahl der Materialien sollte die Themen der Kinder bedienen, jedoch eine Überfrachtung mit Angeboten vermeiden. Für prozessorientierte Aufgaben sollen Materialien mit hohem Aufforderungscharakter zum eigenen Erproben, Entdecken und Ausprobieren vorhanden sein. Es sollte genügend Material von einer Sache zur Verfügung stehen, so dass Gruppen- und Partnerarbeit mit gleichen oder ähnlichen Materialien möglich ist. Materialien, die im Alltag gesammelt werden können, verursachen kaum Kosten, wie z.B. Joghurtbecher, Stoffreste, ausrangierte Kleingeräte, Schrauben, Holzteile usw. Mit solchen Materialien können die Kinder auch zuhause experimentieren. Für die Präsentation von Ergebnissen sollten zusätzlich Papier und Stifte und wenn möglich Fotoapparate, eine Videokamera sowie Flip-Charts oder Laptop und Beamer zur Verfügung stehen. Neben einer Grundausstattung an Werkzeug, Spielen und Spielgeräten hat sich ein bedarfsgerechter und an den Themen der Kinder orientierter Wechsel von Materialangeboten bewährt.

Spezifische Projekte wie Wald- oder Naturentdeckertage oder regelmäßig in den Kindergarten- und Schulalltag integrierte Angebote wie ein Atelier, eine „Schreibwerkstatt“, ein Bibliotheksbesuch, ein Bewegungsraum, ein Bereich zum Musizieren oder ein eigener Garten u.v.m. eröffnen den Kindern vielfältige Erfahrungsräume. Sie schaffen eine besondere Verbindung von Sachlernen und sinnlichen und ästhetischen Erfahrungen. Sie motivieren und fördern das soziale Miteinander.

Das Spiel

Eine zentrale Lernform der Kindheit, die für Kindertageseinrichtungen und Grundschule gleichermaßen gilt, ist das Spiel. Gerade die jüngeren Kita-Kinder sind „Experten“ im Entdecken

immer wieder neuer Zusammenhänge und erproben im Spiel voller Fantasie Veränderungen durch handelndes Tun. Die Gestaltung einer offenen, spielfreundlichen Lernumgebung gibt den Kindern Zeit und Raum, sich in eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Themen, die sie gerade beschäftigen, zu begeben. Das „Lernen im Spiel“ der Kinder zu beobachten hilft, die Perspektive der Kinder zu verstehen und ihre Themen systematisch aufzugreifen und ggfs. in Projekten weiter zu führen.

Durch „spielendes Lernen“ entwickeln die Kinder Kompetenzen, die auch im Schulunterricht bedeutsam sind. Die Spielforschung hat belegt, dass Kinder, die viel und intensiv spielen, eine bessere Grob- und Feinmotorik haben, ein besseres logisches Denken und eine höhere Konzentrationsfähigkeit zeigen sowie bessere kommunikative und kooperative Fähigkeiten haben. Lernumgebungen, die Bewegungs- und/oder Wettbewerbsspiele, Rollenspiele oder bspw. klassische Brettspiele einbeziehen, unterstützen die Kinder, sich in der Gruppe zu behaupten, eigene Grenzen auszutesten, Spielregeln auszuhandeln ebenso wie Regeln zu akzeptieren. Sie lernen, Konflikte auszutragen, Toleranz und Rücksichtnahme zu zeigen, Absprachen zu treffen und auch einzuhalten und selber unterschiedliche Rollen einzunehmen.

Bewegung

Kinder brauchen so viel Bewegung wie möglich. In der Kindergruppe oder im Unterricht können kleine Bewegungseinheiten „Wunder“ bewirken und körperliche Entspannung und einen Ausgleich zu intensiven Konzentrationsphasen herstellen. Gesundheit, körperliches Wohlbefinden sowie die körperliche und geistige Entwicklung sind eng mit regelmäßiger Bewegung verbunden. Tageseinrichtungen und Schulen müssen oftmals der häuslichen Bewegungsarmut entgegenwirken und Kindern ausreichend Spielräume für Bewegung im Innen- und Außenbereich ermöglichen.

Wippen, schaukeln, rutschen, klettern, balancieren, springen, rennen und fortbewegen durch Roll- und Fahrgeräte usw. macht Spaß und unterstützt die körperliche Sicherheit der Kinder und ihre Koordinationsfähigkeit. Das Außengelände und der Pausenhof sollten daher als Lernumgebungen gestaltet werden, in denen die Kinder verschiedenste Bewegungsmuster ausprobieren können. Bewegungsbaustellen und -räume in der Tageseinrichtung und ein Sportunterricht mit vielfältigen Bewegungsanlässen und unterschiedlichen körperlichen Herausforderungen sind in ihrer Bedeutung nicht zu unterschätzen. Bewegungsangebote sind Bereiche, die sich ohne aufwändige Planungen für Kita- und Grundschulkinder gemeinsam organisieren lassen. So finden am Modellstandort Scharnebeck regelmäßig gemeinsame Sportstunden der Erstklässler mit den Kita-Kindern statt, am Modellstandort Rosdorf wurden zwei fest im Kooperationsplan verankerte Bewegungstage vereinbart. Für den gesamten Tag wird eine große Bewegungslandschaft in der Turnhalle aufgebaut, in der sich die Kita-Kinder im Übergang und die Schulkinder begegnen können. Am Standort Cloppenburg/Bethen werden im Rahmen der Naturentdeckertage eine gemeinsame „Wald-Olympiade“ und die Nutzung des vorhandenen „Trimm-dich-Pfades“ organisiert. In Nordholz gehören die „Watt-Wochen“ zu einem inzwischen fest institutionalisierten Angebot, das das Naturerleben in der eigenen Region der Wurster Nordseeküste fördert.

Regeln und Rituale

Auch für die erfahrenen Pädagogen/innen ist es immer wieder überraschend, wie ruhig, konzentriert, hilfsbereit und selbstverständlich die Kinder in den offenen Lernumgebungen miteinander kommunizieren und arbeiten. Hierfür ist es wichtig, dass die Kinder in gemeinsame geltende Regeln und Arbeitsformen eingeführt werden. Die Abläufe müssen für alle nachvollziehbar und transparent sei, die Einhaltung der Regeln aber auch eingefordert werden.

> *„Jonas steht mit Max im Kindercafé seiner Kita. Die Jungen betrachten eine Reihe von Fotos, auf denen sie sehen können, was es in dieser Woche zu essen gibt. Über den Fotos stehen der Wochentag und der Name des Gerichts, unter den Fotos, welchen Nachtisch es gibt. Jonas fragt Max: „Was ist heute für ein Tag?“ Max sagt: „Mittwoch“. Jonas zählt ab: Montag, Dienstag, Mittwoch….“Juhu“ ruft er, „heute gibt es Nachtisch“, denn unter dem Bild steht etwas.“*

Übersichtliche „Wegweiser“ und anschaulich dargestellte Regeln (Wo finde ich was? Wann findet der Abschlusskreis statt? Wohin werden die Materialien eingeräumt? Wir hören gut zu!) sowie wiederkehrende Rituale (wie der Anfangskreis oder die Präsentation der Ergebnisse zum Ende der gemeinsamen Arbeitszeit oder die Erinnerung an Gesprächsregeln) helfen den Kindern, sich sicher in der gemeinsamen Lernumgebung bewegen und verhalten zu können und eine gemeinsame Arbeitsform zu finden.

Am Beispiel ihres Lernwerkstatt-Projektes „Geräuschemacher bauen“ haben die Kollegen/innen aus Hoya/Bücken den von ihnen eingeführten ritualisierten Ablauf beschrieben. Die Zeit in der Lernwerkstatt ist immer eingebettet in zwei Rituale, das Begrüßungslied und den Abschluss-Rap. Das schafft für die „Piraten-Kinder“ aus der Tageseinrichtung und für die Grundschulkinder eine klare Strukturierung und sie können in einem vertrauten Rahmen ankommen und sich einfinden. Nach dem gemeinsamen Ankommen gibt es einen ritualisierten Ablauf zur Einführung in das Thema und die Erinnerung an die Regeln beim Experimentieren. Im Anschluss sind feste Zeiten für das freie Experimentieren und den offen gehaltenen Forscherauftrag, den daran anschließenden „Museumsrundgang“ und die Vorbereitung für eine Ausstellung der Ergebnisse vorgesehen. Die bereits mit den „Piratenkindern“ aus der Kita eingeführten ritualisierten Abläufe werden in der Schule weitergeführt und sind somit anschlussfähig und erleichtern die durchgängige naturwissenschaftliche Bildung in der Lernwerkstatt. DieKollegen/innen sehen den Gewinn durch die ritualisierten Abläufe vor allem darin, dass zeitliche Ressourcen geschaffen und ein angstfreies Arbeiten durch klare zeitliche und räumliche Orientierungen ermöglicht wird. Natürlich müssen sich Regeln und Rituale im Alltag bewähren. Haben sie sich überholt und machen keinen erkennbaren Sinn mehr, gehört es auch zum Lernprozess, dass – gut begründet - Regeln auch wieder geändert werden können.

Partizipation

Die Beteiligung der Kinder an allen sie betreffenden Entscheidungen ist ein Grundrecht. Die Pädagogen/innen in den Kindetageseinrichtungen und Grundschulen sollten sich darauf verständigen, wie sie die Partizipationsrechte der Kinder in den Alltag ihrer pädagogischen Arbeit integrieren können.

In einer Dialog gestützten Lernkultur werden die Kinder angeregt, über die ihnen wichtigen Angelegenheiten zu sprechen und gemeinsam gute und faire Lösungen zu finden. Rituale wie das Herumgeben eines Gesprächssteines im Stuhlkreis sorgen dafür, dass alle Kinder zu Wort kommen. In der Gebrüder-Körting-Schule in Hannover wird beispielsweise an jedem Freitag die erste Unterrichtsstunde für den Klassenrat reserviert. Die Kinder wissen, dass sie ihre Fragen und Themen oder Beschwerden unter der Woche in ein Buch eintragen können und dass am Freitag ihr Anliegen und ihre Problemlösungen und Ideen ausgetauscht und ausgehandelt werden können.
Wiederkehrende Rituale und in den Alltag integrierte Strukturen wie eine regelmäßig stattfindende Kinder- oder Klassenkonferenz unterstützen das demokratische und soziale Lernen der Kinder und sollten zum festen Bestandteil des gemeinsamen sozialen Zusammenlebens werden.

Altersübergreifende Lernsettings

Im Bemühen um eine bessere Anschlussfähigkeit der Systeme Tageseinrichtung und Grundschule haben die Kollegen/innen an 6 der 8 Modellstandorte eine Lernwerkstatt eingerichtet, die ein gemeinsames Lernen von Kindern im Alter von 4 bis zu 10/12 Jahren in einem vorgegebenen Rahmen ermöglicht. Ihre Erfahrungen sind durchweg positiv und lassen den Schluss zu, dass das gemeinsame Lernen in altersübergreifenden Gruppen von Kindergarten- und Schulkindern eine ganz besondere Qualität des Lernens im Sinne „*der erste Lehrer ist ein anderes Kind*“ ermöglicht.
Weitere Lernsettings für ein altersübergreifendes Lernen sind regelmäßige Besuche und Patenschaften zwischen Grundschüler/innen und Kindergartenkindern sowie gemeinsame Sportstunden oder gemeinsames Musizieren. Darüber hinaus gibt es verschiedene gemeinsame Projekte.

V.4 Lernen in altersgemischten Kindergruppen

In den deutschen Kindertageseinrichtungen hat das Lernen in altersgemischten Kindergruppen eine lange Tradition. Dagegen hat sich im Schulsystem das Prinzip der altershomogenen Jahrgangsklassen durchgesetzt, nach dem in etwa gleichaltrige Kinder zusammengefasst werden und eine homogene Leistungsentwicklung angestrebt wird. Um die individuellen Entwicklungsunterschiede jedoch besser berücksichtigen zu können, werden heute die ersten beiden Jahrgänge als Schuleingangsphase zusammengefasst. Außerdem ist in Niedersachsen die Einführung einer flexiblen Eingangsstufe möglich (Punkt 1.4 des Grundschulerlasses), die allerdings bisher nur an wenigen Grundschulen umgesetzt wird.

Im internationalen Vergleich hat das Prinzip „Kinder lernen von Kindern“ einen deutlich höheren Stellenwert und wird unter dem Stichwort „Peer-Tutoring“ breit diskutiert. Für ein Lernverständnis, das davon ausgeht, dass Kinder sich ihr Wissen über die Welt in der Auseinandersetzung mit anderen konstruieren, sind die jeweiligen Kommunikationssituationen bedeutsam. Kinder lernen nicht nur im „asymmetrischen“ Austausch mit Erwachsenen, sondern entwickeln ihre Erklärungsmuster mit großer Ernsthaftigkeit in der „symmetrischen“ Kommunikation mit anderen Kindern. So werden z.B. die äußeren Bedingungen für Lernerfolg in einer Unterrichtsdokumentation einer schwedischen Schule so zusammengefasst:

„*Der erste Lehrer ist ein anderes Kind, der zweite Lehrer ist ein Lehrer und der dritte Lehrer ist die Lernumgebung*“.

In dem Forschungsprojekt zum altersübergreifenden Sachlernen im Elementar- und Primarbereich an der Universität Oldenburg, aus dem Frau Schomaker in ihrer Expertise berichtet, hat sich das „Cross-Aged-Tutoring“ zwischen Grundschul- und Kindergartenkindern als Lehr-Lernsituation sehr bewährt. Die beteiligten Kinder fühlten sich in ihrer Rolle als Tutor als auch in der Rolle des Tutanden sehr wohl und ernst genommen. Bei allen Kindern war eine große Konzentration im Umgang mit den gestellten Aufgaben zu beobachten und beide Seiten profitierten von der Zusammenarbeit. Die Kindergartenkinder entwickeln anschlussfähiges Wissen und Können zum vorgegebenen naturwissenschaftlichen Phänomen und die Grundschulkinder wachsen in ihrer Rolle als Tutoren, übernehmen Verantwortung für das Gelingen des Lernprozesses der jüngeren Kinder und berichten von interessanten Lösungswegen, die sie erst in der Auseinandersetzung mit den Kindergartenkindern entwickelt haben.

Bereits im Modellvorhaben „Brückenjahr“ wurden verschiedene Formen der Zusammenarbeit von Kindergarten- und Grundschulkindern praktiziert. In vielen Einrichtungen entstanden „Lese-Patenschaften“, bei denen Grundschulkinder den Kita-Kindern etwas vorlesen. Die Grundschulkinder werden in ihrer Selbstkompetenz gestärkt und sie sind gleichzeitig ein Vorbild für die Jüngeren, selbst Lesen zu lernen. In vielen gemeinsam genutzten Lernumgebungen der Modellstandorte lassen sich die jüngeren Kinder vorlesen, was sie an Verschriftlichung unter Plakaten und Präsentationen oder in Büchern und Spielen vorfinden. Sie staunen, was die Grundschulkinder schon alles können. Diese sind zufrieden und stolz, wenn sie ihr erworbenes Wissen und ihre Kompetenzen einsetzen können. Am Modellstandort Rosdorf weisen ältere Kinder als „Experten“ die jüngeren in die Nutzung und Funktionen der Elektrobaukästen in der Lernwerkstatt ein. Oft verfolgen die Kindergartenkinder ihre Interessen auch in der Grundschule weiter. So berichtet eine dortige Erzieherin, dass sie ein ehemals feuerbegeistertes Kindergartenkind als Schulkind in der Lernwerkstatt wiedertraf, das anderen Kindern den „Feuerführerschein“ abnahm.

Am Modellstandort Cloppenburg/Bethen hat sich das System der „Lernfreunde“ entwickelt. In der gemeinsam genutzten Lernwerkstatt arbeiten und forschen die Kindergartenkinder mit je einem Grundschulkind zusammen, das auch nach der Einschulung sein „Schulpate“ bleibt. Die Lernfreunde übernehmen als Paten Verantwortung für die Erstklässler und helfen ihnen, sich in der Schule zurecht zu finden. Dort spielen und lernen sie weiterhin gemeinsam mit den Kindern in der Lernwerkstatt.

Von den Grundschulkindern wie von den (ehemaligen) Kindergartenkindern werden die Beziehungen der Kinder fast immer als sehr positiv bewertet, wie die nachfolgenden Zitate zeigen:

„Mir gefällt, dass mein Lernfreund mir alles zeigt. Er geht mit mir zusammen. Er hilft mir beim Anziehen und zeigt mir die Schule.“ (Hanna, 4 Jahre)

„Ich finde gut, dass ich den schon kenne. Wir gucken uns gemeinsam die Schule an. Der spielt so toll mit mir. Den kenne ich schon aus dem Kindergarten, denn der war schon bei uns im Kindergarten. (Neele, 5 Jahre)

„Beim Projekt findet der Lernfreund Ideen und auch wir Schulkinder finden dann Ideen von den Kindergartenkindern. Die Kindergartenkinder lernen auch unsere Schule kennen. (Max, 9 Jahre)

„Ich finde es schön, weil ich mit zwei kleinen Freunden spielen und denen mal helfen kann. (Emilia, 7 Jahre)

„Ich fand es toll, weil man hat sich groß gefühlt. Die kleinen Kinder haben einem vertraut. Es hat Spaß gemacht, ihnen alles zu zeigen und das Projekt zu machen.“ (Kiara, 10 Jahre)

Die Möglichkeit für individuelle Lernwege in unterschiedlichen Gruppenzusammensetzungen und die erstaunliche Dialogfähigkeit der Kinder trotz der Alters- und Entwicklungsunterschiede führten zu sehr ernsthaften und konzentrierten Arbeitsphasen. Peer-Tutoring-Situationen sind Situationen, in den Kinder zu zweit oder mit mehreren arbeiten und durch Kooperation, Ko-Konstruktion und Perspektivübernahme gemeinsame Lösungen entwickeln. Die Kinder kommunizieren auf Augenhöhe miteinander und lernen voneinander. Jedes Kind einer heterogenen Lerngruppe kann eigene Gedanken und Gefühle äußern (*„Ich mach das so!“*), diese in den Lernprozess einbringen und dadurch Selbstwirksamkeitserfahrungen erleben. Grundschulkinder setzen sich mit Sachverhalten noch einmal intensiver auseinander, wenn sie den jüngeren Kindern etwas erklären möchten. Sie stellen sich empathisch auf die „Verstehensebene“ und Sprachmuster der Kindergartenkinder ein. Gleichzeitig lernen sie, ihre Vorschläge und Erklärungen so zu strukturieren, dass ihr Gegenüber sie verstehen und gemeinsame Ideen weiterverfolgt werden können. Die Kindergartenkinder sind hoch motiviert, gemeinsam mit den „Großen“ an einer Aufgabe beteiligt zu sein, die sie ihrerseits zu neuen Sichtweisen animieren, und lassen sich gemeinsam auf die Bewältigung der Anforderungen ein. Lernumgebungen wie die von den Modellstandorten eingerichteten Lernwerkstätten, in denen ein altersübergreifendes Lernen integriert ist, ermöglichen und unterstützen die Anschlussfähigkeit des frühen Lernens zwischen beiden Bildungssystemen.

V.5 Lernwerkstätten

Lernwerkstätten sind fest eingerichtete Räume mit vielfältigen Materialien, Alltagsgegenständen und verschiedensten Werkzeugen. Sie regen zum Staunen an, sie provozieren Fragen und animieren die Kinder zum Experimentieren und Werkeln. Die Raumausstattung ist flexibel gestaltet, Kleingruppen-,

Partner- und Einzelarbeit ist ebenso möglich wie der Austausch in der Gesamtgruppe im Sitz- oder Stuhlkreis. Die Materialien sind frei zugänglich und es gibt genügend Präsentationsflächen für die Arbeitsergebnisse.

Die Kollegen/innen aus dem Modellstandort Rosdorf, die schon seit vielen Jahren eine Lernwerkstatt betreiben, beschreiben die Ziele ihrer Werkstattarbeit so:

> *„Die Kinder können den eigenen Interessen nachgehen, zündende Ideen verfolgen und dabei die eigene Lernentwicklung erfahren und selbst reflektieren lernen, Lernwege im Lernwerkstattheft festhalten oder in der Abschlussrunde präsentieren. Das sind wichtige Säulen im individuellem Lernprozess“*.

Lernwerkstätten schaffen eine anregungsreiche und lernförderliche Lernumgebung:

- *Die Lernwerkstatt als pädagogischer Prozess* orientiert sich an der Idee des forschenden, entdeckenden Lernens.

- *Die Lernwerkstatt als ein Ort des selbstbestimmten Lernens* erlaubt es den Kindern, an selbst gewählten und für sie bedeutsamen Themen zu arbeiten.

- *Die Lernwerkstatt als gestaltete Lernumgebung* ist ein Raum mit anregenden Materialien, in dem alle Kinder individuelle Lernwege beschreiten können.

- *Die Lernwerkstatt ist ein Ort des ko-konstruktiven Lernens,* in dem die Pädagogen/innen und Kinder mit- und untereinander Dialogpartner sind.

- *Die Lernwerkstatt als Ort für gemeinsame Angebote von Kindergarten und Schule* übernimmt gemeinsam Verantwortung für die Bildungsbiographien der Kinder im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich.

Das Besondere der in den Modellstandorten eingerichteten Lernwerkstätten ist, dass sie nicht nur eine organisatorische, sondern auch eine inhaltliche Verbindung zwischen der pädagogischen Arbeit in Tageseinrichtungen und Grundschule herstellen. Die Kinder besuchen die Lernwerkstatt in regelmäßigen Abständen, arbeiten zusammen in altersgemischten Gruppen (Lerntandems von Kita- und GS-Kindern) und werden jeweils von einer Fachkraft aus der Kita und der Grundschule begleitet.

