



Große Übergänge für kleine Leute

Praxishandbuch für Pädagogen in
Kindertageseinrichtungen und Grundschulen



Inhalt

02 12 Fragen an die Schulanfänger

05 Grußwort

06 Vorwort

06 Zum Anliegen der Broschüre

07 Gesetzliche Grundlagen

07 Lernen von Geburt an

09 Das Schulvorbereitungsjahr

09 Das letzte Jahr vor der Schule

12 *Erfahrungen aus der Praxis:
Interview zur Gestaltung des
Schulvorbereitungsjahres*

13 Das Konzept der offenen Arbeit
im letzten Kindergartenjahr

15 *Erfahrungen aus der Praxis:
Schreibwerkstatt*

17 *Schulanfängertreff – Unser Weg
zu den Themen der Kinder*

19 Das Lernen lernen – Projektarbeit

20 Beobachtung und Dokumentation
im letzten Kindergartenjahr

23 *Erfahrungen aus der Praxis:
Gemeinsame Beobachtung im
Schulvorbereitungsjahr*

26 Die Bedeutung von Bildungsräumen

28 Übergänge gestalten

28 Die Ebenen der Kooperation

30 *Erfahrungen aus der Praxis:
Kooperationen als Bestandteil von
Qualitätsentwicklungen*

32 *Kooperation neu denken*

33 *Gemeinsam Lernen*

34 Erziehungspartnerschaft mit Eltern

36 *Erfahrung aus der Praxis:
Lernen im Kinderhaus Radebeul
Altkötzschenbroda*

38 Wegbegleitung von Kindern mit
vermutetem sonderpädagogischen
Förderbedarf

39 Start in den Schulalltag

40 *Erfahrungen aus der Praxis:
Ein Beispiel für die Planung der ersten
Schulwochen*

41 *Zukünftige Schulanfänger in unserer
Schule*

45 Fachliche Begleitung für Kindertages-
einrichtungen und Grundschulen

46 Sonnenstrahlen

47 Mitwirkende an der Broschüre

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

23 Abb. 1: Beobachtungsperspektiven

23 Abb. 2: Dokumentationsformen

24 Abb. 3: Beobachtungsbogen
„Verbesserte Schuleingangsphase“

25 Abb. 4: Handreichung zum
Beobachtungsbogen VSEP

26 Abb. 5: Gewonnene Erkenntnisse

31 Abb. 6: Kooperation Kita und
Grundschule

38 Abb. 7: Verfahren zur Feststellung
sonderpädagogischen Förderbedarfs

40 Abb. 8: Gestaltung der ersten
Schulwoche

40 Abb. 9: Mut, neue Wege zu gehen

45 Abb. 10: Unterstützungssysteme

12 Fragen an die Schulanfänger aus Kindertageseinrichtungen und Grundschulen



Wenn du an die Schule denkst, worauf freust du dich am meisten?

- „Wenn Pause ist, da können wir in den Garten gehen.“
- „Dass ich lesen lernen kann, dass ich Englisch lernen kann. Mehr fällt mir nicht ein.“
- „Da freue ich mich, weil ich bald weiß, wer meine Lehrerin ist und ich einen Ranzen habe.“
- „Auf die Pausen, das Fußballspielen, aber auch auf das Lesen, Schreiben und Rechnen“
- „Auf den Sportunterricht.“
- „Auf die neuen Kinder und die gemeinsame Arbeit.“

Gibt es auch etwas, das dich traurig macht oder bedrückt?

- „Ich denke, ich kann nicht alles so schnell lernen und muss dauernd rumsitzen.“
- „Mich bedrückt, dass ich dann nicht mehr hier bin und euch nicht mehr sehe. Ich kann kein Mittagskind sein.“
- „Wenn ich eine Arbeit schreibe, das ich eine schlechte Zensur bekomme.“
- „Ja, ich vermisse meine Kindergärtnerin.“
- „Ich bin traurig, wenn die Großen auf dem Schulhof schubsen.“
- „Es macht mich traurig, wenn die anderen nicht mit mir spielen oder mich ärgern.“

Was erwartest du von deinem Lehrer?

- „Der soll lieb sein, der soll lächeln und nicht so streng und mir helfen.“
- „Dass er zeigt, wie man lesen und schreiben lernt.“
- „Gar nichts, soll einfach nett sein.“
- „Soll alles gut erklären können.“
- „Soll höflich und freundlich sein und nicht so viel schimpfen.“
- „Sollte mir helfen, wenn ich mal etwas nicht weiß und kann.“

Was meinst du, erwartet dein Lehrer von dir?

- „Er erwartet, das ich richtig bin für die Schule und das ich gerne lernen möchte.“
- „Dass ich schon ein bisschen rechnen kann und ich meinen Namen kann.“
- „Ich soll auch lieb sein und machen, was der Lehrer sagt.“
- „Dass ich zuhöre und gut mit mache und ordentlich rede und antworte.“
- „Dass ich mir Mühe gebe und auch mal allein nachdenke.“
- „Dass alle auf den Lehrer hören.“

Was meinst du können andere Kinder von dir lernen?

- „Fahrrad fahren, was über Dinos und wie man ein Schiff oder einen Stern bastelt.“
- „Englisch, kann im Moment fünf Worte und ich kann schon richtig gut Schneewittchen lesen. Was anderes eigentlich nicht.“
- „Mein Bruder hat mir viel erzählt und das kann ich den Kindern auch erzählen, außerdem ich kann mich auf der Ferse drehen.“
- „Lesen und gutes Rechnen und wie man anderen hilft“
- „Fußball spielen.“
- „Alles was ich über Pferde weiß und dazu erzählen kann.“

Worüber möchtest du in der Schule ganz viel wissen und lernen?

- „Über Musik, weil ich schon ein bisschen selber machen kann.“
- „Ich möchte meine Eltern beeindrucken und will alles lernen.“
- „Was man alles in der Schule machen kann.“
- „Möchte viel wissen, was ich für später brauche.“
- „Wie man leise sein und gut zuhören kann.“
- „Über das Lesen, Schreiben und Rechnen.“

Von wem möchtest du alles lernen?

- „Ich kenn noch nicht die Namen.“
- „Weiß nicht, komm ich nicht drauf.“
- „Von Lehrern, dafür sind sie da und von Freunden“.
- „Vom Rechenfuchs und von Umi“.
- „Von meinen Eltern, meiner Oma, meinem Bruder“.
- „Von meinen Mitschülern“.

Wie müsste das Lernen in der Schule sein, damit es dir Freude macht?

- „Schwer und leicht, nicht so langweilig“.
- „So, dass der Lehrer viel zeigt und das alle lieb sind, es muss Ruhe sein, also dass keiner dort Unsinn macht“.
- „Dass ich ganz viele Freunde finde und wir uns gegenseitig helfen“.
- „Ich glaube es ist bestimmt anstrengend“.
- „Es wird sicher abwechslungsreich sein, mit vielen Sachen, Malen, Schneiden, in der Gruppe arbeiten“.
- „Es darf nicht gequatscht werden“.

Was würdest du gern mit deiner Klasse, deinem Lehrer und deinen Eltern unternehmen?

- „Feste feiern“.
- „Einen Ausflug zu den Wassersauriern machen, ins Kuddeldaddelduh fahren mit allen oder ein Projekt über Farbenherstellung und über Wasser“.
- „Über Schule reden, wie ich mich fühle, dass es mir richtig gut geht“.
- „Zum Fußball fahren oder gemeinsame Spielnachmittage machen“.
- „Gemeinsam wandern und zusammen schwimmen gehen“.
- „In den Urlaub fahren“.

Weißt du dass es Rechte für Kinder gibt?

- „Was sind Rechte? In der Schule bestimmt der Lehrer“.
- „In der Schule haben die Lehrer das Sagen“.
- „Was ist Recht? Wenn jemand etwas Falsches macht und ich hab recht, ist das Recht?“
- „Das weiß ich nicht, ich kenne sie nicht“.
- „Ab 18 Jahre hat man Rechte“.
- „Ja, das Recht Taschengeld zu bekommen und am Geburtstag zu bestimmen“.

Welche Rechte hast du jetzt?

- „Wir bestimmen für die Igel“.
- „Aufstellen bei unseren Regeln und über die freie Zeit bestimmen“.
- „Wir tauschen manchmal die Rollen und dürfen bestimmen.“
- „Ich darf zur Schule gehen“.
- „Ich habe genug zu essen und zu trinken“.
- „Meine Eltern passen gut auf mich auf“.

Was würdest du gerne in der Schule selbst entscheiden dürfen?

- „Wann Pause ist“.
- „Ob ich beim Lernen auf die Toilette gehen darf“.
- „Wo ich meine Hausaufgaben mache“
- „Dass ich auch Dinge mitnehmen darf, die nicht in die Schule gehören und wann wir Fußball spielen können“.
- „Was wir jeden Tag im Unterricht lernen und dass man seine Fächer selber wählen kann“.
- „Welche Lehrer uns unterrichten“.



Grußwort

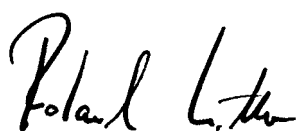
Krippe, Kindergarten und Hort sind lebendige Bildungsorte. Sie geben Kindern die Chance, eigene Wahrnehmungen zu machen und sich zu bilden. Die pädagogischen Fachkräfte unterstützen sie dabei.

Für die Erzieherinnen und Erzieher ist dabei der Sächsische Bildungsplan die Grundorientierung. Die frühkindliche Bildung ist auf eine optimale Entwicklung der Kinder angelegt und trägt zu ihrer Lebenskompetenz bei. Sie zielt aber auch auf den Übergang in die nächste Bildungsinstitution, die Schule. In der Praxis haben sich auf der Grundlage der einschlägigen Bestimmungen im Sächsischen Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen im Schulvorbereitungsjahr vielfältige Formen der Kooperation herausgebildet. Dennoch gibt es immer wieder Anfragen nach guten Erfahrungen wie auch nach fachlicher Grundlegung.

Das vorliegende Handbuch soll hierfür eine Arbeitshilfe sein. Es führt zunächst mit Aussagen von Schulanfängern in die Gedanken ein, die Kinder am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule bewegen. Es bietet weiterhin Denkanstöße zur Gestaltung des Schulvorbereitungsjahres und schildert gelungene Formen aktiver Arbeit mit den Kindern und für die Kinder.

Das vorliegende Buch ist als Werkbuch angelegt. Es ist weder eine wissenschaftliche Abhandlung, noch ein Lehrbuch. Der Charme des vorliegenden Buches ist die Vielfalt seiner Beiträge. Das betrifft auch die unterschiedlichen Perspektiven der Beteiligten aus Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Institutionen, die ihre Gedanken und ihre Erfahrungen zu Papier gebracht haben. Dadurch wird der Band zu einem Beitrag der Praxis für die Praxis.

In etwa einjähriger sehr kooperativer Arbeit haben die Autorinnen und Autoren diese Beiträge verfasst und schließlich zusammengestellt. Für diese ehrenamtliche zusätzliche Tätigkeit gebührt ihnen Dank und Anerkennung. Möge das Buch dazu beitragen, die Schwelle zwischen Kindergarten und Grundschule für die Kinder und auch für die Pädagoginnen und Pädagogen weiter abzusenken und den Übergang zu erleichtern.



Prof. Dr. Roland Wöller
Sächsischer Staatsminister für Kultus und Sport



Vorwort

Auf dem Weg zu einer gelingenden Kooperation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zur Ausgestaltung des Schulvorbereitungsjahres

Zum Anliegen der Broschüre

Schulvorbereitung ist Bildung von Anfang an. Sie ist immanenter Bestandteil der Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen. Schulvorbereitung ist damit sowohl grundsätzlich Vorbereitung auf die Bewältigung der Anforderungen des weiteren Lebens in der Gemeinschaft als auch spezifische Vorbereitung auf das Lernen in der Schule. Das Schulvorbereitungsjahr trägt dem Verständnis Rechnung. Es ist aufgrund des Sächsischen Gesetzes zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen (SächsKitaG) im letzten Kindergartenjahr verbindlich und in enger Abstimmung mit der Schuleingangsphase zu gestalten.

Die sogenannte Verzahnung von Schulvorbereitungsjahr und Schuleingangsphase wurde schon mit der gemeinsamen Vereinbarung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus vom 13.08.2003 grundgelegt. Viele Impulse trugen seither zu einer neuen Qualität der Zusammenarbeit am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule bei. Zusammenarbeit wurde in verschiedenen Formen zur Normalität in der Praxis vor Ort.

Auf der Vereinbarung aufbauend wurden Materialien für die Praxis entwickelt, wie zum Beispiel der Ringordner „Verbesserung der Schuleingangsphase“. Ein weiterer Impuls für die Stärkung der konkreten Ausgestaltung der Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtung und Grundschule war die Veröffentlichung der Mustervereinbarung zur Kooperation von Kindertageseinrichtung und Grundschule, die durch die Liga der Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege in Abstimmung mit dem Sächsischen Städte- und Gemeindetag sowie den Staatsministerien für Soziales und Kultus initiiert wurde.

Diese Materialien unterstützen den fachlichen Austausch, die Diskussionen um gemeinsame pädagogische Sichtweisen, gemeinsam organisierte Fortbildungen sowie gegenseitige Hospitationen. Für die anspruchsvolle Gestaltung des Schulvorbereitungsjahres und der Schuleingangsphase stehen zusätzliche finanzielle Ressourcen für eine höhere Personalkapazität in beiden Institutionen zur Verfügung.