Der Aufbau einer Lernwerkstatt

Die Einrichtung und Umstellung auf eine Lernwerkstatt ist für alle Beteiligten ein Prozess. Erst mit gemeinsamen Erfahrungen und im Austausch untereinander können sich die für jeden Standort passenden Rahmenbedingungen entwickeln und erweitern. Dies wird in einem Reflexionsgespräch zwischen Erzieherinnen und Lehrerinnen aus Cloppenburg/Bethen nach drei Jahren Erfahrungen mit einer neu eingerichteten Lernwerkstatt deutlich:

Reflexionsgespräch: Der Weg vom geplanten Lernarrangement zum offenen Angebot
(Ausschnitt aus einem aufgezeichneten Gespräche zwischen vier beteiligten Pädagoginnen)

Lehrerin: *„Am Anfang hatten wir so viele Kinder im Lernarrangement. Die Gruppe bestand aus mindestens vierzig Kindern. Da mussten wir einzelne Stationen festlegen, viel vorbereiten und Materialien dazu legen.“*

Erzieherin: *„Und dann bekamen wir aber schnell die Erkenntnis … nach knapp einem halben Jahr …, dass es viel zu große Lerngruppen waren. Erst dann hatten wir viel mehr das einzelne Kind im Blick und haben uns über ihre Lernbiographie im Projekt Gedanken gemacht.“*

Erzieherin: *„Dann haben wir auch erst so richtig über die Durchgängigkeit der Lernbiographie in unserem Bildungsschwerpunkt nachgedacht.“*

Lehrerin: *„Nach diesem Jahr haben wir das erste Mal reflektiert, dass wir von den großen Lerngruppen und den „zu viel“ geplanten Lernangeboten weg wollten. Wir wollten nicht nur Stationen anbieten, sondern auch offen sein für die Anregungen und neuen Ideen der Kinder. Ihre Gedanken und Ideen aus älteren Lernarrangements sollten in neuen Lernarrangements wieder zum Tragen kommen können.“*

Erzieherin: *„Da haben wir das erste Mal den Mut gefasst, ganz offene Angebote zu machen. Da kam auch die Idee auf, eine Lernwerkstatt als Ort des gemeinsamen Lernens im Projekt aufzubauen.“*

Lehrerin: *„Wir hatten aber immer noch geplante Angebote im Hinterkopf, aber wir haben sie eigentlich nie gebraucht, da die Kinder immer eigene Ideen und Interessen verfolgt haben.“*

Erzieherin: *„Da wurde unser Mut belohnt. Die Kinder haben uns gezeigt, dass sie eigene Lerninteressen einbringen können und nach Hilfe und Unterstützung fragen, wenn sie sie brauchen.“*

Lehrerin: *„Bei den Kindern aus der Schule hat man auch gemerkt, dass sie besonders die offenen Angebote sehr schätzen, da sie ein offenes Lernen neben dem Lernen in auch mal mehr vorgegebenen Lehrgängen im Schulunterricht sehr mögen und ernst nehmen. Deshalb gehen die Kinder auch so gerne in die Lernwerkstatt.“*

Erzieherin: *„Die jüngeren Kinder aus den Kindergärten arbeiten gerne mit ihren Lernfreunden an offenen Angeboten, da sie mehr Zeit haben für einzelne Themen. Und sie können sich mehr einbringen. Die Kinder haben mir oft die Rückmeldung gegeben, dass es viel mehr Spaß macht, allein mit dem Lernfreund Dinge auszuprobieren. Jeder konnte so seine Ideen einbringen.“*

Lehrerin: *„Bei offenen Angeboten haben die Kinder auch mehr Verantwortung übernommen für die Materialien. Sie haben selbständig geplant, was sie brauchen, haben sich die Dinge besorgt und gemeinsam in ihre Lösungen eingebunden.“*

Erzieherin: *„ Und sie selbständig zurückgebracht… Wir haben für uns Pädagogen gelernt, dass man sich bei jedem offenen Angebot zurückhalten muss. Wir haben mehr beobachtet: Wo liegen die Interessen der Kinder? Wo sind noch Schwächen? Was müssen wir noch bedenken für das nächste Lernarrangement? Wo liegen die Chancen, dass die Kinder etwas weiter verfolgen können? Das kam beim offenen Angebot viel mehr zum Tragen!“*

Lehrerin: *„ Wir haben in den drei Jahren wirklich viel ermöglicht und für uns selber mitgenommen.“*

Sechs der Modellstandorte haben inzwischen dauerhaft eine Lernwerkstatt eingerichtet, fünf davon in eigens in der Schule zur Verfügung gestellten Räumen. Am Standort Cremlingen wurden aus Mangel an einem gesonderten Raum flexible Lernecken in den Klassenräumen nach dem Vorbild der Kindertageseinrichtungen eingerichtet. Der Weg dahin war organisatorisch nicht immer einfach, an einem Standort wurden beispielsweise die Materialien gemeinsam gesammelt und in einem Bollerwagen jeweils dorthin gebracht, wo sie benötigt wurden. Auch der allmähliche Aufbau und die Auswahl einer ansprechenden Materialiensammlung, die Verständigung der Erzieher/innen und Grundschullehrer/innen auf gemeinsame Zielsetzungen und Nutzungsregelungen sowie die Organisation der Zeitabläufe brauchten Zeit und mussten gemeinsam Schritt für Schritt entwickelt werden. An den meisten Standorten treffen sich heute in regelmäßigen Abständen jeweils eine halbe Kindergartengruppe und eine halbe Grundschulklasse zum gemeinsamen Lernen und Entdecken

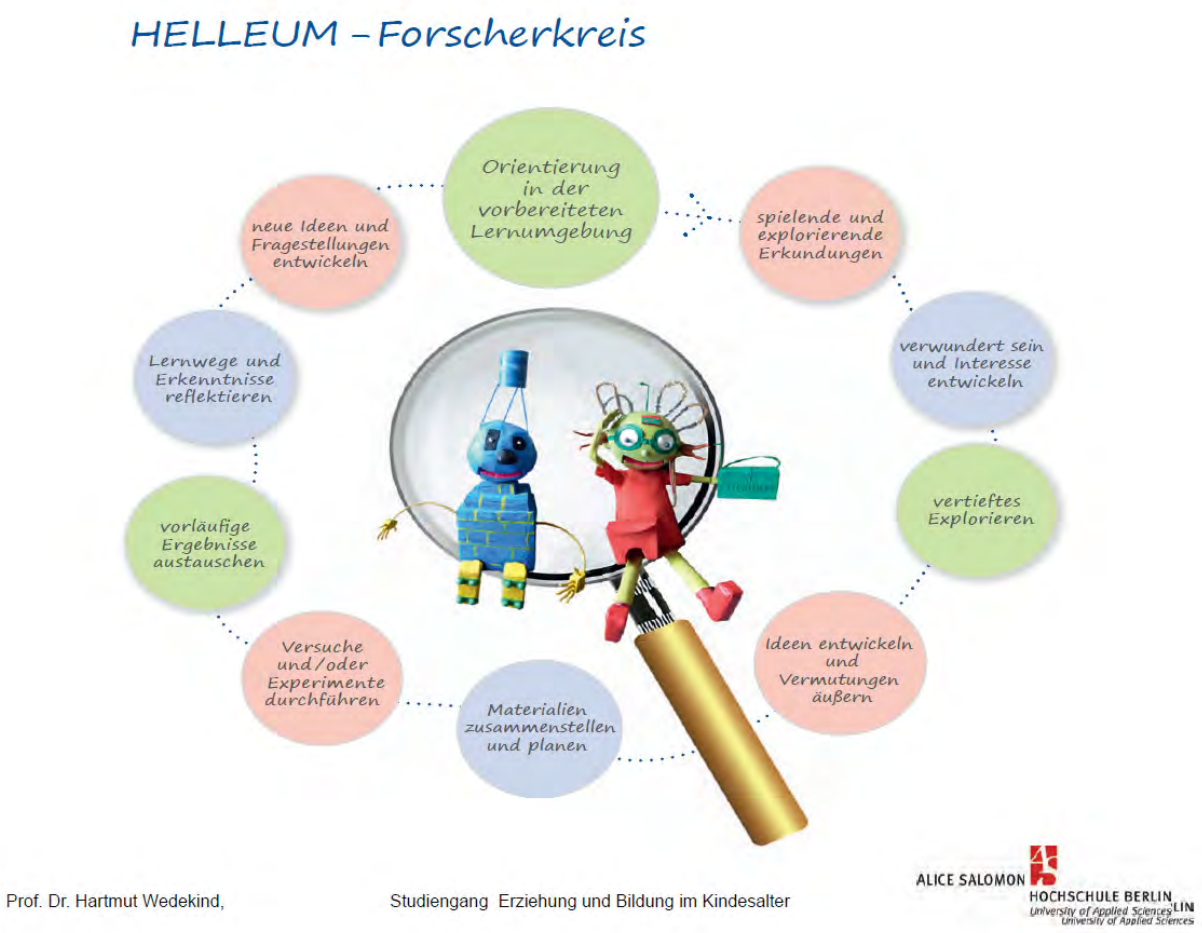
naturwissenschaftlicher Phänomene. Darüber hinaus wird die Lernwerkstatt auch von einzelnen Kindergartengruppen und anderen Schulklassen genutzt. Die Lernwerkstätten haben sich dort, wo sie eingeführt wurden, zu einem Erfolgsmodell entwickelt. Sie ermöglichen den Kindern neue Formen des Lernens und sie sind eine hilfreiche organisatorische Brücke, um eine anschlussfähige Bildungsbegleitung zwischen Tageseinrichtungen und Grundschule zu etablieren. Heute will keiner der Standorte auf die Lernwerkstätten verzichten.

Lernen in der Lernwerkstatt – fragen und forschen

Ausgangspunkt für das Werkstattlernen sind immer die Fragen und Beobachtungen der Kinder aus ihrer Lebenswelt. Vorbereitete Experimente und Lernanleitungen, die auf ein vorgegebenes Ergebnis zielen, fördern keinen Forschergeist. In der Lernwerkstatt können sich die Kinder stattdessen genau mit den Themen auseinandersetzen, die für sie interessant und wichtig sind. Die Kinder können eigene Lernwege und Lösungen erproben und sie erleben, dass es Spaß macht, sich selbständig die Antworten auf eigene Fragen zu erarbeiten. Nebenbei trainieren die Kinder Teamarbeit und die Planung, Reflexion und Präsentation ihrer Ergebnisse. Sie werden gleichzeitig in ihrer Kreativität, Intelligenzentwicklung und im Spracherwerb gefördert.

Die Kollegen/innen aus den Modellstandorten haben sich bei ihrem Aufbau der Lernwerkstätten von dem Programm „fliegen lernen“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und dem Helleum-Kinderforschungszentrum in Berlin inspirieren lassen. Dort wurde in Zusammenarbeit mit der Alice Salomon Hochschule Berlin der Helleum-Forscherkreis entwickelt, in dem die vielfältigen Lern- und Arbeitsschritte der Kinder beim forschenden Lernen in einer kreisförmigen Übersicht dargestellt werden.

Die Arbeit an einem Thema ist jeweils geprägt durch ein besonderes Anfangsinteresse, durch Erforschen und Ausprobieren, Ideen und Hypothesen entwickeln, Versuche und Experimente mit unterschiedlichen Materialien durchführen, die Ergebnisse austauschen, Erkenntnisse reflektieren und wieder neue Ideen und Fragestellungen entwickeln, die zu weiterem Forschen anregen. Ein wichtiger Aspekt dieses Forschungsprozesses ist, den eigenen Arbeitsweg und die erzielten Lösungen und Ergebnisse zu dokumentieren, zu präsentieren und darüber in den Austausch zu kommen.



Die Kollegen/innen aus Rosdorf beschreiben, wie für die Kinder durch die Arbeit in der Lernwerkstatt ein individueller Lernzuwachs ermöglicht wird: Sie entdecken und forschen an Aufgaben mit einem unterschiedlichen Anforderungsniveau und sie lernen ohne Leistungsdruck, Bewertung oder Konkurrenz. Die jeweiligen Problemstellungen fordern sie zu sprachlichen Auseinandersetzungen und zu partnerschaftlichem Handeln in altersgemischten Teams heraus. Und sie bringen ihre eigenen Kompetenzen (z.B. als Experten oder Lernpartner) ein. Sie erfahren Selbstwirksamkeit und ein „Bemeisterungsgefühl“, in dem sie ihre Ergebnisse in der Gruppe präsentieren können.

Am Standort Rosdorf wird einmal im Jahr in der Lernwerkstatt an einem größeren Projektthema gearbeitet, das eine Laufzeit von ca. 3 – 6 Monaten hat. Das Thema wird parallel in den Kindertagesstätten, Schulklassen und Arbeitsgruppen orientiert an den Ideen und Interessen der

Kinder aufgegriffen. Der Projektverlauf lässt sich durch 5 Phasen beschreiben, die aber nicht losgelöst voneinander, sondern als ein gemeinsamer Prozess durchlaufen werden:

Projektarbeit in Rosdorf:

Phase 1: Themenfindung
Die Kollegen/innen aus den Kitas und der Schule verständigen sich auf ein Projektthema, angeregt durch Fragen und Interessen der Kinder, die aus deren Lebenswelt kommen. Hierzu finden beispielsweise in den verschiedenen Kindergruppen Themensammlungen statt.

Phase 2: Bestandsaufnahme
Alle Kitas und Klassen der GS werden einbezogen. Unter der Leitfrage „Was wissen wir schon darüber?“ und „Was wollen wir noch wissen?“ findet eine Abfrage zu dem gewählten Thema statt. (Plakate, Brainstormings, Einzelarbeiten)

Phase 3: Planung und Vorbereitung des Projekts
Es finden gemeinsame Sachkundekonferenzen statt (Kita, GS, Elternvertreter). Die Themenbereiche und Ziele werden festgelegt, ebenso die Reihenfolge und der Starttermin.

Phase 4: Hauptphase
Zum Start des Projektes wird ein Materialfundus zum Entdecken, Erkunden und Ausprobieren zusammengestellt. Das freie Erarbeiten steht im Vordergrund. Die Ressourcen der Eltern werden eingebunden.
Es entwickeln sich verschiedene Arbeitsformen: freies Arbeiten, Arbeiten nach Anleitung (Experimentierkarten, Bauanleitungen, Schülerexperten, Lernpaten)
Es findet ein Präsentationskreis statt, der Projektverlauf wird dokumentiert. Zur Planung von weiteren Schritten und zur Evaluation kommt es zur Reflexion im Team.

Phase 5: Abschluss des Projekts
Es findet ein Abschlussfest statt und eine Abschlussaktion in der offenen Lernwerkstatt für interessierte Erwachsene (Eltern und Großeltern von Kindergarten- oder Schulkindern und interessierte Menschen aus der Gemeinde). Die Ergebnisse (Bauwerke, Fotos, eine Demonstration von Aufbauten etc.) werden präsentiert. Die Beteiligten werden zu ihren Erfahrungen, ihrem Zugewinn und ihren Wünschen für neue Projekte befragt.

Über die Lernwerkstatt werden durch die jährlich stattfindenden Projekte zu naturwissenschaftlichen Themen anschlussfähige Bildungsprozesse initiiert. Die Kita-Kinder haben bereits das Prinzip des entdeckenden und forschenden Lernens und Formen der Dokumentation und Präsentation kennengelernt und sie sind mit den sprachbildenden Arbeitsformen sowie Regeln und Ritualen in der Lernwerkstatt vertraut. Auf dieser Basis können sie als Grundschüler/innen auf vertraute Erfahrungen zurückgreifen und jeweils neue „Verstehensebenen“ für ein Thema entwickeln. Durch eine gute Vernetzung der pädagogischen Fachkräfte in den Tageseinrichtungen mit dem Kollegium der Schule und mit den Eltern wird darüber hinaus sichergestellt, dass die begonnenen Lernprozesse

in den Kindertageseinrichtungen, Klassen und im Elternhaus präsent sind und fortgesetzt werden können.

Bei einer Befragung in Rosdorf zu den zuvor genannten positiven Bewertungen für die gemeinsame Lernwerkstattarbeit ergab sich, dass an allererster Stelle die Zeit für forschendes Lernen, an zweiter Stelle die Mitbestimmung und drittens die Präsentation der Ergebnisse für alle Beteiligten den größten *Mehrwert der gemeinsamen Lernwerkstattarbeit* ausmachten. Weiterhin wurden die gemeinsame Nutzung von Kindergarten und Grundschule und die Regelmäßigkeit der Werkstattarbeit, die Projektanzahl und der Umgang mit den Materialien sowie die Dokumentation genannt.

Die Kollegen/innen aus Melle/Riemsloh sehen den Vorteil, den die Kinder durch den Besuch der gemeinsamen Lernwerkstatt haben, vor allem darin, dass die Institution „Schule“ zur vertrauten Umgebung wird und dass die Kinder verschiedenen Alters inhaltlich, sprachlich und sozial miteinander und voneinander lernen. Mit der Lernwerkstatt ist ein Rahmen gegeben, in dem die Kinder sich mit der eigenen Lebenswelt auseinander setzen können, ihre Sprachbildung dialogisch in Alltagssituationen gefördert wird und sie in den Projekten für naturwissenschaftliche und technische Phänomene sensibilisiert werden und wissenschaftliches Arbeiten angebahnt wird.

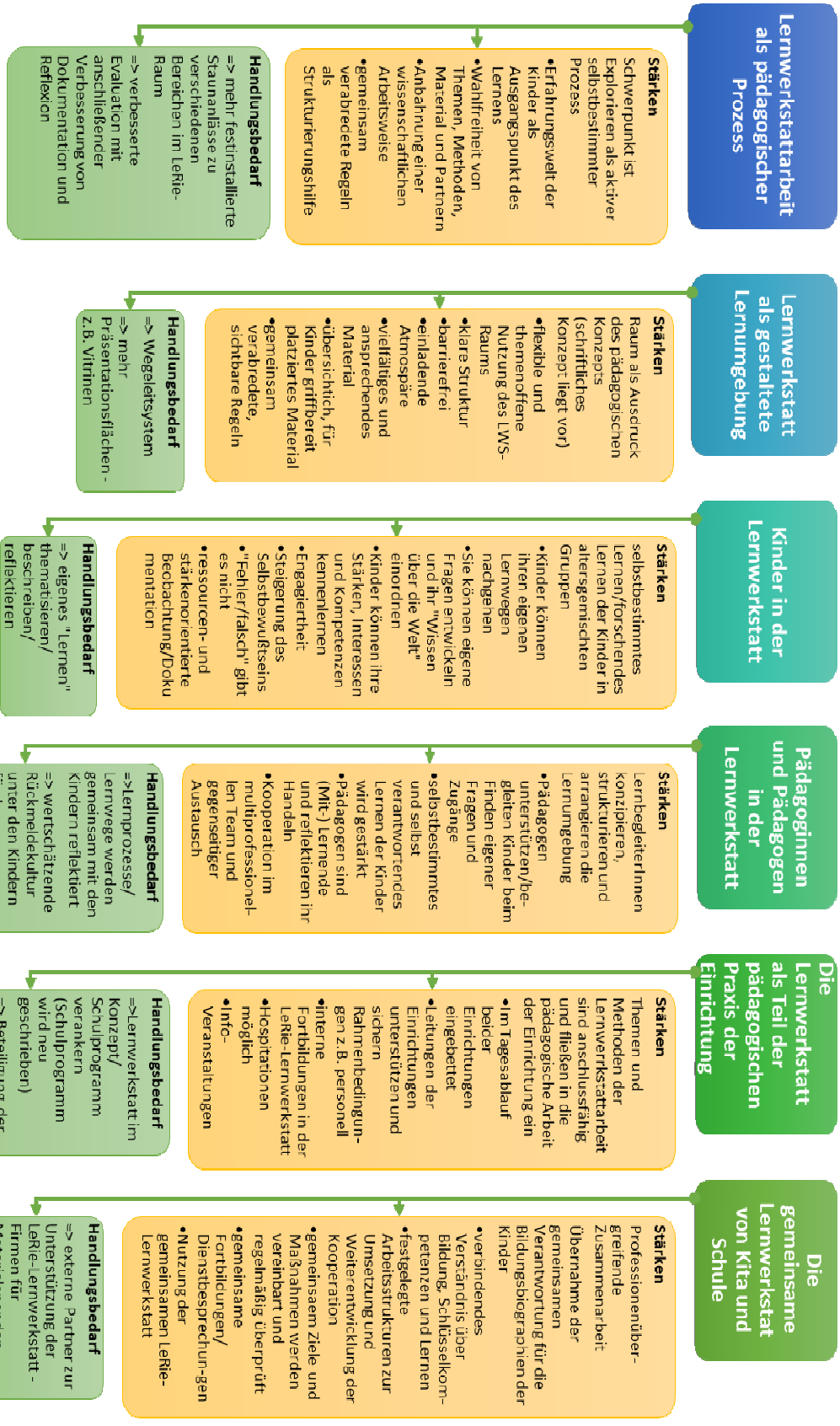
Anregungen zur Reflexion:

- Wie kann ich mich in meiner Rolle als Lernbegleitung auf die Perspektive der Kinder einlassen? Erreiche ich alle Kinder?
- Wie vermittele ich gute Aufgabenstellungen? Woran erkenne ich ein engagiertes Lernen aller Kinder? Wie kann ich das Lernen der Kinder untereinander fördern?
- Wie bringen sich alle Kinder in der Abschlussrunde am Auswertungsgespräch ein? Können die Arbeitsergebnisse gut dokumentiert und präsentiert werden?
- Welche Lernumgebung ist für welche Lernziele geeignet?
- Haben die Kinder ausreichende Möglichkeiten zur Bewegung und zur Entspannung?
- Wie kann ich in meiner Einrichtung/Schule altersübergreifende Begegnungen von Kita- und Grundschulkindern ermöglichen?
- Welche Erfahrungen habe ich oder meine Kollegen/innen bereits mit Angeboten eines forschenden Lernens gemacht? Wie beeinflussen die Prinzipien des forschenden Lernens mein pädagogisches Handeln?
- Gibt es in meinem Kita-Team oder meinem Fachkollegium Unterstützung, neue didaktische Prinzipien zu erproben und im pädagogischen Alltag zu verankern?
- Was spricht für oder gegen die Einführung einer flexiblen Eingangsstufe an meiner Schule?

…..

Im Rahmen eines Audit-Verfahrens wurde in Melle/Riemsloh ein Selbstbewertungsworkshop der Lernwerkstattarbeit durchgeführt und auf dieser Basis konkrete Ziele und Maßnahmen zur Weiterentwicklung in der Lernwerkstatt abgeleitet. Die dabei entwickelte, nachfolgende Übersicht

über ihre Ergebnisse vermittelt einen guten Überblick über die Arbeit in einer Lernwerkstatt. Sie verdeutlicht auch, dass die Einrichtung einer Lernwerkstatt kein einmaliger Akt ist, sondern dass durch die gemeinsame Arbeit und durch Austausch und Reflexion eine qualitative Weiterentwicklung im Sinne einer lernenden Organisation stattfindet:



VI. Beobachtung und Dokumentation

Eine individuelle Lernbegleitung jedes Kindes setzt voraus, dass Erzieher/innen und Grundschullehrer/innen sehr genau wahrnehmen und beobachten, wie jedes Kind fühlt, denkt und lernt, welche Entwicklungsschritte es bereits vollzogen hat und wo seine aktuellen Interessen und Lernmöglichkeiten liegen. Mit den pädagogischen Instrumenten der Beobachtung, Reflexion und Dokumentation schaffen sich die Pädagogen/innen eine Grundlage, um in ihrem Handeln gezielt und differenziert auf die einzelnen Bildungsbedürfnisse der Kinder eingehen zu können. Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren sind heute ein fester Bestandteil der pädagogischen Arbeit in Tageseinrichtungen für Kinder. Ebenso ist in den Grundschulen die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung und im Anfangsunterricht die Feststellung der individuellen Lernausgangslage eine verpflichtende Aufgabe.

Bisher gibt es jedoch keine allgemein anerkannten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, die im Elementar- und Primarbereich institutionsübergreifend genutzt werden und auf gemeinsamen Kriterien basieren. Die Zielsetzungen der Dokumentationen werden in der Konzeption der Kindertagesstätte bzw. dem Schulprogramm und der Grundschule festgelegt. In den Kindertageseinrichtungen überwiegen Methoden, die den Fokus auf die Stärken und Interessen des Kindes in verschiedenen Bildungsbereichen, auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes und auf seine sozialen Beziehungen in der Einrichtung setzen. Erzieher/innen sind von ihrer Ausbildung und ihrem Auftrag her keine Fachlehrer/innen. Ihr beobachtender Blick auf das Kind zielt in die Breite anhand von „distalen“ Kriterien (wie Wahrnehmung, Motorik, Kognition). Für die Grundschullehrer/innen steht dagegen der Blick in die Tiefe im Vordergrund (anhand von „proximalen“ Kriterien wie der Schriftspracherwerb oder mathematische Vorläuferfähigkeiten).

Die Lehrer/innen stehen gerade in den ersten Wochen des Anfangsunterrichts vor der Herausforderung, die sehr heterogenen, individuellen Lernausgangslagen der Erstklässler zu erfassen. Hierfür müssen sie den Lernstand und die bereichsspezifischen Kompetenzen der Kinder vor allem in Deutsch, Mathematik und Sachunterricht berücksichtigen. Ihre Beobachtungen zum Arbeits- und Sozialverhalten der Kinder dienen auch ihrer Einschätzung, ob die Kinder den Anforderungen der Schule gewachsen sind und welche Unterstützung sie hierfür benötigen.

Anschlussfähige Bildungs- bzw. Übergangsdokumentationen setzen ein gemeinsames Verständnis für die Bildungswege und Lerndispositionen der Kinder voraus (vgl. hierzu Kapitel I). Entsprechend sollte in der Zusammenarbeit der Kindertageseinrichtungen und der Grundschule eine Verständigung über gemeinsame Zielsetzungen der Beobachtungen und Dokumentation und der Verwendung der Unterlagen in den Tageseinrichtungen und der Grundschule erreicht werden. Hierzu gehört auch die Einbindung und Beteiligung der Eltern. In gemeinsamen Absprachen müssen die Fragestellungen geklärt werden: *Was* wollen wir mit den Dokumentationen erreichen? *Wen* wollen wir erreichen? *Wie* und mit welcher Art der Dokumentation können wir dies erreichen?

Transparenz über den Sinn und Zweck der Übergangsdokumentationen ist für die Eltern auch deshalb wichtig, damit sie einer Übergabe der Dokumentationen an die Schule zustimmen können. Denn selbstverständlich muss das Einverständnis der Eltern für eine Übergabe eingeholt und die Datenschutzbestimmungen eingehalten werden. Nur im gemeinsamen Austausch mit den Eltern, dem Kind und den Pädagogen/innen beider Professionen kann Vertrauen und ein Konsens darüber erzielt werden, dass die an die Grundschule übergebenen Bildungsdokumentationen eine Unterstützungsfunktion in der gemeinsamen Übergangsbegleitung des Kindes haben.

Die Modellstandorte haben verschiedene Formen solcher Übergangsdokumentationen entwickelt und erprobt.

VI.1 Unterschiedliche Dokumentationsverfahren

In den meisten Einrichtungen wird mit Portfolios gearbeitet, die aber – wie alle anderen Methoden auch - sehr unterschiedlich oder auch in unterschiedlichen Kombinationen eingesetzt werden können[19]:

Portfolios als Dokumente <u>für Kinder</u>

Die Portfolios sind das Eigentum der Kinder im Sinne einer „Schatzkiste“. Das Kind bestimmt, welche Berichte, Materialien, Fotos, Bilder und andere „Schätze“ es in seinem Portfolio aufbewahren will.

[19] Auf dem Kindheitssymposium am 24./25.02.2015 an der Fachhochschule Erfurt wurde im Rahmen des Forschungsprojektes „Ressourcenorientierte Bildungsdokumentation im Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule. Bildungsdokumentation als Bindeglied zwischen den Institutionen?“ angeregt, Portfolios als Dokumente für, über, mit und von Kindern zu unterscheiden.

Die Sammlung der ausgewählten Dokumente ist für das Kind eine Erinnerung an seine vielfältigen Lebensbezüge in seiner Familie und in der Kita-Gruppe, an das „Größerwerden“ und an besondere Ereignisse und Lernerfahrungen. Die gemeinsame Betrachtung ausgewählter „Schätze“ unterstützen dialogische Gespräche unter den Kindern und mit den Erwachsenen. Das Kind bestimmt über die Verwendung seines „Schatzes“. In einem Entwicklungs- oder Übergabegespräch kann das Kind seine ganz eigene Sicht seiner Erfahrungen in der Tageseinrichtung anhand seiner Portfolio-Unterlagen einbringen und sich mit Unterstützung der Erzieher/in und der Eltern in der Reflexion der eigenen Kompetenzen bewusst werden. Als Übergangsdokument könnten diese Art von Portfolios genutzt werden, wenn das Kind sich entscheidet, von ihm ausgewählte „Schätze“ seiner zukünftigen Klassenlehrer/in zu zeigen.

Am Modellstandort Hoya/Bücken wird mit dem Dokumentationsinstrument „Schatzkiste“ gearbeitet. Das Ziel ist, dass die Kinder in ihrer Individualität gesehen werden. Die „Schatzkiste“ der Kinder wird als ein Arbeitsportfolio angesehen, in welche Ergebnisse der Kinder aufgenommen werden. Die Kollegen/innen schreiben:

„Warum diese Schatzkisten?

- *Die Kinder sind stolz auf ihre eigene Leistung, sie übernehmen Verantwortung für die Kiste und für sich selbst, sie erhalten in immer wieder stattfindenden Gesprächen Wertschätzung und Anerkennung.*
- *Die Kinder laden im Gespräch ein, die ganz persönlichen Geschichten zu hören. Sie öffnen ihre Schatzkiste und zugleich sich selber.*
- *Die Kinder haben die Möglichkeit, ihre Lernprozesse zu dokumentieren und auszuwerten. Sie erkennen selbst ihre Lernfortschritte und lernen, darüber zu sprechen. Ein Gespräch über die eigene Entwicklung wird möglich. Alle Beteiligten erhalten einen Einblick in Lernwege, Lernumwege, Lernfortschritte: Was hast du da in deiner Kiste? Wie/Wann/Warum hast du das gemacht? Was kannst/konntest du da schon alles? Was möchtest du als nächstes lernen?“*

Das Schatzkistenportfolio am Standort Hoya/Bücken:

Bereits in der Krippe (1 – 3-Jährige) wird in der Schatzkiste eine Sammlung von Fotos von wichtigen Ereignissen/Situationen/Bildern/Kunstwerken angelegt. Diese werden ggfs. ergänzt um das jeweilige Datum, um einen Hinweis auf das Ergebnis oder um eigene Aussagen des Kindes (wörtlich!)

In der Regelgruppe des Kindergartens sammeln die Kinder selbständig erste Bilder, Buchstaben, Wörter, kleinere Gegenstände, integrieren diese in ihre Schatzkiste und zeigen diese anderen Bezugspersonen (Kindern, Fachkräften, Eltern). So kommen sie ins Gespräch, erwerben erste Erfahrungen im wertschätzenden Umgang mit dem Eigenen und dem Anderen.

In der „Piratengruppe“, der vorschulischen Lernwerkstatt, wird die Schatzkiste weitergeführt. Integriert werden jetzt Arbeitsergebnisse aus der Lernwerkstatt, unter anderem „Piratenseiten“ für zuhause (erste freiwillige Hausaufgaben), Zeichnungen und Fotos von Experimentierergebnissen. Die Kinder verbinden mit dem sich erweiternden Inhalt der Schatzkiste ihre eigenen Geschichten. Im Idealfall sind die Ergebnisse durch die Fachkräfte mit Datum und wörtlicher Aussage der Kinder dazu versehen.

Beim Übergang in die Schule wird das Schatzkistenportfolio zur Grundlage von Elterngesprächen und zur Grundlage des Schatzkistengespräches mit der Klassenlehrkraft anlässlich der Einschulung in die 1. Klasse gemacht. Die Kinder bringen insofern selber Dokumente ihrer Entwicklung mit. Das Übergabegespräch ist in wesentlichen Teilen gegründet auf das „Eigene“ der Kinder. Die neue Klassenlehrkraft hat die Möglichkeit, im Gespräch auf die jeweils individuell gestalteten Ergebnisse der Portfolios einzugehen.

Den Eltern wird die Möglichkeit eröffnet, im Schatzkistengespräch den Bildungsprozess der Kinder bewusst zu reflektieren. Das ermöglicht und fördert vertiefte Einsichten, Absprachen und Vereinbarungen in der gemeinsamen Erziehungsverantwortung für das jeweilige Kind.

Portfolios als Dokumente über Kinder

Auf der Grundlage gezielter Beobachtungen und zum Teil ergänzt durch Gespräche mit dem Kind verfassen die Erzieher/innen Entwicklungsberichte. Diese Art der Portfolios dient der Information der Erwachsenen über die Entwicklung des Kindes. Sie sind eine Grundlage für Entwicklungsgespräche mit den Eltern und für den Austausch im Team der Fachkräfte. Viele Tageseinrichtungen dokumentieren die individuelle Lernentwicklung der Kinder anhand von Entwicklungstabellen oder gezielter Beobachtungen und Gespräche zu spezifischen Entwicklungsbereichen.
Am Standort Nordholz haben sich die Pädagogen/innen auf selbst entwickelte Indikatoren zur Reflexion und Bildungsbegleitung in den verschiedenen Bildungsbereichen verständigt (u.a. zum Verhalten in der Gemeinschaft, zu Grob- und Feinmotorik, zum Kreativbereich, zu den kognitiven Fähigkeiten, zum Sprachverhalten und zum naturwissenschaftlichen Verhalten). Beispielhaft ist hierfür die nachfolgende Tabelle mit Indikatoren für naturwissenschaftliches Verhalten. Dieses Indikatorensystem wird in Nordholz kombiniert mit „Ich-kann-das Heften“, in denen mit den Kindern ihre Kompetenzen und ihr Lernzuwachs dokumentiert werden.

Diese Portfolios sind sensible Daten, die unter die Datenschutzbestimmungen fallen. Die Entwicklungsberichte werden in der Regel in den Tageseinrichtungen von den Erzieher/innen nur zur eigenen Verwendung gesondert aufbewahrt und vernichtet, wenn das Kind die Einrichtung verlässt. Am Standort Nordholz wird in einem Übergabegespräch mit den Eltern gemeinsam abgestimmt und unterzeichnet, dass die Erzieher/in zu einem Gespräch mit den Lehrkräften der Grundschule zum Entwicklungsstand ihres Kindes autorisiert ist und welche Beobachtungen zum Kind der Schule mitgeteilt werden sollen. Diese Art der Übergabe setzt eine gute Zusammenarbeit zwischen der Tageseinrichtung und der Grundschule und einen vertrauensvollen und partnerschaftlichen Austausch mit den Eltern voraus.

Die Lernentwicklungsberichte der Grundschulen zielen insbesondere auf bereichsspezifische Entwicklungs(fort)schritte wie z.B. auf dem Gebiet des Schriftspracherwerbs oder der Mengenerfassung oder aber auch der Konzentration, Ausdauer und emotionalen Reife. Die Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung und ggfs. der Sprachförderung oder Hilfeplanung vor der Einschulung gehen in die Feststellung der Lernausgangslage ein. Bisher gibt es keine vernetzten, zwischen allen Institutionen abgestimmten Entwicklungsberichte. Sie müssten gewährleisten können, dass die bisherigen Lernerfahrungen und Förderpotenziale jedes Kindes beim Übergang in die Grundschule gesehen und konstruktiv genutzt werden.

„Das kann ich schon“ Heft Nordholz: Naturwissenschaftliches Verhalten:

Beobachtungen im Kindergarten	**Indikator**
Das Kind nimmt neue Erlebnisräume positiv/ selbstbewusst an.	Emotionale Haltung Fährt gern mit zum Strand, zeigt oder benennt Vorfreude, Neugierde, hat Ideen, was oder mi wem es dort spielen möchte, bringt etwas von Zuhause mit, überwindet Ängste bezüglich der neuen Umgebung, veränderter Abläufe, Ungewissheit

Das Kind setzt sich sinnlich -aktiv mit dem Naturraum Strand/ Wattenmeer auseinander.	Wahrnehmung schmecken, riechen, fühlen/z.B. belebte und unbelebte Natur, Wetterempfindungen
Das Kind experimentiert z.B: mit Erde/Sand und Wasser	Körper, Bewegung, Motorik Sand/Wasser schütten, ein und umfüllen, plantsche, spritzen, matschen, buddeln, …
Das Kind interessiert sich für Pflanzen und Tiere.	Kognition
Das Kind nimmt an angeleiteten Angeboten teil.	Aktiver Umgang mit Material und Hilfsmitteln, sozialer Umgang mit anderen Kindern und Erwachsenen- als Kommunikationspartner,
Das Kind nutzt Möglichkeiten, physikalische oder chemische Gesetzmäßigkeiten im Experiment zu erproben.	Setzt sich mit Ursache und Wirkung auseinander. Z.B. Sickerverhalten von Wasser, Wasserverdrängung, Sink und Schwimmverhalten, Auftrieb
Das Kind ist neugierig und hinterfragt Sachverhalte, Lebensräume und Naturphänomene.	Sprache und Sprachbildung Nutzt Fachbegriffe, umschreibt, erklärt, …

Portfolios als Dokumente mit Kindern

In vielen Tageseinrichtungen für Kinder werden mit der Methode der „Bildungs-und Lerngeschichten“ Beobachtungssequenzen geplant und oftmals durch Videoaufnahmen festgehalten. Die Erzieher/in diskutiert ihre Aufzeichnungen oder Aufnahmen im Anschluss gemeinsam mit dem Kind oder Kindern. Sie ist dabei um eine möglichst offene und wertneutrale Darstellung bemüht und versucht, auch die Perspektive der Kinder nachzuvollziehen. Auf dieser Basis dokumentiert sie eine „Bildungs- und Lerngeschichte“ (vgl. den Ansatz von M. Carr, S. 18), die dem Kind vorgelesen und ggfs. von ihm verbessert oder ergänzt werden kann. Die Bildungs- und Lerngeschichten können in einem „Bildungsbuch“ bzw. Portfolio gesammelt und genutzt werden, um gemeinsam mit dem Kind, den Eltern und im kollegialen Austausch die Interessen, die soziale Eingebundenheit oder die Entwicklungsfortschritte eines Kindes festzuhalten. Entscheidungen über neue Herausforderungen können gemeinsam getroffen werden.

Am Standort Melle/Riemsloh dokumentieren die Kinder ihre Erfahrungen in der Lernwerkstatt in den so genannten LeRie-Heften selbst. Die erwachsenen „Lernbegleiter“ ergänzen auf Wunsch der Kinder deren Aufzeichnungen mit zusätzlichen schriftlichen Aussagen.
Diese Art der Portfolios können spannende Übergangsdokumentationen sein, insbesondere wenn sie Dokumentationen zu spezifischen Themen beinhalten. An den Modellstandorten Nordholz, Rosdorf oder Melle/Riemsloh wurden beispielsweise die Grunderfahrungen und naturwissenschaftlichen Erkenntnisse zu den Themen „Strand/Watt“, „alles, was rollt“ und „Luft“ von der Kindertageseinrichtung bis in die Primarstufe festgehalten. So wird den Kindern wie den Erwachsenen ein „Wiedererkennungswert“ ihrer Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen

Phänomenen ermöglicht und gleichzeitig werden die darauf aufbauenden Erkenntnisfortschritte dokumentiert. In der Grundschule ermöglichen sie einen Anschluss durch die Weiterführung der Portfolios z.B. im Sachunterricht. Sie können als aufeinander aufbauende Lernangebote von der Kindertageseinrichtung und Grundschule genutzt werden.

Grundsätzlich können in den Portfolios die Interessen und Lerngeschichten der Kinder in allen Lernbereichen und Erfahrungsfeldern dokumentiert werden.

Das LeRie-Heft – ein offenes Dokumentationsverfahren
in der Lernwerkstatt und als Bestandteil des (Übergangs-)portfolios der Kita

Im Verlauf einer Lernwerkstattstunde, nach der Explorier-/Experimentierphase, nehmen die Kinder ihre LeRie-Hefte und malen/zeichnen, was sie in der Lernwerkstatt gemacht haben.

So sieht es aus:

Das LeRie-Heft ist ein Din-A-4-Heft blanko. Wenn nach den Herbstferien die Lernwerkstatt-Stunden beginnen, ist es mit dem Namen versehen. Es gehört zum ritualisierten Ablauf, dass die Kinder in ihre LeRie-Hefte für sie bedeutsame Dinge durch gemalte oder gezeichnete Bilder dokumentieren. Die Kinder entscheiden dabei, was ihnen wichtig ist. Das können Ergebnisse des Explorierens/Ausprobierens sein oder erste „Versuchsabläufe“. Auch besondere Momente im Verlauf der Lernwerkstattstunde malen die Kinder auf. Einzelne notieren etwas. Wenn die Kinder Fahrzeuge oder andere Objekte gebaut haben, können sie diese fotografieren und anschließend ins LeRie-Heft kleben. Zum Abschluss der Kindergartenzeit im Sommer, wird es in das KiTa-Portfolio geheftet, dass sie mitnehmen dürfen. Im Laufe des 1. Schuljahres führen die Kinder das Heft in der Lernwerkstatt weiter oder erhalten ein Neues, wenn alle Seiten gefüllt sind.

Die Rolle der Lernbegleitung

Die Lernbegleitung ergänzt auf Wunsch der Kinder die Zeichnungen mit Beschreibungen und Aussagen. Hierbei entwickeln sich mit einzelnen Kindern Dialoge und so kann das Erlebte und Gelernte gemeinsam reflektiert werden. Die Lernbegleitung erfährt etwas über die Gedanken, Vorstellungen und Erkenntnisse der Kinder. Folgende Fragen können Anknüpfungspunkte für Gespräche ergeben:
- Wie bist du vorgegangen?
- Welche Schwierigkeiten hattest du?
- Wie und welche Lösung hast du gefunden?

KiTa-Kind: „Da schreiben wir auch noch rein, was wir gemacht haben – die Erwachsenen“

Durch die fortlaufende Dokumentation im Heft werden Lernwege der Kinder sichtbar und regen sie zu einer Auseinandersetzung mit eigenen Lern- und Entwicklungswegen an. Sie haben die Möglichkeit, Lernen als sinnvolle und bedeutsame Kompetenz zu erleben[20]. Durch eine wertschätzende und stärkenorientierte Haltung der Lernbegleitung kann an dieser Stelle differenziert gefördert werden.

[20]Modellstandort Melle-Riemsloh: Konzeptionelle Überlegungen zum Bildungsbereich „Naturwissenschaftliche Bildung – Mathematik, Sachunterricht und Experimente“ => 5. Stundenverlauf

Portfolio-Nachmittag am Ende der LeRie-Zeit

Im Sommer, kurz vor Ende des Kita- bzw. Schuljahres, wird ein Portfolio-Nachmittag in der LeRie-Lernwerkstatt veranstaltet. In angenehmer Atmosphäre, bei Kaffee und Kuchen stellen die Kinder ihren Eltern die LeRie-Hefte vor. Sie werden zu den „Experten“ und präsentieren ihre Ergebnisse.

KiTa-Kind: „Da kann man sehen, wenn man nicht mehr weiß, was man schon mal gemacht hat in der Lernwerkstatt, dann weiß man, was man da gemacht.“

KiTa-Kind: „Das LeRie-Heft ist wichtig, dass man nichts vergisst. Da kann man immer wieder reinschauen. Da kann man sich Sachen merken.“

Die Kinder suchen ausgewählte „Lieblingsseiten“ aus, geben ihren Ergebnissen dadurch eine Bedeutung und wenden ihre eigenen Erklärungsansätze an. Kind und Eltern treten in ko-konstruktiven Austausch. Eine anerkennende und wertschätzende Haltung der Eltern und Besucher ist wichtig, um Selbstvertrauen und Zuversicht zu stärken. Für Eltern oder andere Besucher ist zudem eine Möglichkeit, Einblick in die Lernwerkstatt zu bekommen.

KiTa-Kind: Ich fand die Lernwerkstatt toll, weil man da so Hefte hat wo man was reinmalen kann was man erlebt hat und das man da viel bauen kann. Darum gefällt sie

Portfolios als Dokumente *von Kindern*

Diese Art der Portfolios wird von den Kindern selbst gestaltet (ggfs. mit Hilfe der Erzieher/innen oder Eltern). Sie können als ein „Übergangsportfolio“ oder „Einschulungsheft“ erarbeitet werden. Die Kinder stellen sich, ihre Familie und Freunde selbst vor, beispielsweise durch Zeichnungen oder Fotos. Sie beschreiben ihre Interessen und Wünsche, z.B. in Form eines Briefes an die zukünftige Klassenlehrer/in. Am Standort Scharnebeck wird für die Kinder das Erstellen eines „Willkommensportfolios“ durch folgende Vorgaben vorstrukturiert.

Willkommensportfolio in Scharnebeck auf 10 vorbereiteten Seiten:

1.: Ein Abschiedsfoto der Kindertagesstätte.
2.: Das bin ich: Das Kind malt sich selbst und schreibt seinen Namen in das untere Kästchen. Die Interpretation des Bildes, Feinmotorik und Körperschema obliegt der zukünftigen Lehrperson.
3.: Das macht mir besonders viel Freude: Jedes Kind hat eigene Themen, die ihm wichtig sind. Im Gespräch mit der pädagogischen Fachkraft der Kita werden positive Emotionen bewusst gemacht und vom Kind dargestellt. Bemerkungen aus dem Dialog mit dem Kind dazu sind im unteren Kästchen möglich.
4. Das gefällt mir nicht so gut: Ebenfalls im Gespräch mit der pädagogischen Fachkraft wird deutlich, was dem Kind Unbehagen bereitet und es kann die zukünftige Lehrperson auf seine Weise davon in Kenntnis setzen. Notizen dazu sind im unteren Kästchen möglich.
5. Mein Lieblingsplatz in der Kita war: Das Kind malt oder fotografiert den Ort, an dem es sich am liebsten aufgehalten hat. So zeigt es seiner zukünftigen Lehrperson eine Vorliebe. Der Originalton aus dem Dialog mit dem Kind kann im unteren Kästchen aufgenommen werden.
6. Bei den Schulbesuchen hat mir besonders gefallen: Während des gesamten letzten Kita-Jahres finden verschiedene Aktionen in Zusammenarbeit zwischen Kita und Grundschule statt (Brückenjahr). Diese Aktionen haben jeweils einen eigenen Schwerpunkt. Das Kind reflektiert mit der pädagogischen Fachkraft der Kita diese Themen und stellt sein schönstes Erlebnis auf seine Weise dar.
7. Mein Lieblingsspielzeug ist: Dieses Blatt kann mit den Eltern zusammen gestaltet werden. Das Lieblingsspielzeug kann fotografiert oder aufgemalt werden. Die zukünftige Lehrperson erfährt so, wodurch das Kind z.B. Trost findet, und/oder ob es typisches Gender-Spielzeug bevorzugt.
8. Was ich meiner Lehrerin noch sagen möchte: Im persönlichen Dialog mit der pädagogischen Fachkraft oder auch mit den Eltern wird mit dem Kind darüber gesprochen, welche Themen oder Wünsche ihm noch besonders wichtig sind. An dieser Stelle kann es mitteilen, was seiner Meinung nach die Lehrkraft noch wissen sollte, z.B. die Lieblingsfarbe, ob es Geschwister hat, wo es im Urlaub war, was es von der Schule erwartet oder was ihm dort Angst machen könnte, etc… Dabei wird der Originalton des Kindes wiedergegeben. Eine erste Einschätzung des Wortschatzes obliegt der neuen Lehrperson.
9. Das freie Blatt: Wenn das Kind möchte, kann es hier noch seiner zukünftigen Lehrkraft ein Bild malen oder in Form einer Technik falten oder anders gestalten.
10. Das Willkommensbild der Schule.

In Kapitel IV.2 wurde bereits beschrieben, dass diese Art der Portfolios als Grundlage für „Übergabe“- oder „3-Parteien-Gespräche“ zwischen den Eltern, dem Kind, der Erzieher/in und, wenn möglich, auch der Erstklassenlehrer/in genutzt werden. Im Rückblick und Austausch über die Kita-Zeit des Kindes werden Fragen und Wünsche für die Zeit in der Schule besprochen.

In Absprache zwischen der Kindertageseinrichtung und der Grundschule gibt es an einigen Standorten so genannte „Ich-kann-das-Hefte“, in dem die Kinder für verschiedene Lernbereiche ankreuzen oder beschreiben, was sie schon alles gelernt haben. Solche „Könner-Hefte“ sollten die Kinder mit Stolz und Freude erfüllen und ihnen helfen, sich selbst und ihre bereits erworbenen Fähigkeiten zu präsentieren. Die Grundschule sollte diese grundsätzlich positiv aufnehmen. Es ist wichtig, dass alle von den Kindern sich selbst zugeschriebenen Kompetenzen wertgeschätzt werden, auch wenn das Kompetenzniveau der einzelnen Kinder große Unterschiede aufweist.

Eine Lehrerin aus der Kapitän-Koldewey-Grundschule in Bücken beschreibt ihre Erfahrung mit den dort eingeführten „Das-kann-ich-schon-Heften“ so:

> *„Der Aufwand innerhalb des Unterrichts bleibt zwar groß und ist nur mit entsprechender Kollegenunterstützung gut zu bewältigen, jedoch blieben bei den Gesprächen mit den Kindern Eindrücke und Dialoge in Erinnerung, die sich im Schulalltag sonst sicher nicht ergeben hätten. Besonders erfreulich war dies natürlich in Situationen wie der, in der z.B. ein vormals schwacher Schüler beschrieb, welche großen Schwierigkeiten er ein Jahr zuvor im mathematischen Bereich gehabt habe. Er hätte sich oft überfordert und traurig gefühlt. Nun wisse er, dass er noch immer langsam sei, aber er sei ja wohl ganz schön weit gekommen in der kurzen Zeit seit dem Ausfüllen des „Das-kann-ich schon Hefts! Das könne ja nun jeder sehen!“*

Der Einsatz von „Ich-kann-das-Heften“ soll das Vertrauen der Kinder in die eigenen Kompetenzen stärken. Dies muss mit einer entsprechenden Haltung der Pädagogen/innen einhergehen, die mit einem ressourcenorientierten Blick auf die Entwicklungsschritte der Kinder schauen und den Kindern

Vertrauen in ihr Entwicklungspotenzial vermitteln. Damit die Kinder noch zu bewältigende Entwicklungsaufgaben mit Zuversicht in Angriff nehmen, darf ihr Entwicklungsstand keinesfalls als „defizitär“ beschrieben werden (vgl. hierzu auch Kapitel I.2).

VI.2 Kriterien für die Beobachtung und Dokumentation

Beobachtung und Dokumentation sind kein Selbstzweck. Sie sind eine Möglichkeit, Potenziale und hilfreiche Stützstrukturen (scaffolding) für ein erfolgreiches Tun der Kinder ausfindig zu machen. Sie ermöglichen den Pädagogen/innen auch, sich der eigenen Wahrnehmung von jedem Kind bewusst zu werden. Beim Beobachten hat das „Können“ des Kindes Priorität, es soll in einer positiven „Selbstwirksamkeitserwartung“ bzw. einem „Bemeisterungsgefühl“ gestützt werden. Positive Erfahrungen der eigenen Kompetenz haben Auswirkungen auf die Lernmöglichkeiten, die ein Kind für sich entdeckt. Es wird ermutigt, sich auch für spätere Entwicklungsaufgaben kompetent zu fühlen.
In ihrer Kurzexpertise für das Modellprojekt schlägt Prof. Graf[21] Beobachtungskriterien für die Erstellung von Übergangsdokumentationen und die gemeinsame multiprofessionelle Reflexion vor. Sie benennt folgende drei Ansprüche an Beobachtungen und Dokumentation im Übergang:

Ressourcen- bzw. salutogene Orientierung

Die Aktivitäten des Kindes sind aus seiner Sicht immer mit Sinn verbunden, es benötigt die Anerkennung und bestätigende Rückmeldungen durch seine wichtigen Bezugspersonen. Auch wenn die Schlussfolgerungen des Kindes objektiv gesehen falsch sind, sollen seine subjektiven Theorien angemessen gewürdigt und im gemeinsamen Gespräch erkundet und zu neuen Überlegungen geführt werden. Fragen wie beispielsweise „Wie kommst du darauf?“ helfen, die kindlichen Strategien zu identifizieren und dem Kind im Dialog die Entdeckung neuer Erkenntniswege zu ermöglichen.

Beziehungssensibilität

Zum Lernen benötigen die Kinder eine angstfreie Atmosphäre. Sie brauchen die Gewissheit, dass sie anerkannt sind und zu der Lerngemeinschaft dazu gehören, d.h. dass sie bei allen Lern- und Interaktionsprozessen als Person nicht infrage gestellt werden. Beziehungssensiblen Pädagogen/innen gelingt es, eine fürsorgliche Atmosphäre zu schaffen. Sie achten nicht nur die Ergebnisse, sondern auch die kindlichen Fortschritte im Lernprozess. Die Pädagogen/innen begleiten die Emotionen, die die Kinder zeigen, wenn sie vor Herausforderungen gestellt werden, wenn sie Neues entdecken oder Erfolge bzw. Enttäuschungen bei neuen Aufgaben erleben. Die Wahrnehmung der subjektiven Deutungen der Kinder (wie z.B. „Das kann ich nie!“ oder „Das hat mir mein großer Bruder beigebracht!“) helfen, ihre persönliche Art der Verarbeitung von Erfahrungen zu erkennen und bei der zukünftigen Lernbegleitung zu berücksichtigen.

[21] Graf (2013), Kurzexpertise. Siehe die Liste der Expertisen im Anhang.