Um die pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen bei der inhaltlichen Gestaltung des Schulvorbereitungsjahres in Verzahnung mit der Schuleingangsphase zu unterstützen, wurde diese Broschüre erarbeitet. In ihr kommen Erzieherinnen, Grundschullehrerinnen, Leiterinnen, Fachberaterinnen und Kinder zu Wort, die über ihre Erfahrungen bei der Ausgestaltung des Schulvorbereitungsjahres berichten. Die Inhalte basieren auf aktuellen Fragestellungen, welche auf der Grundlage des Bildungsverständnisses des Sächsischen Bildungsplanes in Abstimmung mit dem Lehrplan für Grundschulen fachlich diskutiert und gebündelt wurden.

Die Vielfalt der Perspektiven spiegelt sich in den Beiträgen der Verfasserinnen wider. Insofern verstehen sich diese als pädagogische Blitzlichter, die den Leserinnen und Lesern punktuell in die Praxis begleiten und einen fachlichen Diskurs untereinander anregen wollen.

Gesetzliche Grundlagen

Der Prozess der Gestaltung der Schulvorbereitung liegt in den Händen der Kindertageseinrichtungen, währenddessen für die Schuleingangsphase die Schule zuständig ist. Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ist als Verzahnung von Schulvorbereitungsjahr und Schuleingangsphase konzipiert, die sich in den rechtlichen Grundlagen (SächsKitaG sowie Schulgesetz und die Schulordnung für die Grundschulen) wieder findet.

Die Verzahnung beider Bildungseinrichtungen spiegelt sich zudem in der inhaltlichen Anschlussfähigkeit des Sächsischen Bildungsplanes und der Lehrpläne sowie in der Verpflichtung zur Kooperation unter dem Gesichtspunkt „Das Kind steht im Mittelpunkt“ wider. Dafür bedarf es des Dialogs der Fachkräfte und der Eltern sowie Angebote für gemeinsame Fortbildungen.



Sächsisches Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen Neufassung vom 15.Mai 2009	Schulordnung für Grundschulen
<ul style="list-style-type: none"> ■ Sächsischer Bildungsplan als Grundlage pädagogischen Handelns § 2 Abs. 1 ■ Ganzheitlicher Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag § 2 Abs. 2 ■ Übergang in die Schule insbesondere zur gezielten Förderung und Ausprägung sprachlicher Kompetenzen, der Grob- und Feinmotorik sowie der Wahrnehmungsförderung und Sinnesschulung § 2 Abs. 3 ■ Anspruch § 3 ■ Förderung der Integration von Kindern mit Behinderungen § 19 ■ Qualitätsentwicklung und Fachberatung § 21 ■ Landeszuschuss § 18 Abs. 1 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Vorschulische Erfahrungen aufnehmen § 2 ■ Verschiedenartigkeit beachten § 2 ■ Entwicklungsstand aktuell erheben § 4 ■ Individualität fördern §§ 5, 11 13 ■ Zusammenarbeit gestalten § 5 ■ Beratung anbieten § 6 ■ Schulalltag rhythmisieren § 8 ■ Leistungen bewerten §§14ff.

Lernen von Geburt an

Kinder sind kompetente Wesen, die von sich aus aktiv sind, ihre Erfahrungen organisieren und auf ihre Umwelt interaktiv einwirken, mit dem Anliegen sie immer besser zu kontrollieren und dadurch Handlungsfähigkeit zu erlangen. Diese ersten Selbstbildungsprozesse sind in der kindlichen Entwicklung in den ersten Lebensjahren an konkrete Handlungen, an sinnliche Erfahrungen und soziale Austauschprozesse gebunden und setzen an den Möglichkeiten an, die Kinder haben, um ihre Welt zu erforschen und zu begreifen.

Das Spiel der Kinder bildet dabei einen zentralen Entwicklungs- und Lernkontext. Im Spiel erlangen sie über vielsinnliche und komplexe Erfahrungen ein Verständnis von sich und der Welt und folgen dabei dem Rhythmus ihres subjektiven Erfahrungsprozesses.

Die Kinder werden dabei durch unterschiedliche Interaktionspartner angeregt. Die ersten Kommunikationspartner der Kinder und die Menschen, zu denen die Kinder die intensivste Beziehung aufbauen, sind die Eltern. Diese Bindung gibt ihnen Sicherheit und Schutz. Auf dieser Grundlage können sie vom ersten Lebenstag an lernen und die Erfahrungen sammeln, die sie später in die Kindertageseinrichtung mitbringen. Ausgehend von den Bestrebungen der Kinder, mit anderen Menschen Beziehungen aufzunehmen und aufrechtzuerhalten, lernen sie das eigene Verhalten mit

den Regeln der Gesellschaft in Einklang zu bringen. Für Kinder ist es deshalb wichtig, dass sie, zunächst begleitet von einem Elternteil, auch in der Kindertageseinrichtung Beziehungen, welche Ihnen Sicherheit und Schutz geben, zu anderen erwachsenen Bezugspersonen aufbauen können.

Neben den Erwachsenen, die als verlässliche kompetente Partner für die Vermittlung von kulturellen Praktiken und Wissen verstanden werden, wird auch dem sozialen Austausch mit Gleichaltrigen eine zunehmende Bedeutung im Sinne der Wissenskonstruktion beigemessen. Dieses begründet sich darin, dass Kinder einander gleichrangig und ebenbürtig sind. Die in einem solchen kooperativen Prozess zwischen Kindern entstandenen Erkenntnisse werden auf diese Weise zu eigenen Interpretationen und keine Übernahme der Vorgaben von Erwachsenen.

Damit Kinder demokratisches Bewusstsein und daraus resultierende Handlungskompetenzen entwickeln können, brauchen sie in ihren konkreten Lebensbezügen Lernerfahrungen, in denen sie Beteiligung und Aushandlungsprozesse erleben und selbst, ihrer Entwicklung angemessen, Beteiligungs-, Gestaltungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten erhalten. Das impliziert, dass Kinder mit ihren Lebensäußerungen und Interaktionsbeiträgen als gleichberechtigt verstanden werden.

Wenn mit dem zunehmenden Lebensalter die Handlungskompetenzen der Kinder komplexer werden, wechseln die Kinder mit unterschiedlichen Entwicklungs-, Lern- und Verhaltensvoraussetzungen in die Schule. Zur Ausgestaltung des Übergangs der Kinder arbeiten die Kindertageseinrichtung und die Grundschule kooperativ mit den Eltern zusammen. Darauf aufbauend kann die Schule mit der Orientierung auf ein ganzheitliches Lernen der Kinder an deren Erfahrungswelt anknüpfen und die Kinder beim Erwerb von weiterführenden grundlegenden Kulturtechniken unterstützen.