Prozessorientierung

Alle Entwicklungen vollziehen sich immer in bestimmten Kontexten. Die konkrete Situation und das Interaktionsgeschehen und die materiale Lernumgebung bestimmen die Eigenaktivität des Kindes ebenso mit wie seine personalen Anlagen. Die Beobachtungen sind immer beeinflusst durch den situativen Kontext der Beobachtungssituation und können nur Momentaufnahmen sein. Erst im Dialog kann der Prozess rekonstruiert werden, warum und mit welchem Hintergrund das Kind zu seiner Handlungsweise oder zu einem bestimmten Ergebnis gekommen ist.

Für eine ressourcenorientierte, salutogene Beobachtung und Auswertung wurden von Prof. Graf zwei verschiedene Musterbögen entwickelt. In dem ersten *Beobachtungsbogen* wird während des Geschehens möglichst wertneutral die Alltagsbeobachtung notiert. In dem zweiten *Protokollbogen* wird nachträglich das Beobachtete für den multiprofessionellen Austausch ergänzt. Beobachtung und Protokoll werden unter folgenden Fragestellungen festgehalten:

Beobachtung:	**Protokoll:**
Was tut das Kind?	Was konnte das Kind? (noch) nicht?
Welche vorfindbaren Umweltressourcen (materiale, personale, situationale) nutzt das Kind?	
Welche Umfeldressourcen (be-)schafft sich das Kind?	Unter welchen Umständen konnte das Kind etwas (besser)?
Welche Strategien nutzt das Kind?	Mit welchen Mitteln und Strategien konnte das Kind etwas?
Welche Emotionen sind beim Kind beobachtbar (wenn ihm etwas gelingt, wenn ihm etwas misslingt?)?	Welche Emotionen sind beim Kind mit dem Bereich verbunden, in dem es etwas konnte? …und mit dem Bereich, in dem es etwas (noch) nicht vermochte?
Äußert das Kind Selbstdeutungen im Hinblick auf seine Kompetenzen? … und seine (noch…)Defizite? Welche?	Welche Qualität haben die Selbstdeutungen des Kindes im Hinblick auf seine Kompetenzen? … und seine (noch)Defizite?

Grundsätzlich sollten sich alle beteiligten Erwachsenen die Offenheit bewahren, auch unabhängig von den ihnen vorliegenden Dokumentationen oder Entwicklungsberichten überraschende Entwicklungen und unerwartete Potenziale von Kindern zu sehen und darauf unvoreingenommen zu reagieren. Beobachtungen folgen dem Entwicklungsprozess der Kinder. Sie sollten eine Grundlage sein, neue Lernentwicklungen anzustoßen und keinesfalls nur bereits erreichte Kompetenzniveaus festzuschreiben.

Notwendig ist ein Austausch beider Professionen über ihre Praxis der Beobachtungen und Dokumentation. Gemeinsame Planungs-, Angebots- und Reflexionsphasen eröffnen einen multiprofessionellen Blick auf das Kind. Die Kolleg/innen aus dem Modellstandort Melle/Riemsloh haben über eine gemeinsame Fortbildung zu „Videographie als Beobachtungs-, Reflexions- und Dokumentationsmethode“ selbst Videoaufnahmen in ihrem pädagogischen Alltag erstellt. Die gemeinsame Reflexion der Aufnahmen ermöglichte ihnen im Nachhinein einen neuen, offenen Blick auf das beobachtete Kind mit allen seinen Facetten: „*So habe ich das Kind noch gar nicht gesehen*“ oder in einem Auswertungsgespräch „*Du hast das Kind so, ich habe es so gesehen*“. Wenn beispielsweise in der Zeit der Lernwerkstattarbeit eine Erzieher/in ein Schulkind und eine Lehrer/in ein Kindergartenkind beobachten, können ihre unterschiedlichen Sichtweisen in die gemeinsame Reflexion eingehen und ihren jeweiligen Blick auf das Kind und auch auf die eigene Profession bereichern.

Zu einer guten Übergangskooperation gehört die Verständigung über die Schwerpunkte gemeinsam abgestimmter Übergangsdokumentationen, die entsprechende Einbindung der Eltern und eine Vereinbarung darüber, welche Zeitressourcen hierfür eingesetzt werden können.

Anregungen zur Reflexion:

- Welche Erfahrungen haben Sie mit den bisher verwandten Beobachtungs- und Dokumentationsformen gemacht? Haben sie sich bewährt?
- Gibt es eine Verständigung zwischen den Tageseinrichtungen und der Grundschule, welchen Zielsetzungen ein Übergangsportfolio dienen soll?
- Welche Funktion haben Portfolios und Entwicklungsberichte in den Gesprächen mit den Eltern?
- Welcher Stellenwert hat die Beobachtung und Dokumentation für die Lernprozesse der Kinder und der Kindergruppe? Wieviel Zeit wird dafür investiert? Wie werden die Erkenntnisse daraus genutzt?
- Wurde der soziale Kontext der beobachteten Situation ausreichend dokumentiert?
- Ist die Selbstwahrnehmung des Kindes in die Beobachtung und Dokumentation eingeflossen?

……

VII. Erziehungspartnerschaft mit den Eltern

Eltern sind die Experten ihrer Kinder, sie wollen das Beste für ihr Kind und sie wissen am Besten, was ihr Kind braucht. Ausgangspunkt dafür ist die Liebe zu ihrem Kind. Pädagogen/innen sind die Experten für Erziehung und Bildung. Ihr Ziel ist, jedes Kind so optimal wie möglich zu fördern und es zu einer selbstbewussten und wissbegierigen Persönlichkeit herauszufordern, das die eigene Zukunft positiv gestalten will. Eltern wie Pädagogen/innen wünschen, dass jedes Kind gute Chancen für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn hat.

Für die Kinder ist die grundlegende und wichtigste Sozialisationsinstanz die Familie. Die familiären Lebensverhältnisse prägen das Kind nachhaltig. Die Fach- und Lehrkräfte in den Tageseinrichtungen und in der Schule können nur mit und nicht gegen das Elternhaus bilden und erziehen. Dafür müssen sie die soziale und kulturelle Lebenswelt der Familie kennen. Die in der Familie gelernten Einstellungen und Verhaltensmuster kann kein Kind einfach abstreifen, sie sind Teil seiner Persönlichkeit. Die Pädagogen/innen können den Kindern insbesondere dann erfolgreich neue Lernerfahrungen eröffnen, wenn sie die familiären Wurzeln der Kinder kennen und anerkennen. Hierfür benötigen sie den vertrauensvollen Austausch mit den Eltern.

Die große Bedeutung einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit zwischen Eltern und Pädagogen/innen wird mit dem Begriff der „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“ beschrieben. Eltern und die Pädagogen/innen sind grundsätzlich gleichberechtigte und gleichwertige Partner für die Bildung, Erziehung und Betreuung eines Kindes. Sie sind die wichtigsten erwachsenen Bezugspersonen für das Kind und prägen jeder auf seine Art und Weise seinen Bildungs- und Erziehungsprozess. Die Aufgaben der Eltern und Pädagogen/innen sind unterschiedlich, wichtig sind jedoch Respekt und Vertrauen im Umgang miteinander, das „von- einander -Wissen“ und der gemeinsame, wertschätzende Austausch über die Entwicklung des Kindes.

In den Kindertageseinrichtungen und in der Grundschule gibt es eine lange Tradition der „Elternarbeit“. Das Ziel der Gespräche mit Eltern war in der Regel durch ein vorbestimmtes Thema geprägt, das den Eltern durch die Pädagogen/innen angetragen wurde (z.B. im Rahmen der Eingewöhnung in die Kita, zur „Schulreife“ eines Kindergartenkindes oder zum aktuellen Entwicklungs- und Leistungsstand). In diesen Gesprächen wurden den Eltern Informationen und Ratschläge gegeben, in welchen Bereichen sie sich für ihr Kind engagieren könnten. Wenn Eltern als Partner der Kindertageseinrichtung und der Grundschule im Bildungsprozess ihrer Kinder verstanden werden, führt dies zu einem veränderten Blickwinkel auf ihre Rolle und Aufgaben. Die Beteiligung der Eltern und der gleichwertige Austausch über das Kind und alle Belange in der Einrichtung eröffnen neue Wege der Partnerschaft über den reinen Austausch hinaus. Eltern und Pädagogen/innen können sich gemeinsame Ziele setzen und in ihren Erziehungs- und Bildungsbemühungen zusammenarbeiten.

Die Kollegen/innen aus dem Modellstandort Bücken/Hoya formulieren ihr Verständnis für eine wertschätzende Erziehungspartnerschaft mit den Eltern so:

„Auch wenn es eine Selbstverständlichkeit ist: Eine gute Bildungsarbeit für die Kinder im Vorschul- und im Primarbereich sowie auch darüber hinaus setzt eine gut gegründete lebendige Erziehungspartnerschaft zwischen den Eltern und den pädagogischen Fachkräften voraus. Eine solche Kooperation mit den Eltern braucht zwingend eine Grundhaltung der Wertschätzung, der Offenheit, der Möglichkeit zur echten Partizipation. Wichtig ist ein möglichst umfassendes Verstehen der Eigenheiten und Wesenheiten des Kindes. Dieses kann nur im wechselseitigen Gespräch und im Abgleich der Wahrnehmungen erschlossen werden. Für den Übergang gilt, dass eine eher fordernde Grundhaltung nach „Schulfähigkeit“ des Kindes der Perspektive der „Kindfähigkeit“ von Schule weichen muss“.

VII.1 Willkommens- und Begegnungskultur

Die Pädagogen/innen in Kindertageseinrichtungen und Schulen tragen die Verantwortung für die Gestaltung der Partnerschaft mit den Eltern. Sie übernehmen eine Rolle als „Gastgeber“, die dafür sorgen, dass sich alle Eltern in der Gemeinschaft ihrer Einrichtung wohl und wertgeschätzt fühlen.

Entscheidend für den Aufbau eines guten Vertrauensverhältnisses zwischen den Eltern und den Pädagogen/innen ist sehr oft der Verlauf des Erstkontakts. Spezifische Rahmenbedingungen erleichtern den wertschätzenden Umgang miteinander wie z.B. ein Willkommensgruß in verschiedenen Sprachen im Eingangsbereich, einladende informelle Begegnungsmöglichkeiten in angenehmer Atmosphäre wie z.B. ein Elternzimmer sowie kurze Informations- und Beteiligungswege. Zeit und Raum für persönliche Gespräche ermöglichen positive Schlüsselerlebnisse im Erstkontakt und vermitteln den Eltern auch für die Zukunft das Gefühl der Zugehörigkeit und Anerkennung ihrer Person. In einer Kindertageseinrichtung in Cremlingen wird dem morgendlichen Ankommen der Eltern mit ihrem Kind daher besondere Aufmerksamkeit gewidmet:

„Frau M. betritt wie jeden Morgen mit ihrer kleinen Tochter Anna den Kindergarten. Im Eingangsbereich wird sie von der Begrüßungserzieherin Karin empfangen. Karin steht an ihrem Stehpult, das Telefon liegt in der Nähe, vor ihr auf dem Pult liegen ein Notizblock und eine Liste mit wichtigen Mitteilungen. Die Erzieherin hat Zeit für Frau M. und Frau M. nimmt das dankbar zur Kenntnis. Das kurze Gespräch zwischen der Mutter und der Erzieherin wird von Freundlichkeit und Akzeptanz geleitet. Es enthält Informationen für Frau M. und von Frau M. (…) Frau M. fühlt sich informiert, angenommen und verstanden, kann sich leicht von ihrer Tochter verabschieden und sich ihrem Berufsalltag konzentriert zuwenden.“

In allen Kindertageseinrichtungen sind Eingewöhnungsmodelle zur Aufnahme eines Krippen- oder Kindergartenkindes selbstverständlich. Nicht nur die Kinder lernen, sich in der neuen Einrichtung

zurechtzufinden, auch die Eltern durchleben eine Phase des „Abgebens“. Hierfür ist der vertrauensvolle Austausch der Eltern mit den Erzieher/innen als neue Bezugspersonen der Kinder unerlässlich. Im Verlauf der Kita-Zeit vertiefen sich die Beziehungen durch die gemeinsame Begleitung der Kinder durch individuelle Entwicklungsgespräche und durch gemeinsame Erlebnisse in der Kindergruppe und mit der Elternschaft. Diese über Jahre gewachsenen Beziehungen können nicht nur für die Kinder, sondern auch für die Eltern eine unterstützende Brücke für die Gestaltung des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Grundschule sein. In fast allen Modellprojekten werden Übergabegespräche durchgeführt (vgl. Kapitel IV.2). Vielen Eltern und Kindern gibt es Sicherheit, in der neuen Situation von der Erzieher/in aus der Kindertagesstätte begleitet zu werden. Die Erstklassenlehrer/in ihrerseits erhält die Möglichkeit, mit Unterstützung der Erzieher/in einen persönlichen Kontakt und eine erste Vertrauensbasis aufzubauen.

Gemeinsame Erlebnisse wie z.B. die Teilnahme an einem Projekt oder Fest, ein Elterntreff und/oder Gespräche mit anderen Eltern im Elterncafé oder –stammtisch schaffen darüber hinaus eine Basis für einen vertrauensvollen Umgang und Kontakte mit- und untereinander. Niedrigschwellige Angebote sind auch gute Anlässe, Eltern von so genannten Hauskindern, die keine Tageseinrichtung besuchen, einzuladen und auf die vorschulischen Angebote des Kindergartens aufmerksam zu machen.

Heutzutage gibt es nicht mehr nur das eine Familienmodell. Neben der klassischen Familie gibt es die große Gruppe der Alleinerziehenden sowie die so genannten Patchwork-Familien, gleichgeschlechtliche Elternpaare und Familien mit ganz unterschiedlichen kulturellen, sozialen, religiösen und ökonomischen Einflüssen und Rahmenbedingungen. Es ist die Aufgabe der Pädagogen/innen, jeweils die individuellen Kompetenzen der Menschen zu würdigen und ihnen einen Zugang zu der Elterngruppe und der Einrichtung zu eröffnen. Manchmal sind es relativ einfache Gründe, warum Eltern nicht auf Einladungen ansprechen: Alleinerziehende haben keinen Babysitter für ein Geschwisterkind, Eltern mit Migrationshintergrund verstehen die Einladung nicht oder schämen sich wegen ihrer geringen Deutschkenntnisse und trauen sich deshalb eine Teilnahme nicht zu oder Eltern, die im Einzelhandel oder im Schichtdienst arbeiten, können Termine nicht wahrnehmen. Auch wenn berufstätige Eltern vielfach belastet sind, sollte für jede Kindergruppe oder Klasse herausgefunden werden, wie dennoch alle Eltern in den Informationsfluss eingebunden werden und beteiligt werden können. Eltern sind dann gut zu erreichen, wenn sie einen Mehrwert in ihrer Beteiligung erkennen, sich in ihren Fragen und Kompetenzen angesprochen fühlen und wenn sie merken, dass ihre Beteiligung sich positiv auf das Wohl ihres Kindes auswirkt.

Die Einstellungen und die Haltung der Pädagogen/innen gegenüber den Eltern haben immer eine Wirkung, egal ob sie direkt ausgesprochen werden oder nur gedacht und empfunden werden. Eine dialogische Haltung unterstützt das Ziel der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft, in gemeinsamer Verantwortung handeln zu können. Respekt gegenüber allen Eltern und ein vorurteilsbewusstes und kultursensibles Handeln sind Teil dieser Haltung: Pädagogen/innen akzeptieren alle Meinungen und Erziehungsvorstellungen sowie Lebensweisen der Familien als für diese Eltern bedeutsam. Im Gespräch nehmen sie sich zunächst zurück und hören den Eltern aktiv zu. Sie sind bemüht, die Anliegen und Perspektiven ihrer Gesprächspartner zu verstehen und zu erfassen, was diese mitteilen möchten. Dabei zeigen sie „Verstand und Herz“ und lassen sich einfühlsam auf die Kommunikation mit den Eltern ein, ohne allerdings ihre eigenen Gefühle und Ansichten auszublenden. Überlegungen

und Anregungen für eine veränderte Sichtweise sollten als „Ich-Botschaften“ vermittelt werden. Die Eltern sollten Raum und Zeit erhalten, sich damit zu befassen und nachfragen und sich selbst äußern können. Auf keinen Fall dürfen Eltern beschämt werden.

Mit einer Haltung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft bekommen Elterngespräche und Elternmitarbeit eine neue Qualität in der Begegnung miteinander. Persönliche wertschätzende Gespräche zwischen den Pädagogen/innen und den Eltern sorgen für ein starkes Miteinander, erweitern das Verständnis füreinander und eröffnen gemeinsame Handlungsmöglichkeiten. Eine Referentin der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung berichtete folgendes Beispiel:

> *„Es fand die Berliner Lesewoche unter Beteiligung vieler Eltern statt. Eine türkische Mutter wollte sich gerne engagieren, aber erst im vertrauensvollen Gespräch mit der Lehrerin ihres Sohnes kam heraus, dass sie Analphabetin ist. Da sie aber eine sehr gute Schneiderin ist, entstand die Idee, dass sie (im Ergebnis wunderschöne) Handpuppen anfertigte, die dann zur Untermalung und Begleitung der vorgelesenen Geschichten und Märchen eingesetzt wurden“.*

Für ihren Sohn war es eine wichtige Erfahrung, dass seine Mutter sich aktiv für die Lesewoche einbrachte. Kinder fühlen sich in ihrer Einrichtung wohl, wenn zwischen den für sie bedeutsamen Personen eine grundlegende Akzeptanz und wertschätzende Kommunikationsbasis besteht und sie nicht in zwei schwer vereinbaren Welten der Familie und der Bildungsinstitution leben müssen.

Manche Eltern werden von den Pädagogen/innen nicht als Partner, sondern als Herausforderung empfunden. Auch hier gilt es, die Eltern und ihre Rückmeldungen ernst zu nehmen und ihnen einen wertschätzenden Umgang anzubieten. Aufgezeichnete Beobachtungen und Dokumentationen zum Entwicklungsverlauf des Kindes sind eine gute Basis für den Beginn eines Dialogs. Bei Eltern, die die von ihnen wahrgenommene Pädagogik kritisch sehen, kann eine Dokumentation der an den Stärken der Kinder orientierten Bildungsförderung ihre Sicht auf ihr Kind im positiven Sinne erweitern. Eine Verschriftlichung des vereinbarten Bildungsverständnisses und der pädagogischen Prinzipien der Einrichtung vermitteln Transparenz. Auch Eltern, die mit der Erziehung ihrer Kinder überfordert erscheinen, können durch eine positive Sicht auf ihr Kind unterstützt und gleichzeitig motiviert werden, ggfs. Hilfen durch externe Fachkräfte oder Familientherapeuten in Anspruch zu nehmen. In allen, insbesondere aber in schwierigen Familiensituationen gilt es, die Eltern zu stärken und gleichzeitig die Kinder zu schützen. Die Bezugserzieher/in oder die Klassenlehrer/in sollte den Eltern grundsätzlich offen und positiv begegnen. Kinder reagieren besonders sensibel auf ihre Bezugspersonen. Wenn das Kind erlebt, dass seine Eltern respektiert werden, kann es auch von sich selbst ein positives Bild entwickeln.

Sowohl während der Kita-Zeit als auch während des Übergangs in die Grundschule kann ein Hausbesuch bei der Familie bestehenden Hemmungen und Vorbehalte abbauen helfen und der Familie und damit auch dem Kind Unterstützung und Wertschätzung signalisieren.

Nicht immer gelingt es, eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft aufzubauen. Daher sollten auch die Eltern Ansprechpartner/innen haben und kennen, wenn aus ihrer Sicht die Vertrauensbasis zur Erzieher/in oder Lehrer/in ihres Kindes gestört ist. Jede Einrichtung sollte über ein Beschwerdemanagement verfügen und ein Angebot für Konfliktgespräche vorhalten. Ansprechpartner/innen können die Leitungskräfte oder Vertrauenslehrer/innen oder für eine Mediation fortgebildete Fachkräfte sein. Vertreter/innen des Elternbeirats bzw. der Elternvertretung sollten in die Be- und Verarbeitung von länger anhaltenden Konflikten eingebunden werden. Auch im Falle eines Konfliktes sollten sich die Eltern nicht ohnmächtig und ausgeschlossen fühlen, sondern Einfluss nehmen und sich weiterhin als Teil der Gemeinschaft fühlen können.

VII.2 Kommunikation und Teilhabe

Eine Erziehungs- und Bildungskooperation zwischen den Pädagogen/innen und den Eltern setzt eine gute Kommunikationskultur voraus. Die Basis dafür ist, dass für alle Eltern die Weitergabe von relevanten Informationen gewährleistet ist. Alle Eltern sollen die pädagogische Konzeption der Kindertageseinrichtung, das Schulprogramm und die Kooperationsvereinbarungen zwischen den Tageseinrichtungen und der Grundschule und die Ausführungen zu einem gemeinsamen Bildungsverständnis kennen. In der Regel haben die Einrichtungen für besondere Aktivitäten und Projekte einen Kooperationskalender vereinbart, durch den frühzeitig über alle aktuellen Termine und Veranstaltungen für das laufende Kita- bzw. Schuljahr informiert wird. Der Kooperationskalender sowie aktuelle Informationen und Ankündigungen werden z.B. durch Anschreiben an die Eltern und durch Aushänge am schwarzen Brett oder in Schaukästen in für die Eltern gut zugänglichen Bereichen ausgehängt. Oft werden in diesem Bereich auch Präsentationsflächen eingerichtet, in denen die Kinder ihre Arbeitswege, Produkte und Erfahrungen aus den Projekten für die Eltern ausstellen können.

Wichtig ist, dass diese Informationen alle Eltern erreichen. So müssen beispielsweise für ausländische Eltern ggfs. Übersetzungen und auf Veranstaltungen Dolmetscher bereitgestellt werden. Zunehmend ist auch das Internet ein Medium, über das immer mehr Eltern gut erreicht werden können. Bei der Planung von Elternabenden oder gemeinsamen Veranstaltungen sollten die individuellen Zeitressourcen der Eltern Beachtung finden: Beispielsweise könnte auch einmal ein Nachmittagstreff mit Kindern oder ein Samstagtreff mit Vätern oder z.B. ein Elterncafé eine Alternative für eine Abendveranstaltung sein. Eine gute Kenntnis der Familiensituationen erlaubt eine effektive Beteiligung der Eltern bei der Planung und Durchführung gemeinsamer Treffen.

Sehr gute Erfahrungen wurden an dem Modellstandort Rosdorf mit dem Angebot gemacht, einmal im Monat nachmittags eine offene Lernwerkstatt anzubieten, in der Eltern und ihre Kinder Lern- und Arbeitsformen in der Lernwerkstatt praktisch erproben können. Ideal ist die Vernetzung mit dem gleichzeitig wöchentlich stattfindenden ehrenamtlichen Spielcafé „Laterna Magica“, das von der Gemeinde mit einem kleinen Betrag finanziell unterstützt wird. Auf einem Elternfragebogen zu der offenen Lernwerkstatt kam es fast ausschließlich zu sehr positiven Antworten: *„Die Lernwerkstatt öfter im Monat aufmachen, mehr Personal.“* oder: *„Das Angebot ist super und wir haben nichts, was geändert werden soll!“*

In einigen Veröffentlichungen wird statt von Bildungs- und Erziehungspartnerschaft auch von einer Kompetenzpartnerschaft mit den Eltern gesprochen. Dabei geht es um die Wertschätzung von Ressourcen und Kompetenzen der Eltern, die jeweils ergänzend zur Erziehung, Bildung und Betreuung in den Einrichtungen und der Schule beitragen können. Die Pädagogen/innen sollten sich fragen, ob ihnen die in den Familien vorhandenen unterschiedlichen Kompetenzen bekannt sind und ob sie die Wertvorstellungen der Familien zu Freizeit und Lebensqualität kennen. Es erhöht die Chancen- und Bildungsgerechtigkeit für die Kinder, wenn ihre Eltern für die Begleitung von Bildungs- und Lernprozessen in der Einrichtung gewonnen werden können und sie sich mit ihren Stärken aktiv am Schulleben beteiligen.

Bei Familien mit ausländischen Wurzeln liegt oft ein anderes Grundverständnis zur Bildung und Entwicklung von Kindern vor. Das Leben in der Gemeinschaft hat für sie traditionell einen deutlich größeren Stellenwert als die in den westlichen Industriestaaten gelebte Förderung der individuellen Entwicklung und Kompetenzförderung. Für Kinder, die in Großfamilien aufwachsen, ist es z.B. nicht sonderlich problematisch, in der Eingewöhnungszeit der Kindertagesstätte von verschiedenen Verwandten begleitet zu werden. Manchen Eltern ist es auch unangenehm, wenn ihr Kind für seine Leistung besonders gelobt wird und sich vor anderen hervortut. Es fällt ihnen leichter, Entwicklungsschritte ihrer Kinder im Zusammenhang mit dem Gemeinschaftsleben in der Kindergruppe wertzuschätzen. Die Pädagogen/innen in der Kindertageseinrichtung und in der Schule sind gefordert, hierzu eine kultursensible Haltung zu entwickeln und mit den Eltern in den Dialog zu treten.

In einer vertrauensvollen Atmosphäre gelingt es, dass sich Eltern und Pädagogen/innen einander regelmäßig und auch anlassunabhängig über alles informieren, was für die Bildung und Erziehung der Kinder von Bedeutung ist. Dies kann auf kurzem Wege wie z.B. per Mail oder im Tür-und-Angel-Gespräch geschehen. In den Kindertageseinrichtungen werden regelmäßig Entwicklungsgespräche geführt, bei denen die Fachkräfte zusammen mit den Eltern und den ebenfalls anwesenden Kindern auf die Stärken und Potenziale des Kindes schauen. Dabei leisten die Anregungen und Erfahrungen der Eltern und der Kinder einen wertvollen Beitrag für die Bestimmung der speziell für dieses Kind förderlichen Entwicklungsangebote. In den Übergabegesprächen und auch bei den individuellen Elterngesprächen z.B. am Elternsprechtag in der Schule sollte die Stärkung der Ressourcen des Kindes und seiner Familie einen hohen Stellenwert haben.

In der Praxis lösen bevorstehende Elterngespräche oder bspw. Elternabende bei den beteiligten Pädagogen/innen manchmal Unsicherheiten aus und können durchaus als Belastung empfunden werden. Ebenso können Eltern verunsichert sein, wenn die Einladung zu einem Gespräch so verstanden wird, als ginge es um eine „Bewertung“ ihres Kindes. Die Erfahrungen aus den Modellprojekten ermutigen, die positiven Chancen für eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zu entdecken und umzusetzen. Wenn die Pädagogen/innen Vertrauen in die Kompetenzen der Eltern investieren, kann eine gemeinsame Handlungsebene entstehen.

Die Kollegen/innen aus Bücken/Hoya schreiben z.B. über einen Elternabend:

„Sehr bewährt hat sich die Struktur der gemeinsam von den Fachkräften des Kindergartens und der Grundschule durchgeführten Elternabende in Stationsform. Es werden neben Einblicken z.B. in das Vorschul-/“Piratenjahr“ hier auch Eltern einbezogen, deren Kinder bereits ein oder zwei Jahre älter sind. So werden Erfahrungen innerhalb der Elternschaft ungefiltert weitergegeben und viele Fragen können im Vorfeld bereits geklärt werden. Die Eltern erfahren zudem, dass in ein oder zwei Jahren ihre eigene Mitarbeit für einen der nächsten Kinderjahrgänge gefragt und sehr wertvoll ist.

Die Stationen wurden durch Stellwände mit jeweils einem Schwerpunkt für einen Rundgang thematisch gestaltet, u.a. zu folgenden Themen: Der Schulleiter stellt die Schule vor. Schulfähigkeit aus der Sicht der Viertklässler. Was passiert mittwochs? Was ist ein Patenforum? Was ist ein Übergangsbuch? Fragen von Kindergarteneltern an Schuleltern. Was ist eine Sprachstandüberprüfung? Oder: Offene Fragen zum Übergang.“

Das Thema und Ziel von Elternabenden oder Treffen sollte im Vorfeld kommuniziert und transparent gemacht werden. Eltern wollen wissen, wofür sie sich Zeit nehmen und worauf sie sich einlassen. Das gemeinsame Treffen sollte so gestaltet werden, dass neben allgemeinen Informationen und dem Dialog mit den Pädagogen/innen auch die Eltern untereinander ins Gespräch kommen können. Methoden der Moderationsgestaltung unterstützen eine dialogische Gesprächsführung und helfen, einen anregenden Austausch auch unter den Eltern zu initiieren. Ein anregendes Umfeld wie die im Beispiel aus Bücken/Hoya aufgebauten Stationen, ein Rundgang durch die Projektpräsentationen der Kinder, Videoaufnahmen oder der gemeinsame Besuch der Lernwerkstatt machen außerdem Spaß und bringen den Eltern das Alltagsgeschehen in der Einrichtung nahe.

Erziehungs- und Bildungspartnerschaft bedeutet auch, die Mitbestimmung und Mitwirkung der Elternschaft zu ermöglichen und unterstützen. Geht es um konkrete Entscheidungen in der Kindergruppe oder der Schulklasse, sollten die Eltern frühzeitig informiert werden, damit sie die Chance auf Beteiligung überhaupt wahrnehmen können. Gleichzeitig sollte eine Beteiligung der Kinder verfolgt werden. Entscheidungen, die die gesamte Einrichtung bzw. das Schulleben betreffen, bedürfen eines angemessenen Vorlaufs, so dass die Elternbeiräte und Elternvertretungen eine Diskussion auf breiter Basis führen können. Wünschenswerterweise kommt es dabei auch zu einem Austausch zwischen den Elternvertretungen von Kindertageseinrichtungen und Schule.

Die Ergebnisse und Entscheidungen von Beteiligungsprozessen sollten wiederum allen Eltern zugänglich gemacht werden. Ein Beispiel dafür, dass in der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und der Grundschule auch die Einbindung beider Elternschaften gut gelingen kann, ist die Zusammenarbeit am Modellstandort Rosdorf bei der Auswahl des alljährlichen Projektthemas in der Lernwerkstatt (vgl. hierzu S. 67).

Eine rege Kultur der Partizipation auf allen Ebenen der Tageseinrichtung und der Schule sind ein Vorbild und Beispiel für gelebte Demokratie, in die die Kinder automatisch hineinwachsen.

Gemeinsame Entwicklung und gemeinsames Lernen mit Eltern

Informationsveranstaltungen und/oder thematische Elternabende oder Bildungsveranstaltungen können den Eltern Einblick in die Abläufe innerhalb der Einrichtungen geben und sie an aktuellen pädagogischen Diskussionsthemen teilhaben lassen. Die Angebote bedienen unterschiedliche Bedürfnisse der gegenseitigen Information (wie z.B. Informationen zum „Piratenjahr“ der Fünfjährigen in Bücken/Hoya oder zum mehrtägigen Projektablauf „Wattenmeer“ in Nordholz), sie ermöglichen die Diskussion unterschiedlicher pädagogischer Fragestellungen oder sie tragen dem Wunsch nach gemeinsamen Begegnungen oder Aktivitäten Rechnung. Die Angebote für die Eltern können so vielfältig sein wie auch die jeweils angesprochenen Eltern und Pädagogen/innen es sind.

Grundsätzlich sollten alle Eltern in den Austausch über das pädagogische Konzept, das Schulprogramm und über die Kooperationsvereinbarungen zwischen beiden Institutionen eingebunden werden. Ein ko-konstruktives Verständnis vom Lernen und eine individualisierende und differenzierende Bildungsbegleitung können für viele Eltern die Sicht auf ihr Kind erweitern und neue Perspektiven auf die kindliche Entwicklung eröffnen. Die persönlichen Einstellungen und Fragen der Eltern sollten im Dialog mit den Pädagogen/innen zur Sprache kommen. Dazu gehört, dass Eltern Raum gegeben wird, über die eigenen Kindergarten- und Schulerfahrungen zu sprechen.

Mit einer grundsätzlichen Haltung zur Partizipation eröffnen die Pädagogen/innen den Eltern Angebote zur Hospitation und Mitarbeit, die den Eltern auf der alltagspraktischen Ebene eine veränderte Sicht auf die pädagogische Arbeit der Einrichtung ermöglicht. Die Kollegen/innen aus Bücken/Hoya schreiben dazu:

> *„Elternmitarbeit ist ausdrücklich erwünscht. (…) So gelangen die Eltern zu wichtigen Erkenntnissen, die sie auch vertiefen können, wenn sie an den Angeboten für die Kinder in den Kindergärten oder der Grundschule hospitierend teilnehmen. Erkenntnisse werden gewonnen in Bezug auf das jeweils eigene Kind. Erkenntnisse werden auch gewonnen in Bezug auf die Organisation und den pädagogischen Ansatz der jeweils besuchten Gruppe. Kritische Einwände von Eltern zur Arbeit sind als wertvoll anzusehen. Sie helfen, die eigene Sichtweisen zu durchdenken, zu prüfen und, wo gegebenenfalls erforderlich, die Sichtweisen oder auch das Angebot selber zu verändern, zu optimieren.“*

Ein interessanter Ansatz der Einbindung der Eltern findet in den „Sternstunden“ in der Kita Abenteuerland in Cremlingen statt: Zu den Sternstunden kommen jeweils maximal sechs Eltern zu ihren Kindern in den Inselraum (Lese-Insel). Die Kinder erzählen den Eltern Geschichten und die Eltern schreiben diese Geschichten auf. Wertvoll wird der Ansatz zusätzlich durch die Teilnahmebeschränkung für die Eltern und den überschaubaren Zeitrahmen. Nach fünf Terminen wird gewechselt. Außer im „Lese-Insel-Bereich“ nehmen die Eltern auch an anderen Angeboten zusammen mit ihren Kindern teil. Auf Elternabenden werden sie vorher über den Ablauf informiert, persönlich angesprochen und zur Teilnahme eingeladen. Diese Art der Elternmitarbeit ist eine win-win-Situation für alle: das Kind erfährt die besondere Aufmerksamkeit und „Extra-Zeit“ durch seine

Eltern und die Eltern erleben die „Sternstunden“ mit ihrem Kind ebenfalls als etwas Besonderes. Sie erhalten darüber hinaus Anregungen, wie sie mit ihrem Kind Lesen und Geschichten erzählen können. Die Pädagogen/innen haben einen Rahmen geschaffen, in dem alltagssprachliche Sprachbildung und Interesse an einer Verschriftlichung nahezu beiläufig in einer als besonders positiv empfundenen Situation ermöglicht wird.

Es gibt vielfältige pädagogische Themen, die für die Eltern von Kita- und Grundschulkindern von großem Interesse sind. Zu diesen gehören die Schulfähigkeit – welche Philosophien kommen da zum Tragen? Oder das Erlernen der Eigenverantwortlichkeit – können Eltern auch zu viel für ihr Kind tun? usw. Durch den gemeinsamen Dialog, durch Hospitation und durch das Angebot und die Teilnahme an Veranstaltungen zu Themen, die die Eltern interessieren, setzen sich Eltern gezielt mit Erziehungsfragen und der Entwicklung ihres Kindes auseinander.

Ein sehr professionelles Fortbildungsangebot für Eltern hat das Team des Modellprojekts vom Standort Nordholz mit den „Nordholzer Bausteinen“ institutionalisiert. Im Rahmen der regelmäßig angebotenen Fortbildungsreihe zu pädagogischen Fragen mit unterschiedlichen Referenten werden die Eltern persönlich zu den einzelnen Veranstaltungen eingeladen, der Eintritt ist kostenfrei. Eine Veranstaltung fand beispielsweise zum Thema „*Deutsch, Mathe und Sachunterricht der Eingangsstufe*“ statt. In der Einladung hieß es:

> *„In drei Workshops werden Sie informiert über die schuleigenen Arbeitspläne, das Konzept der Lehrwerke „Mathe 2000“, „ABC-Lernlandschaft“ und über die Arbeitsmaterialien. Ebenso werden Sie den praktischen Umgang erproben (…) wir freuen uns über Ihre Teilnahme und einen regen Austausch mit Ihnen.“*

Als Referenten standen mehrere Eingangsstufenlehrpersonen zur Verfügung. Ein anderes der vielfältigen Themenangebote war:
„Du kannst etwas. Ich möchte es mit dir herausfinden.“ Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für Grundschule und Kindertagesstätten. Überlegungen zu einer ressourcenorientierten und beziehungssensiblen pädagogischen Diagnostik“

mit einer Referentin der Universität Osnabrück. Die „Nordholzer Bausteine“ treffen bei den Eltern auf eine große Resonanz und werden in der Region sehr gut angenommen.

Ein anderer Zugang zu den Eltern wird durch die Einrichtung eines Familienzentrums oder durch Kooperationen mit anderen Einrichtungen unterstützt. So besteht z.B. am Modellstandort Rosdorf eine enge Zusammenarbeit der offenen Lernwerkstatt mit dem wöchentlich stattfindenden, ehrenamtlich geführten Spielcafé. Das in Cremlingen eingerichtete Familienzentrum bietet den Kindertageseinrichtungen und der Grundschule zusätzliche Räumlichkeiten, die für die verschiedensten Veranstaltungen und Aktionen genutzt werden, wie z.B. für Kooperations- und Netzwerktreffen, Elternabende, Studientage und Fortbildungen. Der Standortwechsel zum Familienzentrum außerhalb der eigenen Räumlichkeiten in der Tageseinrichtung wird als Bereicherung empfunden. Es können zusätzliche Angebote für Eltern und Eltern mit ihrem Kind

gemeinsam organisiert werden und die Angebote können in der Gemeinde einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden.

Eine gute Kooperationskultur, wie sie an den Modellstandorten aufgebaut worden ist, vernetzt die Einrichtungen eines Einzugsgebietes und erleichtert damit auch den Eltern, mit anderen Eltern in Kontakt zu kommen.

Anregungen zur Reflexion:

- Wie kann ein vertrauensvolles und partnerschaftliches Verhältnis zu den Eltern aufgebaut werden? Welche Angebote eignen sich dafür?
- Wie kann ich mich auf die Perspektive der Eltern einlassen? Welche Möglichkeiten habe ich, etwas über den familiären Hintergrund der von mir betreuten Kinder herauszufinden? Wie gehe ich mit diesem Wissen um?
- Wie kann ich Eltern für eine Beteiligung am Geschehen in meiner Einrichtung gewinnen? Welche Beteiligungskultur wird in meiner Einrichtung gelebt?
- Wie kann ein Elternabend oder ein Entwicklungsgespräch mit Eltern so gestaltet werden, so dass alle mit einem guten Gefühl wieder auseinander gehen?
- Wie stelle ich sicher, dass ich die Themen wahrnehme, die die Eltern interessieren? Wie erreiche ich die Eltern? Was kann ich tun, wenn mein Angebot von den Eltern nicht wahrgenommen wird?
- Wie stellen wir in unserer Einrichtung eine Kultur der Elternmitbestimmung her? Wie kann die Partizipation der Eltern gefördert werden?

……

VIII. Anschlussfähige Bildungsprozesse in ausgewählten Schwerpunkten aus der Praxis der Modellstandorte

Im Verlauf des Projektes „Kita und Grundschule unter einem Dach“ wurde immer deutlicher, dass in der Zusammenarbeit der Kindertageseinrichtungen und der Grundschulen eine reine Übergangsgestaltung zu kurz greift. Kinder lernen von Anfang an. Die Grundlagen für alle in Kapitel IV.1 beschriebenen Schlüsselkompetenzen entwickeln sich bereits im Krippenalter und differenzieren sich mit zunehmendem Alter bis zum Ende der Grundschulzeit immer weiter aus.

Es ist bekannt, dass die Entwicklungsspanne verschiedener Kinder zum Zeitpunkt der Einschulung mehrere Jahre beträgt und auch bereichsspezifisch sehr unterschiedlich ausgeprägt sein kann. Um der Heterogenität der Entwicklungsverläufe gerecht zu werden und eine Anschlussfähigkeit in der individuellen Bildungsbegleitung zu ermöglichen, bedarf es einer engeren Verzahnung der pädagogischen Praxis im Elementar- und Primarbereich. Wie bereits aufgezeigt wurde, gibt es eine große Übereinstimmung der grundlegenden Bildungsziele zwischen dem Nds. Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich und den Bildungszielen der Nds. Kerncurricula für Grundschulen. Diese Ziele in beiden Bildungsinstitutionen als anschlussfähige Bildungspraxis – zumindest in Ansätzen – umzusetzen, ist nach wie vor eine große Herausforderung.

In den vorhergehenden Kapiteln wurden verschiedene Aspekte beschrieben, die für eine Anschlussfähigkeit der Bildungsangebote des Elementar- und Primarbereichs förderlich sind. Die Übergänge zwischen beiden Institutionen gelingen gut, wenn

- ein gemeinsames Bildungsverständnis in beiden Institutionen entwickelt wird, verankert ist und von den Kollegen/innen und Leitungen mit getragen wird (vgl. Kapitel I).
- in allen Entwicklungsstufen für die Kinder eine Balance zwischen Wohlbefinden, Zugehörigkeit und Lernfreude angestrebt wird (vgl. Kapitel II).
- die Kindergartenkinder bereits mit den Räumen und Ritualen in der Schule vertraut sind und sie Schüler/innen als Paten oder Lernfreunde und ihre zukünftigen Lehrkräfte kennengelernt haben (vgl. Kapitel IV.2).
- die Erzieher/innen und Lehrer/innen bei der Planung gemeinsamer Aktionen und Projekte eine gemeinsame Lernbegleitung der Kinder vereinbaren und hierfür die organisatorische Unterstützung erhalten (vgl. Kapitel V.2 und IX).
- die Kinder sich mit durchgängigen Themen beschäftigen, gemeinsame Lernumgebungen nutzen wie z.B. Wald-/Watt-Projekte u.ä., wenn sie in altersübergreifenden Gruppen zusammen arbeiten können und gemeinsam Raum für forschendes Lernen z.B. in einer Lernwerkstatt erhalten (vgl. Kapitel V.4 und V.5).

- eine Verständigung über die Zielsetzung der Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren und die Art und Weise einer Übergabe-Dokumentation erzielt wird (vgl. Kapitel VI).

- die Eltern als Partner am Bildungsgeschehen beteiligt werden und für eine am Kind orientierte Übergangsgestaltung und in gemeinsamen Projekten ein wichtiger dritter Partner sind (vgl. Kapitel VII).

- die Erzieher/innen und Lehrer/innen gemeinsam Fortbildungen nutzen, Zeit für gemeinsame Planungen und Reflexion festlegen und die Einrichtungen vor Ort untereinander vernetzt sind (vgl. Kapitel IX).

Als Erfahrungswert lässt sich festhalten: Je mehr Kontakte und Kooperationen zwischen den Kindertageseinrichtungen und der Grundschule im Einzugsbereich bestehen, umso selbstverständlicher und vertrauter scheint den Kindern der Übergang in die Schule zu gelingen.

Jedes Wissen und Können, das die Kinder bereits im Elementarbereich erwerben, ist anschlussfähig. Ausgehend von den jeweiligen „Verstehensebenen“ der Kinder können in der Kindertageseinrichtung und später in der Grundschule Handlungssituationen entwickelt werden, die eine immer tiefere, abstraktere und systematische Auseinandersetzung mit Phänomen und spezifischen Sachverhalten und Fertigkeiten erlauben. Schon die Krippenkinder machen spezifische Erfahrungen im künstlerisch-musischen Bereich, im sozialen Geschehen untereinander, im sprachlich-expressiven Bereich (Theater, Zirkus u.ä.) und in der Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Phänomenen. Bereits im Kita-Alter haben die Kinder nicht nur ein großes Interesse, sondern auch ausgeprägte Vorstellungen über die ihnen begegnenden Phänomene und ihr eigenes Verhältnis zu ihnen. Sie entwickeln intuitive, kindliche (Verstehens)-Konzepte über das, was ihnen begegnet.

Die Modellprojekte haben gute Erfahrungen damit gemacht, ein bestimmtes Angebot zu einem bestimmten Themenbereich jährlich wiederkehrend sowohl in der Kindertageseinrichtung als auch in der Grundschule anzubieten. Wenn sich die Kinder wieder neu mit einem bereits bekannten Themenbereich beschäftigen, können sie auf die früheren und sinnlich erlebten „alten“ Erfahrungen zurückgreifen. Sie sind mit der jeweiligen Lernumgebung vertraut. Der „Wiedererkennungswert“ der Situation führt dazu, dass sie sich in dem zu bearbeitenden Themenbereich als bereits kompetent erleben.

Mit zunehmendem Alter entwickeln sich neue Kompetenzen und ein komplexeres Verständnis der Sachverhalte. Kinder sind jedoch kreativ und gehen unvoreingenommen und nicht immer nach Plan auf neue Aufgaben zu. Ihre Herangehensweise kann auf dem Früheren aufbauen, die Kinder können aber auch ermutigt sein, sich in dem bereits bekannten Themengebiet für ein völlig anderes Vorgehen oder für neue Ideen zu interessieren oder mit anderen Kindern einen anderen Schwerpunkt wählen. Sie interpretieren ihr Erleben neu und entwickeln weiterführende Experimente und „Verstehens“-Konzepte. Ihr Selbstkonzept entwickelt sich in allen Bereichen weiter.
Anhand der nachfolgenden drei Praxisbeispiele sollen Anregungen und Einblicke zu verschiedenen Kooperationsprojekten der Modellstandorte gegeben werden. Die 3-Jährige Modellphase umfasste

den Planungsprozess und einen Zeitraum von höchstens zwei Jahrgangsdurchgängen. Von daher sind die Beispiele jeweils Ergebnis eines (Erprobungs-)Prozesses und keinesfalls abschließend.

In dem exemplarisch ausgewählten Schwerpunktbereich „Natur und Lebenswelt“ werden Ausschnitte aus den umfangreichen Projektberichten zum Thema „Wasser“ des Modellstandortes Cremlingen und zum Thema „Wattenmeer“ des Modellstandortes Nordholz vorgestellt.

Die Ausschnitte aus dem Projektbericht des Standortes Niedernwöhren „Die Klasse wird zum Musikinstrument“ sind dem Schwerpunktbereich „Ästhetische Bildung“ zuzuordnen.

VIII.1 Natur und Lebenswelt – Das Projekt „Wasser“ am Standort Cremlingen

Am Modellstandort Cremlingen wird ein umfangreiches Projekt zu dem naturwissenschaftlichen Themenbereich „Wasser“ für alle Altersgruppen durchgeführt. Das Projektthema wird während der verschiedenen Jahreszeiten immer wieder aufgenommen (z.B. Eis und Schnee im Winter, Regen und Wolken im Frühling usw.) und durch das 3-Tage-Projekt „Sandbachtage“ mit Erkundigungen am Bach und in der Natur erweitert.

Alle Angebote wurden für alle Altersgruppen geplant, für die Krippe („Minis“), den Kindergarten (die so genannten „Knautschies“ und „Wackelzähne“) und die Schule („Wackelzähne“). Das Projekt wird sehr umfangreich mit vielen Details zu den einzelnen Handlungsschritten, dem angebotenen Material, zur begleitenden Sprachbildung und zur Rolle der Lernbegleiter dokumentiert. Aus Platzgründen können hier nur Ausschnitte angeführt werden.

Das Cremlinger Projekt beschreibt didaktisch-methodische Arbeitspläne für den naturwissenschaftlichen Bereich „Wasser“. Die Basis für die gemeinsame Projektplanung war die große Schnittmenge der in dem Nds. Orientierungsplan formulierten Bildungsziele zu Natur und Lebenswelt und die im GS-Curriculum „Sachunterricht“ genannten Kompetenzbereiche. Die dargestellten Arbeitspläne gehen sehr ausführlich auf die Angebote für die unterschiedlichen Altersgruppen der Kinder in der Krippe, dem Kindergarten und der Grundschule bis zum Ende der 4. Klasse ein. Die Pläne verdeutlichen die aufeinander aufbauende und immer komplexer werdende Auseinandersetzung und den Kompetenzzuwachs der Kinder in diesem Themenbereich. Dabei wird auf jeder Altersstufe die alltagsintegrierte Sprachbildung berücksichtigt. Am Beispiel des Projektes „Wasser“ wird aufgezeigt, wie Kinder vom Krippenalter bis zum Ende der Grundschulzeit umfangreiche Bildungsprozesse im kognitiven wie im sinnlichen, alltagspraktischen, sprachlich-expressiven und sozialen Bereich erfahren.

Didaktisch-methodische Arbeitspläne für den naturwissenschaftlichen Bereich „Wasser“ von der KiTa bis in die Grundschule hinein

Basis zur Arbeit: Schnittmenge aus Orientierungsplan und Curriculum GS[22]:

KiTa Orientierungsplan	**GS Curriculum Sachunterricht**
Bildungsziele Natur und Lebenswelt	*Kompetenzbereiche: Raum und Natur*
• Teilnahme an einer realen Welt, die Chancen bietet zum Erwerb von Wissen, Forschergeist und lebenspraktischen Kompetenzen • Erforschung von Eigenschaften und Gesetzmäßigkeiten • Analyse logischer Zusammenhänge • Erleben von Selbstwirksamkeit • Erwerb von naturwissenschaftlichem Grundverständnis • Beobachtung von Naturphänomenen und deren Veränderung • Nutzung von Spielanreizen • Naturerlebnis mit allen Sinnen • Kennenlernen von Ökosystemen • Übernahme von Verantwortung für Natur und Umwelt; Kennenlernen von Gründen und Möglichkeiten zum Umweltschutz; Achtsamer Umgang mit natürlichen Ressourcen • Förderung der Selbstständigkeit • Vertiefung von Gelerntem beim kreativen Gestalten	Unterrichtsgestaltung/ Gestaltung der Lernprozesse: • Lernen durch Erfahrung • Wissen und Können über Handeln • Begriffsaufbau über das Identifizieren, Präzisieren und abschließende Übertragen in andere Zusammenhänge • sprachlich-kognitives Durchdringen von Sachverhalten durch Gespräch und entwickelte Fragekultur • direkte Begegnung von Phänomenen und Sachverhalten mit Einbindung außerschulischer Lernmöglichkeiten und Einbeziehen von Experten • Einsatz von Medien

Folgende Themenschwerpunkte zum Arbeitsbereich „Wasser“ wurden in den einzelnen Institutionen festgelegt:

[22] Es handelt sich hier nur um ausgewählte Themen aus dem Orientierungsplan und dem Kerncurriculum „Sachunterricht“. Die Kollegen/innen wollen mit dieser Tabelle sichtbar machen, wie vielfältig die inhaltlichen Verknüpfungen zwischen beiden Bildungsplänen sind und dass eine gemeinsame Grundposition bereits besteht.