Bildungsprozesse gestalten sich auf unterschiedlichen Wegen. Dafür braucht es neben der Schulbildung Kompetenzen für eine soziale, kulturelle und politische Teilhabe. Diese Kompetenzen erwerben Menschen vor allem in der Auseinandersetzung mit den eigenen Interessen und Bedürfnissen, jenseits formaler Leistungsanforderungen in nichtformalen und informellen Zusammenhängen. Bildung ist das Ergebnis dieser Auseinandersetzungen, die mit der Geburt beginnen und den Menschen lebenslang begleiten.



Das Schulvorbereitungsjahr

Die Kindertageseinrichtung hat dem gelingenden Übergang der Kinder in die Schule Rechnung zu tragen. Dazu wird nach dem SächsKitaG insbesondere im letzten Kindergartenjahr (Schulvorbereitungsjahr) vorrangig der Förderung und Ausprägung sprachlicher Kompetenzen, der Grob- und Feinmotorik, der Wahrnehmungsförderung und der Sinnesschulung Aufmerksamkeit geschenkt. In diese Vorbereitung sollen im letzten Kindergartenjahr die für den Einzugsbereich zuständigen Schulen einbezogen werden.

Das letzte Jahr vor der Schule

Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sind Lebens- und Lernorte, die im Zusammenwirken mit den Eltern einen jeweils spezifischen Bildungs- und Erziehungsauftrag erfüllen. Dieser gemeinsame Auftrag erfordert eine partnerschaftliche Zusammenarbeit von Grundschule und Hort, die getragen ist durch:

- die gemeinsame Verantwortung für die Bildung und Erziehung der Kinder,
- ein gemeinsam abgestimmtes Bildungsverständnis,
- eine dialogische Grundhaltung und
- die Beteiligung von Kindern und Eltern.

Aus dieser Perspektive bietet der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule eine weitere Entwicklungschance für die Kinder, insbesondere wenn Kindertageseinrichtungen und Grundschulen im Dialog mit den Eltern in dieser Phase eng zusammen arbeiten.

Auch wenn das Schulvorbereitungsjahr in der Verantwortung der Kindertageseinrichtungen liegt, ist für den gelingenden Übergang der Kinder von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule eine Kooperationsvereinbarung mit der Schule notwendig.

Die inhaltliche und methodische Ausgestaltung des Schulvorbereitungsjahres orientiert sich am Sächsischen Bildungsplan.

Der folgende Beitrag ist ein Versuch, sich den Kernaussagen des Bildungsplanes und der „Gemeinsamen Vereinbarung zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule“ mit reflexiven Fragen anzunähern. Mit der herausgearbeiteten differenzierten Sichtweise soll der Blick auf die Arbeit mit Kindern auf der einen Seite und die kooperative Arbeit der Erwachsenen untereinander auf der anderen Seite ermöglicht werden. Gleichzeitig bietet die Auseinandersetzung mit den gezielt an die Erzieherin gerichteten Fragen die Möglichkeit, sich Grundlagen zur verantwortungsbewussten Argumentation für den Austausch aller Beteiligten und Interessierten zu diesem Thema zu erarbeiten.

Kernaussagen des Sächsischen Bildungsplanes zum letzten Kindergartenjahr als Schnittstelle von Kindertageseinrichtung und Grundschule

Die Bedeutung des letzten Kindergartenjahres für die Mädchen und Jungen vor Schuleintritt

Kernaussage :

Im letzten Kindergartenjahr ist zu erkennen, dass die Kinder in einem Spannungsverhältnis zwischen Vertrautem, Verlässlichem, immer Wiederkehrendem und in Erwartung eines neuen Lebensabschnittes mit Ungewohntem, Unbekanntem und Verunsicherndem leben. Dies wiederum vollzieht sich in einem sehr individuellen Erleben.

Daraus ergeben sich für die Arbeit der Erzieher/innen u.a. folgende Reflektions- und Planungsfragen:

- Wie gelingt es der Erzieherin/dem Erzieher in der Kita dieses Spannungsverhältnis in ihrer Interaktionsarbeit mit dem Kind individuell zu bearbeiten?
- Was kann hierfür bereits in Zusammenarbeit mit der Schule organisiert werden?

Kernaussage:

Die Aneignung neuer und unbekannter Lebensräume wird wesentlich durch die Gestaltung der Beziehungsverhältnisse, die das Kind eingeht bestimmt. Die personale Kompetenz des Kindes ist ausschlaggebend für die Bewältigung neuer Entwicklungsaufgaben.

Hierbei geht es im Besonderen um folgende komplexe Fragestellung an die Erzieherinnen/den Erzieher:

- Was beobachtet die Erzieherin/der Erzieher im letzten Kindergartenjahr bezüglich der personalen Kompetenz des Kindes und was leitet sie als Entwicklungsbedarf daraus für die Arbeit mit dem Kind ab?
- Besitzt das Kind Selbstvertrauen? Ist es offen und eigenständig? (Fühlt sich das Kind in seiner Eigenart angenommen, erfährt es Empathie und Verlässlichkeit?)
- Besitzt das Kind Selbstachtung? Gesteht das Kind anderen das zu, was es sich selbst zugesteht? (Hat das Kind Entscheidungsspielräume, wird es in seiner Individualität ernst genommen?)
- Besitzt das Kind Selbstwertgefühl? Verfügt es über Eigenschaften und Fähigkeiten, die es in die Lerngemeinschaft einbringt? Erkennt es Leistungen anderer an? (Werden die Leistungen des Kindes wertgeschätzt und als wertvoll für die Gemeinschaft anerkannt?)

Kernaussage:

Kindertageseinrichtungen und die Familien legen den Grundstein für lebenslanges Lernen, weil Leistungsbereitschaft, Neugier, Erkunden, Problemlösen, Freude, Dialog, soziale Kompetenz und Teamfähigkeit gefördert werden.

Daraus ergibt sich im Austausch mit den Eltern u. a. folgende anspruchsvolle Fragestellung:

- Wie bewusst planen und gestalten die Erwachsenen mit den Kindern gemeinsam den Alltag, um diese lernmethodischen Kompetenzen zu erkennen, zu unterstützen, zu fördern und weiter zu entwickeln?

Kernaussage:

Im gesamten Tagesablauf müssen solche Rahmenbedingungen geschaffen werden, die das Kind zum:

- aufmerksamen Zuhören und Beobachten,
- bewussten und kooperativen Handeln,
- eingehenden Studium von Dingen,
- Suchen nach vielen Informationsquellen,
- Mitteilen ihrer Erkenntnisse und Fragen,
- Suchen nach Alternativen und deren Erprobung und
- Aufzeigen von Beziehungen zwischen alltäglichen Dingen herausfordern.

Hier stellt sich die Frage der Konzeptions- und Selbstreflexion jeder ErzieherIn:

- Welche Rolle spielt die ErzieherIn selbst in der Interaktion mit dem Kind (Fragende, Lernende, Herausfordernde, Unterstützende, Ermöglichende, Begleitende)?
- Welche Angebote und Projekte werden zur Weiterentwicklung dieser basalen Fähigkeiten organisiert?

Kernaussage:

Als Orientierung für die Schnittstelle von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sollten die ausgeführten und konkretisierten Entwicklungsbereiche der gemeinsamen Vereinbarung zur Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen vom 13.08.2003 gelten:

- sozial-emotionale Entwicklung,
- lernmethodische Kompetenz und kognitive Entwicklung,
- sprachlich-kommunikative Entwicklung,
- körperlich-motorische Entwicklung,



- alltags- und themenorientiertes Wissen,
- musisch-künstlerische Entwicklung.

Mit der Beantwortung folgender Fragen bringt die jeweilige ErzieherIn die Arbeit des gesamten Teams zum Ausdruck:

- Welchen Überblick hat die ErzieherIn über den Entwicklungsverlauf des Kindes zu oben genannten Entwicklungsbereichen um mit der LehrerIn und den Eltern in einen Austausch zu treten und gemeinsam über eine kontinuierliche Entwicklung des Kindes zu beraten?
- Stellt das Portfolio eine ausreichende Dokumentation zur Bildungsbiografie des Kindes dar?

Die Anforderungen und Fragen an die Kooperation der Erwachsenen am Übergang zur Grundschule

Kernaussage:

Die Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen ist getragen durch die gemeinsame Verantwortung für die Entwicklung, Begleitung und Förderung jedes einzelnen Kindes.

- Wie gelingt es den ErzieherInnen, LehrerInnen und Eltern in einen anerkennenden und wertschätzenden Austausch über die individuelle Entwicklung des Kindes auf der Grundlage der Entwicklungsdokumentation zu treten?
- Wie erreichen die Beteiligten ein gemeinsames Grundverständnis von Lernen?
- Ist allen Beteiligten die Bedeutung von anregend gestalteten Bildungsräumen bewusst?
- Wie wird gesichert, dass die Entwicklung des Kindes kontinuierlich weiter begleitet und entwickelt wird?
- Wie kompetent planen und organisieren die Erwachsenen geeignete Angebote und Projekte, um die basalen Fähigkeiten eines Kindes weiter zu entwickeln und lebenslanges Lernen zu ermöglichen?
- Wie viel Zeit wird zum Beziehungsaufbau von Kindern, Lehrer/innen und Horterzieher/innen eingeplant?
- Welche Wege werden gesucht, dass jedes Kind seine zukünftige Lehrerin oder seinen künftigen Lehrer kennen lernen kann?

Kernaussage:

Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sind eigenständige Institutionen mit eigenen Aufträgen. Die Zusammenarbeit ist zu gestalten und sichtbar zu machen.

- Wie kommt es zur Entwicklung einer dialogischen Grundhaltung auf der Basis der wechselseitigen Anerkennung?
- Wie gelingt es den Fachkräften ihre Arbeitskonzepte und Arbeitsformen gegenseitig vorzustellen und abzustimmen?
- Wie wird erreicht, dass das Wissen über die Entwicklung der Kinder von ErzieherInnen und Eltern als Fundament für die weitere Förderung der Kinder in der Schule genutzt wird?
- Wie wird organisiert, dass Vorhaben gemeinsam geplant, entschieden, durchgeführt und reflektiert werden?
- Wie gelingt eine realistische Einschätzung des Umfangs der Vorhaben und Klärung des Zeitbudgets der pädagogischen Fachkräfte und der Organisationsstruktur?
- Welche persönlichen Verantwortlichkeiten sind sinnvoll und effektiv?
- Werden Eltern als gleichberechtigte Partner berücksichtigt und einbezogen?
- Sind sich die Erwachsenen im Klaren, dass die Qualität der Zusammenarbeit, die Qualität des Übergangs für die Kinder bestimmt?

Erfahrungen aus der Praxis

Interview zur Gestaltung des Schulvorbereitungsjahres mit den Erzieherinnen aus Kindertageseinrichtungen der Solidar-Sozialring gGmbH Zwickau: „Regenbogenland“ – Frau Marezky, „Michler Kinderland“ – Frau Schulz, „Pusteblume“ – Frau Hein, Frau Wenttrock

Warum glauben Sie, hat das letzte Jahr in Ihrer Kindertageseinrichtung optimal zur Schulvorbereitung jedes Kindes beigetragen?

weil ...

- die wöchentlichen Treffs mit den Gleichaltrigen dazu beitrugen, dass jedes Kind Gelegenheiten wahrnehmen konnte, um sich mit anderen zu messen, neue Herausforderungen des sich Ausprobierens fand und mit viel Stolz den Jüngeren von den Erlebnissen im Kreis der „Großen“ berichten konnte.
- vielfältige Exkursionen z. B. zur Feuerwehrhauptwache Zwickau, in eine historische Buchbinderei, in verschiedene Handwerksbetriebe, zum DRK- Rettungsdienst, aber auch Naturerkundungen u. v. a. m. neue Erfahrungswelten eröffneten und jedes Kind herausforderten, bisherige Erfahrungen und Fertigkeiten in neuen Situationen abzurufen.
- jedes Kind das ‚Großsein‘ im täglichen Zusammenleben mit den Hortkindern erleben konnte.

Welche Struktur(en) bieten Sie in Ihren Kindertageseinrichtungen an, um Schulanfängern zusätzliche Erfahrungs- und Lerngelegenheiten zu ermöglichen?

In der Kita „Regenbogenland“ gehen die künftigen Schulanfänger in die Gruppe „Wackelzähne“. Diese Gruppe hat ihr Domizil im offenen Hortbereich, so dass vor und nach der Schule alle Kinder gemeinsam ihren Alltag gestalten können.

Im „Michler Kinderland“ gibt es normalerweise den „Club der Schlaumeier“ – dieser Club war in diesem Jahr ‚ganz unter sich‘, nur wenige Vierjährige wurden noch in die Gruppe aufgenommen. So war neben den neuen Erfahrungsräumen und Herausforderungen auch ein verantwortungsvoller Umgang mit den Jüngeren gefragt.

Den „ABC-Club der Nase“ gibt es in der Kindertageseinrichtung „Pusteblume“. Einmal in der Woche ist am Vormittag in der Turnhalle der nahe gelegenen Mittelschule Sport angesagt und an einem anderen Vormittag derselben Woche treffen sich die Nase von 8.00 Uhr bis 12.00 Uhr im ABC-Club in den Horträumen der Einrichtung. Der Pusteblumen-ABC-Club-Rap sagt, wie’s langeht.

Wie organisieren bzw. sichern Sie, dass jedes Kind bei der Gestaltung von Bildungsangeboten insbesondere zur Förderung und Ausprägung sprachlicher Kompetenzen, der Grob- und Feinmotorik und Sinnesschulung berücksichtigt werden kann?