Schwerpunkte
Krippe/ Minis/ Knautschies: Wasserverdrängung => Schütten, messen, vergleichen
Minis/ Knautschies: Eigenschaften von Wasser: Wasserbeobachtungen in verschiedenen Jahreszeiten (Winter, Frühling: von der Krippe, dem Kindergarten bis in die GS)
Wackelzähne: Wasser auf der Welt: Ozeane, Meere, Salz- und Süßwasser
Wackelzähne/ Schule: • Wasser in der Natur: See, Fluss, Bach (Sandbach), Tiere und Pflanzen im und am Wasser • Eigenschaften von Wasser: Wasserbeobachtungen in verschiedenen Jahreszeiten, Schwimmen, Sinken, Schweben, Oberflächenspannung, Aggregatzustände **Wackelzähne/ Schule:** Wasser im Alltag: Wofür brauchen wir Wasser? Wege des Wassers (Kläranlage)
Sandbachtage und Alltagsbeobachtungen

Dazu wurden **didaktisch-methodische Ausarbeitungen** zum Thema „Wasserverdrängung“ erarbeitet.

Thema: Wasserverdrängung für <u>Kinder im Alter von 1-3 Jahren</u>.

Ziele/ Erfahrungen:

- Mit Freude, Neugierde und genügend Zeit erforschen die Kinder sich selbst sowie verschiedene Gegenstände in Bezug auf ihr Verhalten im Wasser. Sie erkennen, dass unterschiedliche Gegenstände im Wasser sinken oder schwimmen.

- Anknüpfend an Alltagserfahrungen wie sich mit Wasser waschen und darin baden stellen Vermutungen an, wie sich ihr eigener Körper und die Gegenstände im Wasser verhalten.

- Durch Versuchsmöglichkeiten wie planschen, schütten, gießen, schöpfen wird die Faszination von Wasser ausgenutzt und in Zusammenhänge mit den verschiedensten Materialien gebracht.

- Grob-und feinmotorische Fähigkeiten werden durch Einsatz des eigenen Körpers, beim Umschütten und Eintauchen der Gegenstände weiterentwickelt.

- Die Kinder machen einfache Mengenerfahrungen wie „mehr“ und „weniger“.

- Sie erleben sich selbst, die anderen Kinder und die pädagogischen Fachkräfte als Lernbegleiter.

- Ihre sprachlichen Kompetenzen werden weiterentwickelt (siehe Sprache).

Thema: Wasserverdrängung für <u>Kinder im Alter von 3-5 Jahren</u>.

Ziele/ Erfahrungen:

- Mit Freude und Neugierde erforschen die Kinder sich selbst sowie verschiedene Gegenstände in Bezug auf ihr Verhalten im Wasser. Sie erkennen, dass unterschiedliche Gegenstände im Wasser sinken oder schwimmen.

- Angeregt durch Wiederholungen und Alltagserfahrungen äußern sie Vermutungen wie sich Gegenstände im Wasser verhalten. Sie erkennen, dass sich das Sink- und Schwimmverhalten nicht aus dem Gewicht eines Gegenstandes, sondern aus seinem Material und seiner Form ergeben (nicht nur leichte Gegenstände schwimmen).

- Durch Versuchsmöglichkeiten wie planschen, schütten, gießen, schöpfen... wird die Faszination von Wasser ausgenutzt und in Zusammenhänge mit den verschiedensten Materialien gebracht.

- Grob-und feinmotorische Fähigkeiten werden durch Einsatz des eigenen Körpers, beim Umschütten, Eintauchen der Gegenstände, Gießen und Abmessen gefördert. Sie erleben durch Einsatz ihrer eigenen Kraft den Auftrieb von Wasser.

- Sie erfahren (beim Ausprobieren und Umfüllen) den Aggregatzustand „flüssig“, die Wassertemperatur und das Messen von Wassermengen.

- Sie erleben sich selbst, die anderen Kinder und pädagogischen Fachkräfte als Lernbegleiter und arbeiten soweit es möglich ist selbständig.

- Ihre sprachlichen Kompetenzen werden weiterentwickelt (siehe Sprache)

Überprüfung:

Die Kinder sammeln viele verschiedene Erfahrungen im Umgang mit Wasser.

Sprache:
- Schaffung von Sprachanlässen, Dialog mit den pädagogischen Fachkräften, Austausch der Kinder untereinander
- Sprachstruktur fördern (Benennung der Gegenstände, beschreiben, wie sie sich anfühlen, Vermutungen anstellen wie „Ich glaube, es sinkt.“ oder „Ich glaube, es schwimmt.“ oder „Ich weiß, dass es schwimmt.“...)
- Wortschatzerweiterung und Begriffsbildung (fließen, rauschen, spritzen, planschen, sinken, schwimmen, untergehen, dehnt sich…)
- Benennung aller Gegenstände und Materialien (wie Plastik, Holz, …)
- Begriffsbildung: Aggregatzustand „flüssig“, Auftrieb, Ausdehnung

Weitere mögliche Themen:
- Sandbachtage
- Untersuchung von Gegenständen aus gleichem Material (Knetkugel/Knetboot, Schiff/Eisenklotz)
- Exkursionen zum Bach: Steine und Stöcke reinwerfen, Boote basteln, die im Bach schwimmen, Flöße bauen, die der Bach weiterträgt
- Wieso schwimmen Schiffe aus Metall (z.B. Schiffe aus Alufolie bauen)?

Winter- und Frühlingsprojekte:

Durch konzentriertes Beobachten und eigenes Ausprobieren machen die Kinder Erfahrungen zur Veränderung der Jahreszeit und dem veränderten Wetter, sie erleben Grunderfahrungen mit allen Sinnen zu Ursache und Wirkung in Bezug auf veränderte Temperaturen. Die Kinder sammeln vielfältige Erfahrungen mit Wasser in verschiedenen Aggregatzuständen.

- Begriffsbildung, Wortschatz und Sprachstrukturen erweitern sich um jahreszeitlich zu beobachtende Phänomene (Schnee schmilzt, Regenmesser, Thermometer, Erde ist wasserdurchlässig, Gewitterwolken...)
- Lieder, Fingerspiele, Bücher und Geschichten zum Winter und Frühling, Bewegungsspiele
- selbst ausgedachte Fantasiereisen
- eigene Wörter finden (Wolkenbeschreibung, Regenbeschreibung), Vermutungen anstellen, erläutern und beschreiben
- Verwendung von Mengenbegriffen wie halbvoll, mehr, weniger, gleichviel, Wasserstand ist höher, niedriger, „Ich habe mehr Wasser aufgefangen, weil...“

Weitere mögliche Themen:
- tägliche Wetterbeobachtung
- Welche Kleidungsstücke tragen wir in den verschiedenen Jahreszeiten?
- Wetterphänomene wie Nebel, Hagel, Tau, Reif, Regenbogen thematisieren
- Weiterarbeit in der Lernwerkstatt zum wiederholten Ausprobieren. - Wasserproben aus Pfützen, Leitung, Bach miteinander im Hinblick auf Farbe, Temperatur und Verschmutzung vergleichen
- Wasserkreislauf, Wasserschutz. Wofür brauchen wir Wasser? (Puppenwäsche waschen, Auto-Waschanlage im Garten...)
- Exkursionen zum Sandbach und zum Teich, incl. Sicherheitshinweis zum Betreten zugefrorener Gewässer!

Projekt: Sandbachtage für Kita- und Grundschulkinder. Ziele/Erfahrungen:

- Teilnahme an einer realen Welt, die Chancen bietet zum Erwerb von Wissen, Forschergeist und lebenspraktischen Kompetenzen

- Erforschung von Eigenschaften und Gesetzmäßigkeiten

- Analyse logischer Zusammenhänge

- Erleben von Selbstwirksamkeit

- Erwerb von naturwissenschaftlichem Grundverständnis

- Beobachtung von Naturphänomenen und deren Veränderung

- Nutzung von Spielanreizen

- Naturerlebnis mit allen Sinnen

- Kennenlernen von Ökosystemen

- Übernahme von Verantwortung für Natur und Umwelt; Kennenlernen von Gründen und Möglichkeiten zum Umweltschutz; Achtsamer Umgang mit natürlichen Ressourcen

- Förderung der Selbstständigkeit

- Vertiefung von Gelerntem beim kreativen Gestalten

Überprüfung:

Die Kinder sammeln Erfahrungen mit Wasser, Strömung, Kleinlebewesen und Uferpflanzen.
Wohnortzuordnung, Beschreibung von Sandbachtieren.
Arbeitsergebnisse, z.B. Sandbachcollage, schwimmende Knet-Boote, Kenntnis der Kleintiere.

Sprache / Wortliste:
Sandbach, Schandelah, Abbenrode, Hordorf, Gradessen, Braunschweig, Dibbesdorf,
fließen, nah bei, vorbei, hindurch, entlang, Richtung, gerade, gewunden, Schnecke,
Frosch, Fliege, Fisch, Libelle, Flügeldecken, Fühler, Bein, Bauchflosse, Schwanzflosse,
Rückenflosse, Schneckenhaus, Schuppen, Auge, Flügel, Greifzangen, Härchen, Köcher,
Larven, Maul, Frosch, Storch, Moor, ...

Zusätzlich zum 1. Tag: Sieb, Kescher, Lupe, Köcherfliege, Elritze, Flohkrebs, Wasserkäfer,Larve, Posthornschnecke, Gelbrandkäfer, Taumelkäfer, Wasserskorpion, Ufer, Böschung,Strömung, ...

Zusätzlich zu Tag 1 und 2, Wasseroberfläche, Gewicht, ...

Weitere mögliche Themen:
- Zum Wasserkreislauf „Flipp Frosch und das Geheimnis des Wassers“
- Bachpatenschaft übernehmen
- Erstklässler erstellen Bücher für KiTa-Kinder (gepresste Pflanzen, Aquarelle mit Sandbachwasser, ...)
- Weitere Wasserversuche unter
http://www.haus-der-kleinen-forscher.de/de/forschen/praxisideen-experimente/wasser/

Weitere Ideen:
23 Spiel- und Experimentiervorschläge rund um das Element Wasser für Kinder im Elementarbereich http://mulewf.rlp.de/fileadmin/mufv/publikationen/lebengestaltenlernen-Die_besten_Ideen_rund_ums_Wasser.pdf
http://www.naturdetektive.de/natdet-wasser-lebensraum.html

Eingangsstufe

Thema: „Am Wasser“, Ziele:

- Grundlegende Eigenschaften von Stoffen erkennen
- Aggregatzustände und Eigenschaften von Wasser experimentell erfahren und erkennen.
- Ausgewählte Eigenschaften anderer Flüssigkeiten kennen (Geruch, Geschmack, Farbe, Dichte, Oberflächenspannung/ Viskosität).
- Versuche zum Lösungsverhalten von festen Stoffen in Wasser durchführen und beschreiben (mischen und trennen).
Versuchsprotokolle, Verwendung von Fachtermini (z.B. Oberflächenspannung, Dichte, Lösung, bitter, salzig, süß, …)

Weiteres mögliches Thema: Wassermusik

Thema: „Wasser im Alltag“, Ziele:

Die Kinder erfahren Hintergrundwissen über den Kreislauf des Wassers sowie die alltägliche Nutzung und die allgemeine Wichtigkeit des Wassers auf der Erde.

Überprüfung:

- Die Kinder nennen Wasserquellen auf der Erde
- Die Kinder nennen Wasserquellen in ihrer unmittelbaren Umgebung (KiTa, Elternhaus)
- Die Kinder kennen den Zusammenhang zwischen Regen und Grundwasser, welches täglich von uns gebraucht wird
- Die Kinder kennen Tipps, wie sie zu Hause und in der KiTa Wasser sparen können

Sprache:

- Die Kinder werden in mehreren Dialoggruppen zum Sprechen angeregt
- Die Kinder singen gemeinsam das Lied „Plock der Regentropfen“
- Die Kinder gestalten sich ein Memory und spielen es danach, benennen Dinge und sind im gegenseitigem Dialog
- Im Experiment beschreiben die Kinder genau, was sie schmecken
- Fachbegriffe wie „Kläranlage“, „Abwasser“, „Grundwasser“ … werden benutzt

Weiteres mögliches Thema: Wasserkreislauf

Klasse 3

Thema: „Wasser/ Trinkwasser“. Ziele:

- Wasser als Lebensgrundlage erkennen
- Bedeutung des Wassers wertschätzen
- Grundlegende Kenntnisse der Versorgung und Entsorgung im Bereich der Energie- und Wasserversorgung

Eigenschaften und Veränderungen von ausgewählten Stoffen erkennen und erläutern

Überprüfung:

- Referate, Vorträge, Präsentationen
- Lernzielkontrolle, Mappe zum Thema

Weitere mögliche Themen: Naturkatastrophen (Flut, Tsunami, Erdbeben, Dürre, …)

Klasse 4

Thema: „Wetter“. Ziele:

- Ausgewählte, elementare Natur- und Wetterphänomene benennen und beschreiben

- Zusammenhänge zwischen Wetter und Klima erkennen
- Wasserkreislauf kennen lernen

Überprüfung:

- Referate, Vorträge, Präsentationen
- Arbeitsheft zum Thema

- Lernzielkontrolle

Weitere mögliche Themen: Wasserverschmutzung/ Wasserschutz

Thema: „Wasser auf der Welt. Ozeane, Seen und Flüsse .Süßwasser und Salzwasser“. Ziele:

- Interesse an der Ordnung des Kosmos wecken
- Kinder lernen die „Sicht der Welt“ kennen und begreifen ihre Stellung in der Welt.
- Durch diese Angebote haben sie die Möglichkeit, das Thema“ Wasser auf der Welt“ mit sich selbst in Verbindung zu bringen, dadurch wird ihr Interesse geweckt und ihre Vorstellungskraft angeregt.
- Das Zuhören und das Verstehen von Sachtexten werden geübt.
- Konzentration und Ausdauer
- Die Kinder lernen auf gezielte Fragen sachbezogene Antworten zu geben.
- Sprachlich, kognitives Durchdringen von Sachverhalten wird durch Gespräche und immer wieder neu entwickelte Fragenkultur gefördert.
- Sinneserfahrungen werden bewusst gemacht (ich habe viel mehr blau angemalt).
- Das Wissen und Können der Kinder wird über das Handeln erfahrbar gemacht.
- Umgang mit Schablonen und Stiften wird geübt.
- Die Kinder haben die Möglichkeit ein gesprochenes Wort auch als geschriebenes wahrzunehmen. (Wortkarten)
- Die Kinder erkennen sich, als wichtigen Teil auf dieser Erde und wie wichtig die Ressource Wasser für uns alle ist.

Überprüfung:
- Die Kinder können sich vorstellen, wie die Erde entstanden ist und sich Ozeane, Flüsse und Seen gebildet haben.
- Die Kinder kennen Erdteile.
- Die Kinder kennen den Unterschied zwischen Ozeanen, Flüssen und Seen.
- Sie haben erkannt, dass es viel mehr Wasser als Land auf unserer Erde gibt.
- Sie haben gelernt, dass es Süß-und Salzwasser gibt und der größte Teil kein Trinkwasser ist.

Sprache:
- Wortschatzerweiterung, Begriffsausbau über das Identifizieren, Präzisieren und abschließendes Übertragen in andere Zusammenhänge (Ozeane, Flüsse, Seen, Salzwasser, Trinkwasser, Planet, blauer Planet, Erdkruste, Mineralien, Erhöhungen, Vertiefungen…).
- sprachliches, kognitives Durchdringen von Sachverhalten durch das Hören einer Geschichte, durch anschließende Gespräche und eine entwickelte Fragenkultur.

Weitere mögliche Themen:
- Wasser in der Natur, Tiere und Pflanzen im und am Wasser.
- Eigenschaften von Wasser: Wasserbeobachtungen in verschiedenen Jahreszeiten (Schwimmen, -..Sinken, Schweben, Oberflächenspannung, Aggregatzustände.
- Wasser im Alltag: Wofür brauchen wir Wasser?
- Wege des Wassers (Kläranlage)
- Besuch Planetarium WOB

VIII.2 Natur und Lebenswelt – Das Projekt „Wattenmeer“ am Standort Nordholz

Das Wattenmeer als Ökosystem ist von zentraler Bedeutung für das Leben der Menschen an der Nordseeküste. Daher zieht sich das naturwissenschaftliche Thema „Wattenmeer“ wie ein roter Faden durch die Zeit in der Krippe über die Kita bis hin zum Ende der Grundschulzeit. Das Thema „Lust auf Meer“ wurde in Projekten, Exkursionen und Unterrichtseinheiten immer wieder neu behandelt und mit der jährlichen Durchführung einer „Wattwoche“ zu einem altersübergreifenden Projekt für Kinder von 0 – 10 Jahren ausgebaut.

Die Verständigung auf ein gemeinsames Bildungsverständnis (vgl. S.10) und die intensive Zusammenarbeit der Kollegen/innen aus beiden Bildungssystemen haben zu gemeinsam verfassten didaktischen Prinzipien geführt. Die Lernangebote und Lernbegleitung der Kinder bauen aufeinander auf und die Kollegen/innen kennen die Erlebnisse und bearbeiteten Themen der jeweils vorhergehenden und der nächsten Bildungsstufe. Sie führen dazu den fachlichen Austausch für die Altersgruppen Krippe, Kita, Eingangsstufe und Profilklasse.

In den hier dargestellten Ausschnitten[23] wird aufgezeigt, wie grundlegende didaktische Prinzipien für jede Altersgruppe wirksam werden. Dabei geht es u.a. um die Frage, welche Sinnbezüge die Kinder jeder Altersgruppe im Erleben der Wattwoche herstellen und welche Anschlussmöglichkeiten und Entwicklungslinien vom Kita-Alter bis in die Grundschule zu beobachten sind und für weitere Angebote genutzt werden können. Tabellarisch wird die jeweils angebotene Lernumgebung, die Lernbegleitung, die unterschiedlichen Methoden, die Sozialformen und Anregungen für die Sprachförderung im Rahmen der Projektgestaltung beschrieben.

[23] Diese Ausschnitte wurde aus der CD-Dokumentation des Standortes vom 27.03.2015 ausgewählt: Natur und Umwelt. Das Wattenmeer als Projekt mit Kindern von 0 -10 Jahren. Bildungsschwerpunkt des Modellstandorts Nordholz im Rahmen des Modellprojekts Kindergarten und Grundschule unter einem Dach.

Natur und Umwelt – Das Wattenmeer als Projekt mit Kindern von 0 bis 10 Jahren

Didaktische Prinzipien	Methoden	Materialien	Sozialformen	Lernumgebung	Lernbegleitung	Gezielte Sprachförderung, Fachbegriffe, themenbezogenes Vokabular
Lernen in realen Situationen Begegnung mit dem Lebensraum Wattenmeer am Strand Umweltbildung über Projekte z.B. der Krebs, die Muschel im Lebensraum Wattenmeer Fachleute ihrer Lebenssituation Einbeziehung der Kinder und Eltern in die Planung und Umsetzung der Aktionen Spiel als Form kindl. Ausdrucks Nutzen von außerschulischen „Experten" Nachhaltiges Lernen	Aktiv handelnd ausprobieren, untersuchen, forschen, sammeln, beobachten, vergleichen ... Lernen in allen Wahrnehmungsbereichen - Elementare und sinnliche Naturerfahrungen, - Wissensaneignung: Das Wattenmeer als Lebensraum für Tiere und Pflanzen - affektiver Bereich -Naturschutz, Gefahren - Kreative Auseinandersetzung mit Wasser, Sand, Steinen, Muscheln Lernen über Spielfiguren Experimentieren Vorerfahrungen aufgreifen und nutzen Wertschätzung und Duldung individueller Lernwege Entdeckendes Lernen (kombiniert mit angeleitetem Lernen) Originalbegegnung (z. B. Deichreinigung)	„Arbeitskiste" Schaufeln, Siebe, Eimer, Gießkannen, Sandspielsachen, Grabegabeln, Spaten, Kescher... „Forscherkiste" Ferngläser, Lupen und Becherlupen, Fotoapparat Pinzetten, versch. Behältnisse zum sammeln... „Kreativkiste" Malpapiere, Stifte, Scheren, Kleber, Bänder, Rollenspielsachen, Schminke, Decken „Bücherkiste" Sach- und Bestimmungs-bücher Geschichten zum Thema	Das Kind in eigenständiger Auseinander-setzung Lernen in sozialen Bezügen In der Kleingruppe / in Partnerarbeit - Interessen geleitet - Altershomogen - Altersgemischt - Freundschaften Lerngemein-schaften Gesprächskreis	Natur Tide am Wasser, Watt, Salzwiese, Strand in Spieka-Neufeld und Cappel-Neufeld Exkursionen mit Fachleuten (Nationalpark Wattenmeer-Haus), Kutterfahrt Museumsbesuch, Neuwerk (Wattwagenfahrt), „Blaues Klassenzimmer"), Im Kindergarten Forscherraum zur weiteren Auseinander-setzung mit der Thematik Untersuchen der Fundstücke... Zelt als neue Lernumgebung Deichreinigung Spielplatz	Emotionale Sicherheit Rituale einhalten Absprachen treffen Regeln vereinbaren Gespräche im direkten Dialog Gezielte Beschäftigungs-angebote Vorbereitete Materialien, Arbeitsblätter Freie Spielangebote Portfolio Lerntagebuch	Das Wattenmeer, Tide, Ebbe und Flut, Salzwasser, Deich... Spezifische Tiere und Pflanzen Queller, Algen... Krabben, Miesmuscheln, Meeresdreizack, Wattwurm ... Ausstellung der Arbeitsergebnisse Dokumentation Projekttagebuch Fotos, Geschichten, Homepage Lieder, Reime Klatschverse...

Lernumgebung

Krippe	Die Lernumgebung bietet Räume und Situationen, um vielfältige Erfahrungen zu machen. Die Räume bleiben über einen längeren Zeitraum konstant, damit sich durch häufiges Wiederholen die Lernerfahrungen festigen können. In einer altersgerechten, vorbereiteten Lernumgebung haben die Kinder die Möglichkeit, zielgerichtet Erfahrungen zu sammeln.	
Kita	Der einzigartige **Natur- und Lebensraum Wattenmeer** mit den rhythmischen Abläufen von Ebbe und Flut bietet ein wechselndes Bild von der Pflanzen – und Tierwelt des Meeres und der Küste. In den Strandbereichen mit den Ufersäumen des Hochwassers und dem Wattboden ergeben sich vielfältige Spiel- und Erfahrungsräume, aber auch Gefahrenquellen.	
Eingangsstufe	Das **Nationalparkhaus Wattenmeer** unterstützt als außerschulischer Lernort das in der Krippe und den Kindertagesstätten sinnlich und handelnd erfahrene Wissen an praktischen Beispielen zu erweitern. Umweltpädagogen zeigen den Kindern der Eingangsstufe Tiere und Pflanzen des Wattenmeeres in einer vorbereiteten Lernumgebung.	
Profilklasse	Jedes Frühjahr steht im Rahmen der Unterrichtseinheit „Wattenmeer“ die **Reinigung des Deichabschnitts** zwischen Cappel-Neufeld und Spieka-Neufeld auf dem Programm. An diesem Tag sammeln die Kinder aber nicht nur den von Herbst- und Wintersturmfluten angespülten Müll, sondern die erfahren vor Ort wie ein Deich aufgebaut ist, welche Funktion Sommer- und Winterdeich haben, worin sie sich unterscheiden, was ein Siel ist und vieles mehr.	

Lernbegleitung

Krippe	Eltern und Erzieher begleiten das Kind bei seiner Entwicklung und geben dadurch die Sicherheit, die die Voraussetzung für Vertrauen bildet. Füreinander-da-sein und Hilfe anbieten, wenn diese nötig ist, schafft Vertrauen und gibt Geborgenheit.	
Kita	Durch das **direkte Gespräch** und die Beantwortung von Fragen können wir den Kindern neue Wissensbereiche näher bringen. Unterstützende Gegenfragen sollen die Motivation zur eigenen Lösungsfindung wecken und die natürliche Wissbegierde der Kinder fördern.	
Eingangsstufe	Durch die Aufarbeitung der Exkursion in das Watt im Unterricht durch **vorbereitetes Material** vertiefen die Kinder ihre Kenntnisse. Das Schreiben von Berichten für die Homepage, das Untertiteln von Bildern sowie das Übertragen von Lernwörtern in ein Rechtschreibheft tragen dazu bei, das vor Ort erworbene Wissen zu reflektieren und zu festigen.	
Profilklasse	Die Auseinandersetzung der Kinder mit dem Thema „Wattenmeer“ wird in Form eines **Portfolios** begleitet und dokumentiert. Neben den verbindlichen Pflichtaufgaben sammeln die Kinder hier ihre individuellen Ergebnisse, in denen sich ihre eigenen Interessen widerspiegeln. Eine weitere Form der Lernbegleitung ist das **Lerntagebuch,** in dem die Kinder wöchentlich für die bedeutungsvolle Erlebnisse, Erkenntnisse und Lernfortschritte festhalten.	

Methoden

Krippe	Das alltägliche Bildungs- und Erziehungsgeschehen in einer Krippengruppe ist nur bedingt planbar. Aus diesem Grund ist es wichtig, spontan auf die Bedürfnisse und Interessen der Kinder zu reagieren, fördert die Kinder in ihrer Individualität und ihrer Identität und unterstützt sie in ihrer Entwicklung zum eigenen Ich.	
Kita	Kinder **experimentieren** um Ursachen-Wirkungszusammenhänge zu erfahren. Sie nutzen die Dinge in ihrer Umgebung, um die Eigenschaften und die Gesetzmäßigkeiten zu erforschen. Das unterstützt das Erleben von Selbstwirksamkeit.	
Eingangsstufe	Durch die Möglichkeit, das Watt als außerschulischen Lernort zu nutzen, erhalten die Kinder die Möglichkeit, die Lebewesen des Wattenmeeres auch **sinnlich wahrzunehmen**. So erfahren sie, dass sich Wattwürmer glitschig und matschig anfühlen, Muscheln eine harte Schale besitzen und Krebse scharfe, teilweise schneidende Scheren besitzen.	
Profilklasse	Eine wichtige Rolle bei der Auseinandersetzung mit dem Thema „Wattenmeer“ spielen **Partnerreferate**. Die Kinder wählen das Thema ihrer Interessen entsprechend selbst (z. B. Muscheln im Watt). Mit Hilfe bekannter Kriterien bereiten sie ihr Thema vor und präsentieren es in Form eines von einem Plakat unterstützten Kurzvortrages vor der Klasse. In der anschließenden Feedbackrunde erhalten sie die Rückmeldungen ihrer Mitschüler.	

Sozialform

Krippe	Gemeinsam mit einer Bezugsperson werden erste Erfahrungen gemacht. Hat das Kind genügend Sicherheit dabei gewonnen, begibt es sich eigenständig auf Entdeckungstour.	
Kita	Für das Kindergartenkind ist das Spiel die wichtigste Form der handelnden Auseinandersetzung mit seiner inneren und äußeren Welt. Bildungsprozesse sind immer soziale und kommunikative Prozesse zwischen Kindern sowie zwischen Kindern und Erwachsenen / Ko-Konstruktion.	
Eingangsstufe	Im **gemeinsamen Gespräch** werden konkret erfahrene und erlebte Aspekte des Lebensraumes Wattenmeer besprochen und reflektiert. Auch hier wird in besonderem Maße darauf geachtet, den Kindern die korrekte Bezeichnung der Lebewesen im Watt nahe zu bringen.	
Profilklasse	Selten machen alle Kinder das Gleiche. Vielmehr arbeiten sie häufig entweder mit einem **Partner** oder in einer **Kleingruppe**. Das trifft für praktische Aktivitäten ebenso zu wie für das Arbeiten im Klassenraum. Durch das selbstständige Arbeiten entwickeln Kinder ihre eigenen Fragen bzw. können den entstandenen Fragen auf den Grund gehen. Dabei unterstützen sie sich gegenseitig.	

Sprache

Krippe	Durch sprachliche Anregungen und gelungene Dialoge erwerben die Kinder ihre Sprache.	matschen Sand hart warm Wasser kalt Wind Erde klebrig
Kita	Sprachanlässe erweitern den Wortschatz und das Sprachverständnis der Kinder. Durch ihr Tun, erlernen die Kinder Fachbegriffe die für ihr weiteres Lernen grundlegend sind.	Muscheln Flut Watt Blasentang Möwen Ribbeln Ebbe Salzig Priel Steg
Eingangsstufe	Im Rahmen der Unterrichtseinheit besuchen die Kinder zum ersten Mal das Nationalparkhaus Wattenmeer. Im Dialog mit den Lernbegleitern vertiefen sie ihre Kenntnisse und präzisieren ihre Fachsprache. Bei der Verschriftlichung der Erlebnisse vertiefen sie ihre Erkenntnisse.	Buhne Salzwiese Tide Wattenmeer Kutter Seepocke Labor Tide Wattenmeer Krabbe Kutter Wattwurm Seealge Krebs
Profilklasse	Durch vielfältige Sprech-anlasse im Rahmen der Unterrichteinheit Watt ***(z.B. Deichreinigung, Wattwanderung, Besuch des Nationalparkhauses, Unterrichtsinhalte in der Schule)*** erweitern die Kinder ihren Wortschatz. Bei der handelnden Auseinanderendersetzung mit der Thematik lernen die Kinder Fachbegriffe und verwenden diese richtig.	Landgewinnung, Winterdeich, Sommerdeich, Marsch, Geest, Lahnung, Gezeiten, Ebbe ,Flut, Hochwasser, Niedrigwasser, Siel, Priel, Watt, Tide, Schlick, Pricke, Kutter, Salzwiese, Herzmuschel, Miesmuschel, Auster, Rote Bohne, Nordseegarnele, Strandkrabbe, Seehund, Möwe

VIII.3 Ästhetische Bildung – Das Projekt „Die Klasse wird zum Musikinstrument“ am Standort Niedernwöhren

Am Modellstandort Niedernwöhren wurde der Schwerpunkt „Ästhetische Bildung“ zur Gestaltung von anschlussfähigen Bildungsprozessen von der Tageseinrichtung bis in die Grundschule gewählt.

Das Niedernwöhrener Projekt „Die Klasse wird zum Instrument“ ist darauf angelegt, den Kindern von 3 bis 10 Jahren Freude an Musik nahe zu bringen und den Erwerb spezifischer Kompetenzen im Bereich der Musik wie das gemeinschaftliche Musizieren bis hin zum Notenlesen und ggfs. Erlernen eines Musikinstrumentes anzubahnen. Das Besondere an diesem Projekt ist, dass ein Experte (der Musiklehrer aus der Grundschule) es übernommen hat, das Projekt altersübergreifend zusammen mit Kindergarten- und Grundschulkindern zu gestalten und mit seinem Expertenwissen und -können die Kinder begeistert. Die Angebote zum „Musik machen“ sind altersangemessen angelegt und erlauben schnelle Erfolgserlebnisse und sie ermöglichen das Musizieren in der Gemeinschaft mit jüngeren und älteren Kindern.

Für eine nachhaltige Anschlussfähigkeit zwischen den Kindertageseinrichtungen und der Grundschule sind die gemeinsame Planung und der Austausch zwischen dem „Experten“ und den Pädagogen/innen der Kindertageseinrichtungen und der Grundschule wichtig. Würde das gesamte Projekt ausschließlich durch den „Experten“ durchgeführt, wäre das Gelingen auch allein von seiner Person abhängig. In Niedernwöhren sind die begleitenden Erzieher/innen jedoch in den Lernprozess der Kinder mit eingebunden und erlernen selbst verschiedene Formen musikalischer Bildung. Das gleiche gilt für die Einbindung der Eltern. Die Eltern werden ebenfalls auf Elternabenden in die Nutzung der Tischglocken und Tonstäbe eingeführt. Darüber hinaus wurden sie durch Auftritte der Kinder und gemeinsame Veranstaltungen für das Projekt begeistert.

Die Kollegen/innen aus diesem Standort dokumentierten ihre Projekterfahrungen zur gemeinsamen musikalischen Bildung wie folgt:

Grundüberlegungen

Ästhetische Bildung meint (eigentlich) nicht nur den musische kulturellen Bereich, sie berührt alle Bereiche des alltäglichen Lebens. Ästhetische Bildung ist das Ergebnis sinnlicher Erfahrungen, die bereits in frühkindlichen Bildungsprozessen durch Begegnung mit der Natur, der Alltagswelt, Musik und Kunst gewonnen werden. Zu diesen sinnlichen Erfahrungen kommt im Laufe der Entwicklung eigene Gestaltung und reflektiertes Handeln.

Einen besonderen Stellenwert im Bereich der ästhetischen Bildung haben die Bereiche Musik und Kunst, wobei wir uns gerade im Rahmen dieses Modellprojektes dem Bereich der Musik besonders zugewandt haben.

Töne, Klänge, Geräusche begleiten Kinder seit ihrer Geburt. Es sind elementarste und ursprünglichste Erfahrungsqualitäten, die für Kinder und deren Entwicklung und Reifungsprozesse von ungemein großer Wichtigkeit und Bedeutung sind. Da das Singen eine überhöhte Form des Sprechens ist,

kommt der Musik und hier besonders der Lieddidaktik eine überragende Bedeutung auch in Bezug auf die Sprach- und Sprechentwicklung der Kinder zu.

- Lieder und Reime sind als erste musikalische Formen bereits für Kleinkinder von großer Bedeutung.
- Musik, Rhythmik, Bewegung, Tanz und bildnerisches Gestalten unterstützen die Kinder bei der Entwicklung ihres Selbstbildes.
- Der Einsatz der Stimme im Rahmen des kindlichen Singens und der musikalischen Entfaltung berührt direkt die Atmung, das Sprechen, und die Artikulation (hier: besonders die Aussprache in Bezug zu allen am Prozess beteiligten Artikulationsorganen).
- Die Sprachentwicklung wird somit direkt und unmittelbar über die Ausbildung der Stimme höchst positiv beeinflusst und begünstigt.
- Gefühle als Ausdruck von Stimmungen werden in diesem Zusammenhang ebenfalls geschult und verfeinert. Sie dienen damit auch zur Verarbeitung von Erlebtem und zum Verstehen von Zusammenhängen.
- Durch das gemeinsam Musizieren und Erleben wird Gemeinschaftsgefühl hervorragend aufgebaut, entwickelt und gefestigt. Soziales Lernen und Teamfähigkeit werden immanent verknüpft und verbessert.
- Aktives Musizieren regt die Hirntätigkeit in besonderem Maße an und verbessert die Hemisphären übergreifende Vernetzung über überregionale neuronale Verknüpfungen im Gehirn.

Musik, Rhythmik und Sprache sind somit eng und untrennbar miteinander verbunden.

Bildungsprozesse stellen sich unterschiedlich dar. Steht in der frühkindlichen Entwicklung das ganzheitliche Erleben im Vordergrund, kommen in der Schulzeit die Lehrgänge als informelle Bildungsprozesse hinzu.

Die Kompetenzbereiche im Kerncurriculum des Faches Musik schließen nahtlos an die im vorschulischen Bereich gemachten Erfahrungen an. Ästhetische Bildung lässt sich vom Grundgedanken (ganzheitliches Erleben) nicht auf Projekte/Lehrgänge reduzieren.

Die Klasse wird zum Instrument –
Musizieren in der Gruppe und Klasse vom Kindergarten bis zur Grundschule

Aktives Musizieren eignet sich besonders für die Gestaltung durchgängiger Bildungsprozesse. Schon Kleinkinder führen musikalische Handlungen aus und erforschen Klänge und Geräusche. Auch der Umgang mit der eigenen Stimme führt immer wieder zu musikalischen Handlungen.

Schon seit 6 Jahren sind musikalische Aktionen deshalb ein fester Bestandteil der Kooperation zwischen den KITAS und der Wilhelm-Busch-Grundschule (Musikalische Brücken). Durch das Modellprojekt „KITA und GS unter einem Dach“ wurde diese musikalische Kooperation nun ausgeweitet und weiterentwickelt. Das fachliche Ziel der musikalischen Arbeit mit Kindern im Alter von 3-10 Jahren ist, dass alle Kinder, die die Grundschule verlassen, die Grundlagen des Notenlesens

erlernt haben. Wichtig dabei ist, dass sie dies nicht losgelöst von der Praxis tun, sondern durch das Spiel mit Instrumenten. Als Instrumentarium werden, neben dem klassischen Orffinstrumentarium, Instrumente genutzt, die einfach in der Bedienung und hervorragend zum Spiel im Klassenverband oder in der Gruppe geeignet sind.

In den Kitas sind dies farbige Glöckchen, in der Grundschule Tonstäbe.

Farbige Glöckchen: Bei den farbigen Glöckchen handelt es sich um etwa 15 cm hohe chromatisch gestimmte Tischglocken mit einem Griff. Die Glocken können durch Druck auf einen Knopf oder durch Schütteln gespielt werden. Jeder Ton hat eine andere Farbe und der Tonumfang beträgt eineinhalb Oktaven.

Tonstäbe gehen auf die Tradition des Handglockenspiels zurück, welches vor allem in den USA eine weite Verbreitung gefunden hat. In Deutschland sind diese Instrumente in Schulen noch weitgehend unbekannt.

Die Instrumente basieren auf dem Prinzip der Stimmgabel mit einem außen angebrachten Klöppel. Durch eine vorwärts kreisende Armbewegung wird der Tonstab angeschlagen. Der Klöppel springt nach dem Anschlag zurück, so dass der Ton des Stabes so lange klingt, bis er vom Schüler mit der Hand oder am Körper abgedämpft wird. Diese Spieltechnik verbindet die musikalischen Abläufe mit einer Körperbewegung und trägt so zur Entwicklung der Grob- und Feinmotorik sowie der Augen-Handkoordination bei. Auf den Tonstäben sind die Tonbezeichnung sowie die Lage des Tons im Notensystem aufgedruckt. Dies ermöglicht das selbstständige Spiel nach Noten und das Erlernen des Notenlesens.

Das Besondere beim Spiel mit diesen Instrumenten ist, dass jeder Schüler nur ein oder zwei Töne eines Musikstückes zu spielen hat. Dabei müssen die Schüler die Noten in der Partitur mitlesen und ihren Ton an der richtigen Stelle spielen. Jedes Kind ist sozusagen ein Teil des „Klasseninstrumentes“, und erst durch das gemeinsame Wirken aller Beteiligten erklingt das vollständige Musikstück.

Wie schwierig ein Ton zu spielen ist, hängt vom musikalischen Kontext (z.B. Häufigkeit, Tempo, Rhythmus) des Tons im Stück und von seiner Lage im Notensystem ab. Die tiefsten und höchsten Töne, sowie die Töne an der Grenze zwischen Violin- und Bassschlüssel sind einfacher in der Partitur zu lesen. Durch das entsprechende Verteilen der Tonstäbe ist somit gleichzeitig eine optimale Differenzierung möglich.

Inhalte

Im Rahmen des Modellprojektes nehmen die „Sechserbandenkinder“ der KITAS einmal in der Woche an einem 45minütigem, musikalischen Angebot der Musiklehrkraft der Grundschule teil. In diesen Angeboten steht der Erwerb von dem Alter und der Entwicklung angemessenen musikalischen Grundfertigkeiten auf dem Programm. Dazu gehören Rhythmik, Stimmbildung, Zusammenspiel, Hören. Dies alles geschieht auf spielerische Art und Weise. Mit den farbigen Glöckchen erlernen die Kinder z.B. mit Symbolkärtchen die Liedbegleitung mit diesen Instrumenten. An diese Arbeit knüpft der Musikunterricht der Grundschule an und setzt das Prinzip des Instrumentalspiels mit farbigen Glöckchen mit Tonstäben fort.

Im Musikunterricht der Wilhelm-Busch-Grundschule erlernen die Schüler das Spiel mit diesen Tonstäben vom 2. Schuljahr an. Zunächst steht dabei das Üben der Spieltechnik im Vordergrund. Später begleiten sich die Schüler mit den Instrumenten akkordisch beim Singen und Erarbeiten die unterschiedlichen Notenwerte. Ab dem 3. Schuljahr spielen die Schüler leichte Stücke nach Noten im Klassenverband.

Wirkungen am Standort Niedernwöhren

Motivation

Die musikalische Arbeit mit den Tonstäben motiviert die Schüler in besonderer Weise. Den Schülern gefällt vor allem, dass alle Kinder der Klasse (vom Kind mit Asperger Syndrom am Xylofon bis zu Schülern mit Vorkenntnissen) am Musizieren beteiligt sind.

Außerdem führen die Spielweise und der reine Klang ohne Intonationsschwierigkeiten schnell zu Erfolgserlebnissen. Die Darstellung jeder Note auf dem Tonstab ermöglicht auch ohne Vorerfahrungen ein schnelles Spiel nach Noten. Die Scheu vor dem „Notenlesen“ wird den Schülern so genommen. Äußerungen wie: „Aber ich kann doch keine Noten lesen“ kommen nicht vor. Noten werden ganz selbstverständlich in Verbindung mit dem Musizieren kennengelernt. Dieses gemeinsame Erarbeiten, Erfinden, Spielen und Erleben von Musik fördert das Interesse an Musik und unter Umständen am Erlernen eines Musikinstrumentes. Von ihren Ergebnissen sind die Kinder positiv überrascht: *„Dass wir das so gut hinkriegen, hätte ich nicht gedacht“*. Sie freuen sich auch, Ihre Gruppenergebnisse in der Öffentlichkeit präsentieren können.

Teamfähigkeit

Beim Musizieren mit Tonstäben machen die Schüler die wichtige Erfahrung, dass jeder Einzelne zum Gelingen der Aufgabe gleich wichtig ist. Jeder ist nur für einen Teil der Musik verantwortlich. Deshalb sind die Schüler gezwungen, aufeinander einzugehen und gemeinsam für den Erfolg ihrer Gruppe sorgen. Sie lernen mit eigenen Fehlern und denen der Anderen umzugehen und erkennen, dass sie sich gegenseitig helfen und unterstützen müssen, um gemeinsam das Ziel zu erreichen. Diese Kompetenzen wirken sich auch positiv auf das Lernverhalten in anderen Fächern aus.

Aktives Musizieren

Mit den Tonstäben ist es möglich, alle Schüler auf vielfältige Art an Musik teilhaben zu lassen. Dadurch ergeben sich unabhängig von den Vorerfahrungen der Kinder viele Möglichkeiten des aktiven Musizierens sowie der Interaktion und Kommunikation über Musik.

Der musikalische Schwierigkeitsgrad wird im Laufe der Einheit immer höher. Beim Musizieren werden an alle Kinder komplexe Anforderungen gestellt. Sie müssen unabhängig voneinander selbstständig Ihre Töne bzw. Melodie spielen, sowie metrisch und rhythmisch aufeinander eingehen und dürfen sich nicht von anderen ablenken lassen. Dabei trainieren sie ihre Konzentration, Aufmerksamkeitsspanne und Gedächtnisleistung. Die Schüler erleben während dieser Arbeit die Musik als Ergebnis ihres eigenen Tuns, der Teamarbeit und Anstrengungen. Sie erfahren, dass Musik nicht einfach da ist, wie etwa im Radio, sondern nur aus einem Prozess geistiger und körperlicher Arbeit entstehen kann. Eben handgemachte Musik!

	Kindergarten **2 - 4 Jahre**	**Übergang/Kl. 1** **5 - 7 Jahre**	**Grundschule** **8 - 10 Jahre**
Inhalte	• Töne erzeugen (Töne, Klänge und Geräusche) • Ausprobieren verschiedener Tonerzeuger (z.B. Alltagsgegenstände und einfache Instrumente, z.B. Boomwhakers) • einfache Instrumente bauen und anwenden • Einführung und Anwendung z. B. von Boomwhakers • Lieder begleiten, rhythmisieren • Bewegungslieder, Spiellieder, Liedspiele • Musikalische Parameter: laut-leise Kurz-lang • Erste, einfache Lieder zusammen- bzw. aussuchen und zu einem Liederbuch für den Kindergarten erstellen	• Töne und Klänge (Erleben und Entdecken von Klängen in der Umwelt, Klangerfahrungen) • Instrumente erfahren, erleben, handhaben und einsetzen • Spielen nach Regeln und Vorgaben • Bewegungslieder, Spiellieder, Liedspiele • Lieder begleiten und oder rhythmisieren • Rhythmik, Bewegung und Körpererfahrungen • Körper und Percussion • Lieder nach Anleitung begleiten (Alltagsgegenstände, Instrumente, Boomwhaker • Einführung und systematisch-aufbauendes Arbeiten mit farbigen Handglocken • Harmonische Begleitpatterns nach Symbolen spielen und damit Lieder begleiten • Töne nach Farben zuordnen und spielen lernen • Lieder mit farbigen Handglocken /Tonstäben begleiten	• Siehe Kiga und Übergang nur altersspezifisch aufbereitet • Klanggeschichten • Ensemblemusizieren, • Atem-, Sprech- und Stimmschulung, basale Übungen für eine gesunde und kräftige Stimmschulung • Bewegung, Rhythmik, Tanz • Instrumentenkunde • Hörbeispiele und Hörschulung über verschiedene Musikstile und Musikrichtungen • Bewegungslieder, Spiellieder, Liedspiele • Aufführungen und Vorspiele • Lieder und Musikstücke nach Noten begleiten (Tonstäbe) • Melodien und Harmonien nach Noten spielen • Metrum Grundschlag, Takt, Rhythmus Form • Musikalische Parameter: hoch-tief laut-leise kurz-lang schnell-langsam • In der Gruppe musizieren • Nach Anleitung musizieren • Notenschreibweise kennen

		• Melodisches und Harmonisches bzw. Akkordisches Arbeiten mit klingenden Stäben und / oder farbigen Handglocken • Musikalische Parameter: hoch-tief laut-leise kurz-lang • In der Gruppe musizieren • Wechselläuten • Einfache Lieder zusammen- bzw. aussuchen und zu einem Liederbuch für den Übergang erstellen	lernen • Akkorde nach Noten kennen lernen und spielen • Angemessene Lieder zusammen- bzw. aussuchen und zu einem Liederbuch für den Schulalltag erstellen
Ziele	• Neugierde wecken • Erfahrungen im musischen Bereich vermitteln – Töne, Klänge und Geräusche erzeugen, ggf. benennen und zuordnen • Instrumente kennen lernen • Ausprobieren verschiedener Tonerzeuger (Topf, Rassel→Boomwhakers) • Instrumente einsetzen und mit Instrumenten erste Grunderfahrungen erleben / machen • Parameter in der Musik: laut-leise, schnell – langsam, hoch-tief, kurz-lang • Rhythmische Erfahrungen verbunden mit Bewegungen und Körpererfahrungen • Ergebnisse in Form von Aufführungen und Präsentationen vor Publikum offerieren	• Musikalische Elementar-Erfahrungen vertiefen und festigen • In der Gruppe als Ensemble musizieren • Nach Anleitung musizieren • Respekt, Toleranz lernen, sich als Teil der Gruppe verstehen • Farbige Handglocke als spezifische Instrument kennen lernen • Melodien und Akkorde / Harmonien kennen und unterscheiden lernen • Lieder begleiten • Ergebnisse in Form von Aufführungen und Präsentationen vor Publikum offerieren	• Musikalische Elementar-Erfahrungen vertiefen und festigen • In der Gruppe als Ensemble musizieren • Nach Anleitung musizieren • Respekt, Toleranz lernen, sich als Teil der Gruppe verstehen • Konzentriertes Arbeiten in unterschiedlichen Umgebungen • Tonstäbe als Instrument nutzen • Notenschreibweise kennen lernen • Harmonien und Akkorde in Notenschreibweise kennen und anwenden lernen • Akkorde in Notenschreibweise und Aufbau der Tonleiter kennen lernen • Lieder begleiten • Ergebnisse in Form von Aufführungen, kleinen Konzerten und Präsentationen vor Publikum offerieren
Lernumgebung	• Freispiel→ in den vertrauten Räumen • Frei zugängliches, anregendes Material • Morgenkreis, Abschlusskreis • Angeleitete Angebote	• Angeleitetes Angebot durch eine Musikfachkraft • Fachunterricht Musik • In einem Raum der Schule • Diverse Instrumente (farbige Handglocken/Tonstäbe) nutzen	• Fachunterricht Musik • Präsentation in unterschiedlichen Umgebungen und zu unterschiedlichen Anlässen (Eltern, außerschulische Anlässe,..) • Exkursionen (z.B. Konzert des „Handglockenchores Wiedensahl“)

Lernbegleitung	• Experimentierphasen • Dokumentation / Portfolio • Anregendes Material zum Experimentieren, Erkunden, Erfahren • Material zum Bau einfacher Instrumente • Unterstützende Gespräche • Rituale, Regeln, Absprachen	• Wöchentliche Treffen • Experimentierphase mit diversen Instrumenten u.a. mit farbigen Handglocken • Dokumentation/Portfolio • Regelmäßige Evaluation und Reflexion → Einbeziehung von Wünschen der Kinder • Gezielte Angebote	• Didaktische und methodische Vorgaben zum Musikunterricht in der Grundschule
Methoden	• Lernen durch aktives Handeln • Erproben/Experimentieren und Wertschätzen eigener, individueller Lernwege	• Lernen durch aktives Handeln • Wertschätzung • Arbeitsanweisungen umsetzen • Gruppenarbeit	• Lernen durch aktives Handeln • Wertschätzung • Klassenmusizieren • Gruppenarbeit
Präsentation/ Dokumentation/ Material	• Portfolio • Liederbuch • Hospitation • Information auf Elternabenden • Alltagsgegenstände • einfache Instrumente • Boomwhakers	• Portfolio • Liederbuch • Aufführungen im Rahmen von Eltern-Kind-Veranstaltungen • Homepage/Presse • Farbige Handglocken • Diverse Instrumente • Bildlich dargestellte Tonfolgen und Begleitpatterns	• Portfolio • Liederbuch • Aufführungen im Rahmen des Schullebens • Homepage, Presse • Tonstäbe in Klassensatzstärke • Diverse Instrumente • Notation • Klavierbegleitung
Sprachbildung/ Sprachförderung	Elementarerfahrungen zu Atem, Stimme und Sprechen bzw. Artikulation anbahnen als Vorübung in Bezug auf das Training der Stimmwerkzeuge bzw. der Stimme insgesamt sowie in Bezug auf Aussprache und Rhythmisierung der eingeführten Liedtexte. Wortschatzarbeit, Satzmuster und Satzbaupläne in der Kommunikation mit anderen kennen lernen und anwenden (bitten, fragen, sich austauschen, mitteilen und benennen), zuhören und wahrnehmen, Anweisungen verstehen und umsetzen, begreifen.	Atem-, Stimm- und Sprech- bzw. Artikulationsübungen als Vorübung in Bezug auf das Training der Stimmwerkzeuge bzw. der Stimme insgesamt sowie in Bezug auf Aussprache und Rhythmisierung der eingeführten Liedtexte. Wortschatzarbeit, Satzmuster und Satzbaupläne in der Kommunikation mit anderen anwenden (bitten, fragen, sich austauschen, mitteilen und benennen), zuhören und wahrnehmen, Anweisungen verstehen und umsetzen, begreifen. Entwicklung und Verbesserung der Konzentration, Aufmerksamkeit und Ausdauer.	Atem-, Stimm- und Sprech- bzw. Artikulationsübungen als Vorübung in Bezug auf das Training der Stimmwerkzeuge bzw. der Stimme insgesamt sowie in Bezug auf Aussprache und Rhythmisierung der eingeführten Liedtexte. Wortschatzarbeit, Satzmuster und Satzbaupläne in der Kommunikation mit anderen anwenden (bitten, fragen, sich austauschen, mitteilen und benennen), zuhören und wahrnehmen, Anweisungen verstehen und umsetzen, begreifen. Entwicklung und Verbesserung der Konzentration, Aufmerksamkeit und Ausdauer.