Die Anwesenden sind sich darin einig, dass die Erzieherin schon mit Übernahme der Verantwortung für das Schulvorbereitungsjahr ihre eigene Rolle neu bzw. erweitert definieren muss:

- Sie ist *Organisatorin* des Rahmens, in dem die Kinder solche Lerngelegenheiten vorfinden, die zum einen die eigenverantwortliche Auseinandersetzung mit bestimmten Inhalten sichern und zum anderen das Zusammenwirken in Lerngemeinschaften erfordern.
- Sie ist *Koordinatorin* bei der Zusammenführung unterschiedlicher Interessen, Vorgehensweisen oder Informationen, d. h. sie muss über jedes Kind und über die Arbeit in Kleingruppen Bescheid wissen, um kooperatives Handeln fördern zu können. Sie unterstützt die Kinder beim Aushandeln von Regeln.
- Sie ist *Moderatorin* bei der Bearbeitung von Projekten. Sie hinterfragt, gibt Impulse, setzt Kreativmethoden ein und fördert hypothetische Überlegungen der Kinder (ein Lob dem Querdenker!). Sie bewertet die Leistungen der Kinder nicht.
- Sie ist *Regulatorin* wenn es darum geht, das Zusammenwirken mit Kita-Leitung, mit den anderen Erzieherinnen oder der Grundschule zu gestalten.
- Sie ist *Mentorin* der Kinder und gibt in dieser Funktion auch Rückmeldung in ‚beratender Form‘.

Im ABC-Club der Kindertageseinrichtung „Pusteblume“ wurden die Kinder angehalten, Arbeitsmaterialien, Lieder, Gedichte oder Bau- und Experimentieranleitungen zu sammeln und in ihrem Arbeitshefter mit Folie aufzubewahren und ggf. für die Arbeit an neuen Aufgaben hinzuzuziehen, um Verantwortung für die Dinge und für das eigene Lernen zu übernehmen. Die Teilnahme an Mal- und Wissenswettbewerben war eine zusätzliche Möglichkeit der Kompetenzentwicklung. Die „Schlaumeier“ bezogen in ihre Planungen stets auch die Frage mit ein, inwieweit die Vierjährigen aus der Gruppe mitmachen können. Vorausschauendes Denken, aber auch Kommunikation in all ihrer Vielfalt kam hier recht gut zum Tragen. Gute Erfahrungen gab es bei den „Wackelzähnen“ in der wöchentlichen Lernwerkstatt, wo sich Kinder an Stationen betätigen können und wo eigene Ideen und Strategien erwünscht waren, die zu unterschiedlichen Lösungswegen ermuntern.

Welche Unterstützung ist Ihres Erachtens im letzten Kindergartenjahr erforderlich, um soziale Kompetenzen bei dem Kind zu fördern? Welche Erfahrungen gibt es?

Übereinstimmend äußerten sich die Anwesenden zu Fragen der Sozialkompetenz: Zutrauen in die eigenen Kräfte, Gemeinschaftsgefühl, Dialogbereitschaft und -fähigkeit sowie Zugehörigkeitsgefühl sind ihres Erachtens die sozialen Fähigkeiten, die im letzten Kindergartenjahr besonders zum Tragen kamen und die Handlungskompetenz von Kindern positiv beeinflussten. Für die Erzieherin hieß das, Zurückhaltung zu üben, Gelegenheiten des Dialogs und des Streitgespräches ggf. zu initiieren und immer wieder die Kraft der Gruppe zu nutzen. Gerade im Umgang mit Misserfolgen oder Erfolgen, mit Freundschaft oder Ablehnung, im Umgang mit Gerechtigkeit oder Ungerechtigkeit ist es für das Kind wichtig, sich in anderen zu spiegeln und von anderen Kindern Rückmeldungen zu bekommen.

Was möchten Sie im nächsten Jahr anders oder mehr machen?

- Keinen Erfolgsdruck zulassen, sondern die Neugier der Kinder, ihre Freude, die Alltagskümmernisse mit Versöhnung oder die Begeisterungsfähigkeit der Kinder wertschätzen.
- Überlegungen zum Verhältnis von Anspannung und Entspannung im Tagesablauf der Kinder, z. B. zum Mittagsschlaf anstellen, d. h. andere Erzieherinnen und die Leiterin mit ins Boot nehmen und gemeinsam überlegen, wie wir mit den Ruhebedürfnissen des Einzelnen umgehen, welche Alternativen wir den „Ruhelosen“ anbieten.
- Jedes Kind gut kennen lernen.
- Die Entwicklung des Kindes ganzheitlich in den Blick nehmen.
- Nicht anders machen, sondern noch besser!

Das Konzept der offenen Arbeit im letzten Kindergartenjahr

Auf der Suche nach angemessenen Konzepten, die den Lebensbedingungen von Kindern und Familien von heute entsprechen, entwickelte sich das an einer kindzentrierten Pädagogik ausgerichtete Konzept der offenen Arbeit. In dem folgenden Beitrag wird das Konzept ansatzweise vorgestellt und aus der Perspektive von Kindertageseinrichtungen im Kontext der Schulvorbereitung von Kindern beispielhaft beschrieben.

Das Konzept der offenen Arbeit basiert auf anthropologischen Grundannahmen wie Autonomie, Selbstorganisation und Selbstbestimmung. Ihm liegt ein Partizipationsverständnis zugrunde, das alle Beteiligten zu aktiven Gestaltern und Akteuren ihrer Umwelt macht und Kinder in selbstinitiierten, -gesteuerten und -geregelten Situationen optimale Lernvoraussetzungen für ihre persönliche Entwicklung finden lässt. Es basiert auf der Überzeugung der Erwachsenen, auf die Entwicklungspotenziale von Kindern vertrauen zu können. Der Erwachsene versteht sich dabei als Begleiter, Lernpartner, Zuhörer, Unterstützer, Berater, Resonanzgeber und Coach.



Offene Arbeit in einer Kindertageseinrichtung beinhaltet z. B.:

Demokratische Entscheidungsprozesse initiieren und begleiten

Kinder erfahren Unterstützung beim Erlernen und Erproben von demokratischen Prozessen. Sie erhalten geschützte Erfahrungsräume, die ihnen ermöglichen, eigene Gedanken zu entwickeln, mit anderen Kindern in Aushandlungsprozesse zu treten sowie gemeinsame Entscheidungen zu treffen und zu akzeptieren. Beispielsweise bei Kinderkonferenzen, Planungsgruppen für Aktivitäten der Kindergruppe, Vorbereitung auf Veranstaltungen u. a.

Bedürfnisse der Kinder berücksichtigen und ihnen dafür zunehmend die Verantwortung übertragen

Kinder haben als eigenständige Wesen die Kraft und den Willen, ihre Entwicklung durch Eigenaktivität in einer anregenden und herausfordernden Umwelt selbst zu vollziehen. So lernen sie ihre Bedürfnisse wahrzunehmen, zu artikulieren und die Verantwortung dafür zu übernehmen. Zum Beispiel beim Anlegen eines visuellen Wochenplanes, durch den die Gruppenaktivitäten von den Kindern und der Erzieherin gemeinsam vorbereitet und dokumentiert werden. Für die Planung individueller Aktivitäten, deren Realisierung und Dokumentation übernimmt das Kind zunehmend selbst die Verantwortung.



Emotionale Zuwendung für die Kinder

Pädagogen stehen als begleitende Bezugspersonen für den Einzelnen und die Kindergruppe zur Verfügung. Jedes Kind ist dabei mit individuellen Lebensgeschichten und seinen besonderen Entwicklungsbedürfnissen willkommen.

Bildung im Dialog

Im offenen System wird auf das Lernen durch Nachahmung, durch Versuch und Irrtum und durch gemeinsames Lernen gesetzt. Der Austausch der Kinder untereinander versteht sich als ein wesentlicher Bestandteil der Wissenskonstruktion. Kinder agieren dabei als Co-Konstrukteure und unterstützen sich gegenseitig im Lernprozess. Zum Beispiel durch Räume und Materialien die Kindern frei zugänglich sind und in denen sie sich ihre Freunde und Erwachsene selbst auswählen können. Dadurch wird das Entstehen von thematisch orientierten Lerngruppen unterstützt, deren Zusammensetzung variabel ist und von den Kindern selbst bestimmt wird. Durch das Vertrauen in die Entscheidung der Kinder erfahren diese, dass sie als kompetente Lerner von den Erwachsenen wertgeschätzt und anerkannt werden.

Teamarbeit

Offene Arbeit erfordert Pädagogen, die bereit sind zu kooperieren und sich zu täglichen Gesprächen zusammenzufinden. Im Team findet ein regelmäßiger Austausch über die Entwicklungen der Kinder und den gemeinsam zu gestaltenden und organisierenden Tagesablauf statt. Die Eltern werden als Erziehungspartner einbezogen. Ein entsprechender struktureller Rahmen ist dafür vorhanden, beispielsweise Entwicklungsgespräche, Elternrat, Teambesprechungen, Teamfortbildungen, Fallbesprechungen u. a..

Erfahrungen aus der Praxis

Schreibwerkstatt in der Kindereinrichtung „Sörnewitzer Kinderwelt“

Im Kreativzimmer des offenen Kinderhauses sind immer viele Kinder gleichzeitig mit künstlerischen Arbeiten beschäftigt. Für die verantwortliche Erzieherin ist es oftmals schwer, die Arbeiten der Kinder rechtzeitig mit deren Namen zu beschriften. Die älteren Kinder tun es teilweise schon selbst, den Jüngeren dauerte das Warten aber manchmal zu lange. So fanden Arbeiten nicht immer zu ihrem Besitzer und wanderten irgendwann namenlos in die Papiertonne.

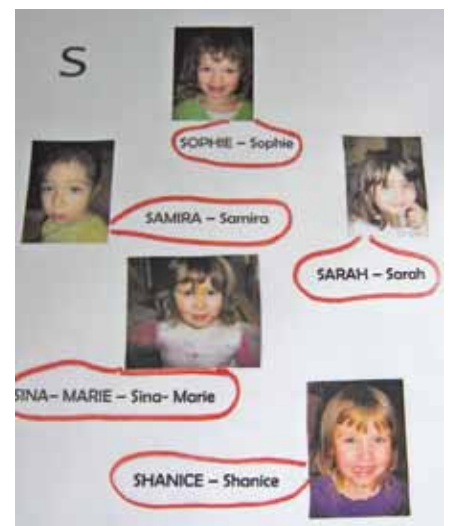
Durch die Beobachtung bemerkten wir, dass auch die jüngeren Kinder ihre Arbeiten selbst beschriften wollten. Mit vielen Aneinanderreihungen von Strichen stellten sie ihren Namen dar. Das bemerkten die älteren Kinder der Gruppe und wollten den jüngeren Kindern helfen. Sie fragten uns „Wie schreibt man Shanice oder Manus oder Jessica...“. Dabei orientierten sie sich am Hören von Lauten und den ihnen bekannten Buchstaben aus ihrem eigenen Namen.

Aus dieser Beobachtung heraus wurde die Idee geboren ein Namensbuch anzulegen. Jedes Kind bekam sein eigenes Foto und den eigenen Namen daneben in großen und kleinen Druckbuchstaben. Diese Fotos wurden im Namensbuch alphabetisch sortiert. Jetzt hatten die Kinder die Möglichkeit, ihren und die Namen der anderen Kinder zu finden, abzuschreiben und zu vergleichen.

Doch plötzlich wollten sie mehr. Sie wollten „richtig schreiben“, wie in der Schule und ihnen unbekannte Buchstaben, Zahlen und ganze Wörter ausprobieren, einen Verkaufsstand mit Preisen und Schildern eröffnen, Freunden Briefe schreiben

Daraus entstand eine weitere Idee – die Einrichtung einer „Schreibwerkstatt“. Bevor wir aber den Kindern weitere Materialien zur Anregung und Unterstützung bereitstellten, mussten wir uns für einen Ort entscheiden.

Wo erhalten die Kinder die erforderliche Ruhe, um konzentriert arbeiten zu können?





Da uns kein extra freier Raum zur Verfügung stand, richteten wir eine „Schreibecke“ ein. Wir fanden es wichtig, dass ein ruhiger Platz in Fensternähe gewählt wird. Der Tisch wurde ähnlich einem Schreibtisch an die Wand gestellt und eine zusätzliche Schreibtischlampe angebracht. Dieser Tisch stellt zwar nur zwei Arbeitsplätze zur Verfügung, aber er sichert die notwendige Ruhe und Konzentration. Die Kinder und Mitarbeiter wissen, dass dies keine Malecke ist!

Nun ging es an das Ausgestalten der Schreibecke, dazu wurden, verschiedene Buchstabenstempel in Groß- und Kleinschreibung zum Aneinander stecken angeschafft:

- Pappbuchstaben, welche zum Legen von Wörtern oder als Schablonen dienen,
- Ablagen wurden mit Pictogrammen versehen für große und kleine Hefte, Ordner, Blöcke, verschiedenfarbiges Papier, Arbeitsblätter zur freien Verfügung,
- Büromaterial wie Lineale, Dreiecke, Radierer, Locher wurde angeschafft,
- verschiedene Schreibgeräte wie Bleistift, Fineliner, Füller und Federn stehen den Kindern zur Verfügung,
- ebenso eine Schreibmaschine, ein Taschenrechner und ein Abacus,
- gemeinsam wurden Buchstabenwürfel getöpft und
- über dem Schreibtisch ein Buchstabenplakat angebracht.

Diese Schreibecke wurde und wird von den Kindern sehr gut angenommen. Dadurch beschriften die Kinder zunehmend selbständig ihr Eigentum, ihre künstlerischen Arbeiten und vieles mehr. Wir konnten beobachten, dass die Kinder bewusster mit Schriftsprache umgehen, z.B. auch beim Umgang mit Büchern.