IX. Die Zusammenarbeit von Kita- und Grundschullehrkräften

Als Fazit der gemeinsamen Projektarbeit berichten fast alle beteiligten Erzieher/innen und Grundschullehrkräfte, dass sie die gemeinsame Arbeit zwar als aufwändig, aber dennoch als großen Mehrwert erlebt haben. Die Erzieher/innen aus Cremlingen berichten stellvertretend für die anderen: *„Wir sind positiv überrascht, wie gut die Zusammenarbeit mit Schule laufen kann. Die Kooperation ist viel intensiver geworden, das Team arbeitet sehr effektiv. Andere Kitas kennzulernen ist bereichernd.“* Und die Lehrer/innen äußerten*: „Die Zusammenarbeit mit der Kita ist toll. Die Beziehung zu den Kindern hat sich verändert.“* An den Projektstandorten arbeiten inzwischen die Kollegien aller Einrichtungen vertrauensvoll zusammen und stehen im fachlich-inhaltlichen Austausch über durchgängige Lernwege von der Kindertageseinrichtung bis zum Ende Grundschulzeit. Die Zeit der gemeinsamen Modellphase wird übereinstimmend als so bereichernd beschrieben, dass es an fast allen Modellstandorten Bestrebungen gibt, die Zusammenarbeit in machbarer Form weiter zu führen und *„andere Schulen und Kindertagesstätten anzustecken“.*

IX.1 Gelingensbedingungen

Die Kooperationsbeziehungen zwischen den Tageseinrichtungen und Schulen müssen als ein Prozess verstanden werden, der Änderungen und Weiterentwicklungen in der ko-konstruktiven Arbeit an den Konzepten und Projektideen der Kollegen/innen zulässt. Aus der Erfahrung der Modellstandorte haben sich nachfolgende Gelingensbedingungen für eine konstruktive Zusammenarbeit der Kooperationspartner/innen bewährt:

Die Schaffung von Strukturen

Die Absprachen zu den Kooperationstreffen müssen transparent und verbindlich sein. Sinnvoll ist das Einsetzen eines/r Koordinators/in mit Unterstützung einer Steuerungsgruppe aus Vertreter/innen aller beteiligten Einrichtungen. Für alle Einrichtungen und Aufgaben sollten feste Ansprechpartner/innen eingesetzt werden, die für die Kollegen/innen und für die Eltern bekannt und erreichbar sind. Ihre personelle Kontinuität unterstützt den Kooperationsprozess nachhaltig.

Notwendig ist ein frühzeitiger und ausreichender Informationsaustausch über abgestimmte Termine und über die vereinbarten Themen und Veranstaltungen. In allen Einrichtungen und Schulen sorgen Kooperationskalender für den Informationsfluss für das laufende Kita- und Schuljahr (ein Beispiel hierfür ist in dem Nds. Orientierungsplan auf S. 56/57 abgedruckt.)

Ebenso wichtig ist die Information sowie Angebote zur gemeinsamen Diskussion der inhaltlich erarbeiteten Kooperationsvereinbarungen. Für alle Beteiligten sollte Transparenz über das gemeinsame Bildungsverständnis und übergreifend entwickelte Projekte oder beispielsweise die Erprobung eines abgestimmten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren hergestellt werden. Protokolle, die Verschriftlichung gemeinsamer Beschlüsse und Planungsvorhaben oder Erfahrungsberichte machen die Ziele der Kooperationsvereinbarungen transparent. Sie helfen, die nicht unmittelbar beteiligten Kollegen/innen und Entscheidungsträger „ins Boot zu holen“.

Kommunikation im Dialog

An allen Standorten ist spürbar, dass die Kollegen/innen aus beiden Systemen eine Kultur der gegenseitigen Anerkennung und Wertschätzung pflegen, die im Rahmen des Modellprojektes noch gewachsen ist. So formulieren die Nordholzer Kollegen/innen*:*

„Wir haben Verständnis für einander entwickelt, Ängste abgebaut und haben keine Hemmungen mehr uns anzusprechen. Es gibt ehrliche Diskussionen im Team (…) unsere gemeinsame Sicht auf das Kind als Hauptakteur lässt die Kinder profitieren.“

Die persönliche Motivation der Kollegen/innen und das gemeinsame Ziel einer kindorientierten und anschlussfähigen Bildungsförderung hat die Kollegen/innen aus beiden Bildungssystemen zusammen wachsen lassen und auch im übertragenen Sinne „Türen geöffnet“. Die Erfahrung, sich in der Kooperation auf die Perspektive der jeweils anderen Profession einzulassen und die Kinder in anderen und in gemeinsam neu geschaffenen Kontexten (wie der Lernwerkstatt) zu erleben, wird von den Kollegen/innen als Bereicherung der eigenen Kompetenzen erlebt. Dies gilt auch für die neu entstandene Zusammenarbeit der Erzieher/innen aus den verschiedenen Tageseinrichtungen. Durch die Wertschätzung und das Interesse auf Augenhöhe an dem Wissen und Können der unterschiedlichen Kooperationspartner/innen entstehen Synergien für eine gemeinsame innovative Bildungsplanung. Gemeinsame Erfahrungen und Vertrauen untereinander ermöglichen konstruktive Reflexionsgespräche, die Bereitschaft zur fachlichen Weiterentwicklung und Freude und Zufriedenheit über erfolgreich eingeführte, anschlussfähige Lernumgebungen, die den eigenaktiven und individuellen Lernprozess der Kinder unterstützen.

Meilensteine und Freiräume

Es ist wichtig, im Kooperationsteam inhaltliche Schwerpunkte zu setzen und Ressourcen zu bündeln. Bewährt hat sich die Verständigung auf „Meilensteine“ zur Umsetzung der vereinbarten Schwerpunktthemen, die realistische Arbeitsschritte für einen bestimmten Zeitrahmen festlegen. Einige Kollegen/innen berichten, dass es zuweilen schwer fällt, die eigene Begeisterungsfähigkeit im Sinne der „Machbarkeit“ zu steuern. Nachhaltigkeit wird jedoch am ehesten erreicht, wenn über eine Meilensteinplanung die umfassende Beteiligung an den Vorhaben auf allen institutionellen Ebenen (wie z.B. der Elternrat, die Fachkonferenzen, alle Kita-Teams, die Leitungsebene) in einem vorgegebenen Zeitrahmen erfolgt.

Mittelfristig erwachsen Freiräume aus den gemeinsamen Planungsprozessen. Anschaffungen wie z.B. Fotoapparate, Spiele und vielfältige Materialien, die sich in der Lernbegleitung der Kinder als förderlich erwiesen haben, sind ein bereit stehender Fundus, der ohne großen Aufwand immer wieder verwendet werden kann. Einmal eingeführte Rituale und Regelungen, die mit allen Kindern praktiziert werden, vereinfachen die Organisation der Lernprozesse. Besonders wertvoll sind ausführliche Projektbeschreibungen, die – einmal erarbeitet – für neue Kollegen/innen und für zukünftige Projekte als gute Arbeitsbasis dienen. Die dauerhafte Institutionalisierung einer Lernumgebung wie z.B. die Lernwerkstatt oder der gemeinsame Musik- oder Sportunterricht oder

das einmal jährlich stattfindende Projekt müssen dann nicht immer wieder neu geplant werden. Mehrere Standorte haben hierfür ihre Erfahrungen ausführlich in einem Reader zusammengefasst.

Gemeinsame Fortbildungen

Alle Kooperationsprojekte profitieren von gezielt ausgewählten, gemeinsamen Fortbildungen. Die gemeinsame Teilnahme von Tandems aus Erzieher/innen und Grundschullehrkräften an Fortbildungsveranstaltungen führt zu neuen Impulsen und Fachwissen, das die Planung und Durchführung der Bildungsbegleitung in der Praxis erweitert. So haben beispielsweise die Kollegen aus Melle/Riemsloh gemeinsam an einer Fortbildung zur Videographie teilgenommen und daraus viele Anregungen zur Beobachtung und Dokumentation erhalten.

Eine zu lange theoretische Vorbereitung auf die geplante Einführung und Entwicklung anschlussfähiger Bildungsprozesse ist jedoch nicht zu empfehlen. Am Anfang sollte ein mutiges Beginnen stehen mit gegenseitigen Hospitationen, gegenseitigem Kennenlernen und einem offenen Diskurs. Im Verlauf der Projektentwicklung unterstützen Fortbildungen parallel die Vertiefung der fachlichen Diskussion. Einige Projekte wurden zusätzlich durch externe Fachleute oder durch die Kooperation mit Hochschulen beraten und begleitet.

Öffentlichkeitsarbeit

Eine gute Öffentlichkeitsarbeit vor Ort unterstützt die Akzeptanz und das Interesse an einer guten Kooperation der Kindertageseinrichtungen und der Schule. Die offene Lernwerkstatt in Rosdorf, ein musikalischer Auftritt der Niedernwöhrener Kinder oder Tage der offenen Tür werben in der Region für die kooperative Bildungsarbeit der Einrichtungen und der Schule. An allen Standorten kam es zu einer hohen Zustimmung und Zufriedenheit der Eltern mit den Kooperationsprojekten. Reader zu den Projekterfahrungen oder Veröffentlichungen wie in Rosdorf dienen auch der Außendarstellung und schärfen das Profil der Kindertageseinrichtungen und der Schule.

IX.2 Netzwerke

Für eine erfolgreiche Zusammenarbeit beider Bildungssysteme ist es notwendig, verschiedenste Akteure für den Mehrwert anschlussfähiger Bildungsangebote zu gewinnen und ihre Unterstützung zu erhalten.

Besonders wichtig sind der Rückhalt und die Unterstützung durch die Kita-Leitungen und die Schulleitung. Die neue konzeptionelle Ausrichtung darf nicht nur von einigen engagierten Kollegen/innen getragen werden, sondern muss in einem Gesamtkonzept der Kita-Einrichtungen und dem Schulprogramm verankert sein. Das Konzept muss in den Teams und Kollegien auf breite Zustimmung treffen. Spielräume für die Bereitstellung von Verfügungsstunden z.B. für die Lernbegleitung durch eine Erzieher/in und eine Lehrer/in in der Lernwerkstatt und für gemeinsame

Kooperationstreffen müssen genutzt und geschaffen werden. Hierfür sind ggfs. auch Verhandlungen mit den Kita-Trägern und dem örtlichen Träger der Schule notwendig.

Anzustreben ist eine Vernetzung der Kindertageseinrichtungen und der Schule(n) in der örtlichen Gemeinde oder Stadt, z.B. über die Einrichtung von regelmäßigen runden Tischen und den Abschluss von Kooperationsverträgen. Insbesondere wenn in einer Stadt viele verschiedene Kita-Einrichtungen zum Einzugsbereich einer Grundschule gehören, bedarf es einer übergreifenden und vernetzten Planung. Wünschenswert ist ebenfalls die Zusammenarbeit und Vernetzung mit Einrichtungen der Familienhilfe. Die Kooperation mit dem Spielcafé in Rosdorf oder dem Familienzentrum in Cremlingen sind hierfür gute Beispiele.

Frühkindliche Bildung, die allen Kindern einen guten Start auf ihrem Bildungsweg eröffnet, und die anschlussfähige Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen und den Grundschulen sind eine herausfordernde Zukunftsaufgabe. Diese Aufgabe sollte im Rahmen von regionalen Konzepten eine Vorrangstellung in der örtlichen Jugendhilfeplanung und der Schaffung von kommunalen Bildungslandschaften erhalten.

Anhang

Modellstandorte[24]:

Landkreis/ Standort	E-Mail	Telefon
Landkreis Cloppenburg **Standort Cloppenburg/Bethen *:** Kindergarten Kunterbunt Kellerhöhe, Kindergarten St. Marien Bethen, Antonius von Padua- Grundschule Bethen	 E-Mail: kunterbunt.kindergarten@web.de E-Mail: st.marien.bethen@ewetel.net E-Mail: grundschule.bethen@ewetel.net	 Tel.: 04471-82966 Tel.: 04471-7010012 Tel.: 04471 4710
Landkreis Wolfenbüttel **Standort Cremlingen *:** Kita Abenteuerland (Cremlingen), Kita Einstein (Hordorf), Kita Elmwichtel (Abbenrode) Ev.-luth. Kindertagesstätte (Schandelah) Sandbachschule (Schandelah)	 E-Mail: brenner@cremlingen.de E-Mail: sekretariat@gs-schandelah.de	 Tel.: 05331-84-345 Tel.: 05306-23 64
Landkreis Nienburg **Standort Hoya/Bücken *:** Kindergarten „Wundertüte“ (Warpe), Kindergarten „Sterntaler“ (Bücken) Kapitän-Koldewey-Grundschule (Bücken)	 E-Mail: wundertuete-windhorst@t-online.de E-Mail: verwaltung@gs-buecken.de	 Tel.: 05022-891582 Tel.: 04251-2622 Tel.: 04251-2953
Landkreis Osnabrück, Stadt Melle **Standort Melle/Riemsloh *:** Kindertagesstätte St. Johann (Melle) Grundschule Riemsloh (Melle-Riemsloh)	 E-Mail: kita.st.johann@web.de E-Mail: sekretariat@gs-riemsloh.de	 Tel.: 05226-982820 Tel.: 05226-987860
Landkreis Schaumburg **Standort Niedernwöhren:** Kindergarten „Alte Schule“ (Niedernwöhren), Integrative Kindertagesstätte „Abenteuerland“ (Niedernwöhren), ev.-luth. Kindergarten „Max und Moritz“ (Wiedensahl), Wilhelm-Busch-Grundschule (Niedernwöhren)	 E-Mail: kiga-alte-schule@teleos-web.de E-Mail: kitani@paritaetische-lebenshilfe.de E-Mail: kts.maxundmoritz.wiedensahl@evlka.de E-Mail: gs-niedernwoehren@teleos-web.de	 Tel.: 05721-1581 Tel.: 05721-995454 Tel.: 05726-2415 Tel.: 05721-3320
Landkreis Cuxhaven **Standort Nordholz:** DRK-Kita Elbestraße (Nordholz), DRK-Kita Schulstraße (Nordholz) Ev. Kita „Arche Noah“ Spieka (Nordholz) Grundschule Nordholz	 Mail: kita.schulstrasse@drk-kv-wesermuende.de E-Mail: kiga-spieka@web.de E-Mail: schule@grundschule-nordholz.de	 Tel.: 04741-81 44 Tel.: 04741-902 99 07 Tel.: 04741-3325 Tel.: 04741-60 39 30

*Diese Standorte stehen ab 2016 als Konsultationsverbünde „Kita und Grundschule“ zur Verfügung. Mehr Infos unter: www.mk.niedersachsen.de →Frühkindliche Bildung-> Zusammenarbeit Kindergarten und Grundschule

Landkreis Göttingen **Standort Rosdorf *:** Natur-Kindergarten „Ulmenstrasse“ (Rosdorf), ev.-luth. Kindergarten Regenbogen (Rosdorf) Heinrich-Grupe-Schule (Rosdorf)	 E-Mail: kita.ulmenstrasse@khgoe.de E-Mail: regenbogenkiga@gmx.de E-Mail: schulleitung@hgs-rosdorf.de	 Tel.: 0551-5002734 Tel.: 0551-78377 Tel.: 0551-7899469
Landkreis Lüneburg **Standort Scharnebeck:** Kita Rullstorf (Rullstorf), Kita Scharnebeck (Scharnebeck), Waldkindergarten 2002 e.V. Grundschule Scharnebeck	 E-Mail: kiga-rullstorf@gmx.de E-Mail: kindergarten@gemeinde-scharnebeck.de E-Mail: grundschule.scharnebeck@t-online.de	 Tel.: 04136-8083 Tel.: 04136-367 Tel.: 05850-545 Tel.: 04136-7127

Projektbegleitung:

Silvia Schneider-Döring

Regina Hartmann

Ausgewählte Literatur:

Andres, Beate/Laewen, Hans-Joachim (2013), 2. Auflage: Das infans-Konzept der Frühpädagogik. Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten. Weimar, Berlin.

Braun, Daniela (Hg) (2015): Von der Kita in die Grundschule. Den Übergang professionell vorbereiten und begleiten. Berlin.

Brill, Gisela: Eine Lernwerkstatt als Brücke zur Schule. Aus: Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 137: Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen, Grundschulverband (Hagstedt, Krauth – Hrsg.), S. 176 – 185

Brill, Gisela (2009): Eine Lernwerkstatt von Kita und Grundschule. Das Rosdorfer Kooperationsprojekt in der Heinrich-Gruppe-Schule. In TPS, Heft 2.

Carr, Margret: Learning Stories – ein Bildungs- und Lernkonzept aus Neuseeland. In: Norbert Neuß (Hg) (2007): Kindergarten, Konzepte, Methoden – Beispiele. Berlin.

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gemeinnützige GmbH (Hg.) (2011): Audit für gemeinsame Lernwerkstätten von Kitas und Grundschulen. Praktischer Leitfaden zur Qualitätsentwicklung. Berlin. Im Internet zum Programm: www.forschendes-lernen.net und www.dkjs.de

Eckerth, Melanie/Hanke, Petra (2015): Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der KiTa in die Grundschule. Petra Büker (Hg): Kinder stärken, Bd. 5. Stuttgart.

Förster, Charis/Hammes-Di Bernardo, Eva/Wünsche, Michael (Hrsg.) (2012): Dialog gestalten. Kommunikation im pädagogischen Kontext. Weimar, Berlin.

Fried, Lilian/Roux, Susanne (Hrsg.) (2013): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit. Berlin.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Mischo, Christoph/Castello, Armin (2011): Entwicklungspsychologie für Fachkräfte in der Frühpädagogik. Grundlagen der Frühpädagogik, Bd. 2. Köln, Kronach.

Grundschulverband e.V. (2009): Kursbuch Grundschule, Frankfurt am Main.

Harms, Ulrich (2014): Rund um den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Mülheim an der Ruhr.

Haug-Schnabel, Gabriele/Bensel, Joachim (2012), 11. Auflage: Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre. Freiburg, Basel, Wien.

Kasüschke, Dagmar (2010): Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit. Grundlagen der Frühpädagogik, Bd. 3. Köln, Kronach.

Das KIDZ-Handbuch (2007): Grundlagen, Konzepte und Praxisbeispiele aus dem Modellversuch „KIDZ-Kindergarten der Zukunft in Bayern. Kronach.

Diller, Angelika/Leu, Hans Rudolf/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2010): Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten. DJI-Fachforum Bildung und Erziehung , Bd. 7. München.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg) (2006): Bildung sichtbar machen. Von der Dokumentation zum Bildungsbuch. Weimar, Berlin.

Kosinár, Julia/Carle, Ursula (Hrsg.) (2012). Aufgabenqualität in Kindergarten und Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Baltmannsweiler.

Lenkungsgruppe TransKiGs (Hrsg.) (2009): Übergang Kita – Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung. Materialien, Instrumente und Ergebnisse des TransKiGs-Verbundsprojekts, Berlin. Materialien unter: http://www.bildung-brandenburg.de/transkigs/

Leu, Hans Rudolf/Flämig, Katja: Bildungs- und Lerngeschichten – ein Projekt des Deutschen Jugendinstituts. In: Norbert Neuß (Hg) (2007): Kindergarten, Konzepte, Methoden – Beispiele. Berlin.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hg):
-(2005): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder.
-(2006) Kerncurricula für die Grundschule. Als PDF-Dateien herunterladbar vom Niedersächsischen Bildungsserver (NIBIS) unter http://db2.nibis.de/1db/cuvo/ausgabe/
-Modellprojekt Brückenjahr (2008 - 2011). Das letzte Kindergartenjahr als Brückenjahr zur Grundschule. -„Brückenjahrordner“ unter www.mk.niedersachsen.de /frühkindliche Bildung/ Zusammenarbeit Kindergarten und Grundschule
-(2011): Sprachbildung und Sprachförderung. Handlungsempfehlungen zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder.
-(2012): Die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren – Handlungsempfehlungen zum Orientierungsplan.
-(2012): Sprachförderung als Teil der Sprachbildung im Jahr vor der Einschulung durch Grundschullehrkräfte.
-„Die Arbeit in der Grundschule“, Rd.Erl. d. MK vom 1.8.2012 – 32.2-81020 – VORIS 22410. (Eine Novellierung des Grundschulerlasses ist zum 1.9.2015 erfolgt)
nifbe-Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung: nifbe-Themenhefte unter www.nifbe.de

Neumann, Claudia (2013): Weltspieltag 2013 – Motto „Spielen bildet!“. In: Kinderzeit 02/2013, S. 26 – 30.

Oehlmann, Sylvia/Manning-Chlechowitz, Yvonne/Sitter, Miriam (Hrsg.) (2011): Frühpädagogische Übergangsforschung. Vorn der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Weinheim , München.

Ramseger, Jörg/Hoffsommer, Jens (Hrsg.)(2008): ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen. Weimar, Berlin.

Roth, Xenia (2014): Handbuch Elternarbeit. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Kita. Freiburg im Breisgau.

Schäfer, Gerd E./von der Beek, Angelika (2013): Didaktik in der frühen Kindheit. Von Reggio lernen und weiterdenken. Weimar, Berlin.

Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V. (2009): Positionspapier zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Bad Urach. Im Internet unter www.velw.org

Für eine weiter gehende Lektüre wird auf die einschlägigen Fachzeitschriften oder auf die Suchmasken großer Online-Buchhändler oder Bibliotheken verwiesen.
In den vorliegenden Expertisen zum Modellprojekt sind weitere Literaturangaben nachzulesen.

Expertisen zum Modellprojekt:

Born-Rauchenecker, Eva (2014): Alltagsintegrierte Sprachbildung im Rahmen der gemeinsamen Gestaltung von durchgängigen Bildungsprozessen bei Kindern im Alter von 0 – 10 Jahren unter Bezug auf das DJI-Konzept – Chancen und Herausforderungen. Kurzexpertise.

Carle, Ursula/Metzen, Heinz (2014): Sprachbildung und Sprachförderung als Querschnittsaufgabe.

Carle, Ursula/Metzen, Heinz (2013): Gute Lernaufgaben für anschlussfähige Bildungsprozesse.

Dollinger, Sonja (2013): Lernumgebungen gestalten. Kindergarten- und Grundschulkindern gemeinsames Forschen und entdeckendes Lernen ermöglichen.

Graf, Ulrike (2013): Kurzexpertise „Das Kind in seiner Weltbegegnung – Würdigung der individuellen, entwicklungsbezogenen „Leistung“ unter gleichwertiger Beachtung des Sachanspruchs“.

Leuchter, Miriam (2013): Gestaltung von gemeinsamen Bildungsprozessen in Kita und Grundschule. In: Leuchter, M. (2014). Anschlussfähige Bildungskonzepte für pädagogische Fachkräfte und Grundschullehrpersonen. In A. Schmitt & G. Mey (Hrsg.), Kita und Schule im Dialog (S. 29-42). München: Carl Link.

Schomaker, Claudia (2015): Zur Auseinandersetzung mit Sachen im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich. Gestaltung durchgängiger Bildungsprozesse für Kinder von 0 – 10 Jahren.

Bildnachweise:
Modellstandort Cremlingen: Deckblatt, S. 63, S. 65, S. 70
Modellstandort Hoya Bücken: S. 17, S. 35, S. 72, S. 73, S. 79
Modellstandort Nordholz: S. 105, S. 106, S. 107, S. 108
Modellstandort Niedernwöhren: S. 112, S. 113, S. 114

Herausgeberin:
Heide Tremel, E-Mail: heidetremel@hotmail.com

Diese Veröffentlichung steht als Download zur Verfügung unter:
www.mk.niedersachsen.de -> frühkindliche Bildung-> Zusammenarbeit Kindergarten und Grundschule