Durch das Konzept der offenen Arbeit, können wir allen interessierten Kindern den Zugang zur Schreibecke gewähren und ihnen individuelle Bildungsprozesse ermöglichen, denn Lernprozesse zum Erwerb der Schriftsprache setzen schon sehr früh im Kindesalter ein und durchlaufen dabei typische Entwicklungs- und Fähigkeitsstufen. Wenn sich die Kinder also für das Lesen und Schreiben interessieren, erfahren sie unsere Unterstützung. Eine Weiterführung und gezieltes Einbeziehen und Gestalten von Projekten ist noch nicht erfolgt. Denkbar wäre unter anderem der Besuch einer Druckerei oder das zur Verfügung stellen von fremden Schriftzeichen und römischen Zahlen.

Eine „Schreibwerkstatt“ greift der Schule nicht vor, sondern setzt an den Themen der Kinder an und hilft ihnen eigene Lernstrategien zu entwickeln. Die Kinder erfahren so Bestätigung in ihrem Tun und entwickeln Kompetenzen, die sie auf die Anforderungen in der Schule vorbereiten und die sie stolz in die Schule „mitnehmen“.



Erfahrungen aus der Praxis

Schulanfängertreff im "Neustädter Entdeckerhaus" Dresden – Unser Weg zu den Themen der Kinder
Wir arbeiten in unserer Einrichtung nach dem offenen Konzept. Bei der Ausgestaltung des Konzeptes hat sich das Team entschieden, für die Kinder, die im nächsten Jahr die Schule besuchen werden, Bedingungen zu schaffen, die es ihnen ermöglichen auch in einer altershomogenen Struktur gruppenübergreifend in Kontakt zu treten, um ihnen diesbezügliche Lernerfahrungen zu ermöglichen. So entstand die Idee für den Schulanfängertreff, den 21 Schulanfänger, aus drei Gruppen stammend, besuchen.

Eine Kollegin, übernahm die Verantwortung für die Schulanfängertreff in diesem Jahr, so dass der Treff einmal in der Woche, abwechseln mit einem Sportangebot, stattfinden konnte. Exkursionen und Ausflüge wurden extra geplant.



Am Anfang standen folgende Fragen für die Erzieherinnen:

- Wie können die Kinder am Treff interessiert werden?
- Wie kann die Lernumgebung im Schulanfängertreff für die Kinder attraktiv gestaltet werden?
- Wie erkenne ich (Erzieher) die Themen der Kinder?
- Was bewegt die Kinder?
- Wie ermögliche ich die Partizipation eines jeden Kindes?
- Wie beziehe ich die Eltern ein?

Im Gesprächskreis stand zunächst das gegenseitige Kennenlernen der Schulanfänger im Mittelpunkt, später die gemeinsame Überlegungen, was das Besondere am Treff und dessen Gestaltung ist und nicht zuletzt, wie wir gegenseitig von den Wünschen des anderen Kindes erfahren könnten. Die Kinder hatten schnell Ideen: „Man könnte malen oder schreiben und so“. Es folgte die Überlegung, wo denn die „Briefe“ und Bilder gesammelt werden könnten. So wurde der Gedanke einer Kiste als Sammelort geboren.

Nun war es die Aufgabe der Kinder:

- einen passenden Behälter zu finden und
- einen Aufbewahrungsort ausfindig zu machen, weil „alle, Kinder und Eltern, Zugang zur Kiste haben müssen“.

Mit viel Spaß wurde nun eine Kiste ausgewählt, kreativ gestaltet und schließlich stolz auf den Namen „Schulanfängerkiste“ getauft.

Für den Gebrauch der Schulanfängerkiste stellen wir gemeinsam Regeln auf:

- Alle Schulanfänger können Ihre Wünsche und Vorstellungen zur inhaltlichen Gestaltung des Schulanfängertreffs äußern. Es können Bilder gestaltet werden, Briefe mit Unterstützung der Eltern geschrieben werden, Flyer, je nach Idee, eingelegt werden.
- Am Anfang jedes Schulanfängertreffs öffnen wir die Kiste, erfahren von den Wünschen, planen die Durchführung.

Was lernen die Kinder:

Die Kinder werden mit ihren Themen aktiv in die Gestaltung des Treffs einbezogen.

Sie lernen

- dass man Aktivitäten je nach Anlass auch längerfristig planen muss,
- Wartezeiten möglich,
- Absprachen nötig sind,
- manche Vorhaben Ausdauer und Beharrlichkeit bedürfen,
- ihre Themen überzeugend den anderen zu vermitteln.

Sie erleben und erfahren

- dass man gemeinsam auf Entdeckungsreise in bekannte, neue, aber auch unbekannte „Themenwelten“ gehen kann,
- die Resonanz auf ihre Vorhaben,
- Selbstbewusstsein
und entwickeln eigene Standpunkte.

Das Lernen lernen – Projektarbeit

Kindertageseinrichtungen sollen den Kindern die Rahmenbedingungen verschaffen, die diese benötigen, damit sie die Rolle als aktive Konstrukteure und Gestalter ihrer Entwicklung ausfüllen können. Damit dieses Anliegen umgesetzt werden kann, bieten Kindertageseinrichtungen neben einer anregenden Lernumgebung auch vielfältige Lernformen an.

Eine spezifische Lernform sind Projekte, welche zu den alltäglichen Angeboten in den Kindertageseinrichtungen gehören. Die Projektarbeit ist gekennzeichnet durch folgende Merkmale:

- Das optimistische Bild vom Kind, das sich aktiv mit sich selbst sowie seiner gegenständlichen und sozialen Umwelt auseinandersetzt,
- ein Lernbegriff, der Lernen als entdeckendes und forschendes Lernen versteht,
- die Rolle der Erzieher/in, als Begleiter/in und Dialogpartner/in,
- die Gewinnung der Projektinhalte aus dem Alltag und ihre Eingebundenheit in den Alltag der Kindertageseinrichtungen und ihres Umfeldes,
- die sinnlich-gegenständliche Dokumentation des Projektprozesses, der Ergebnisse und der Projektauswertung.

Projektarbeit versteht sich in Kindertageseinrichtungen nicht als „Themenwoche“ für die Bearbeitung eines Themas, angeleitet durch den Erwachsenen, sondern als eine Methode, durch die Kinder das selbständige Bearbeiten einer Aufgaben oder eines Themas in einer Kindergemeinschaft lernen. Projektideen entstehen dabei auf unterschiedlichste Weise. Im Vordergrund steht das Finden und Aufgreifen von Themen. So kann das Pflastern des Weges zur Kindertageseinrichtung unvermittelt zum Projekt „Steine“ führen oder eine Idee bzw. ein Vorschlag der Kinder, der Erzieherinnen, der Eltern oder anderer Personen aufgegriffen werden, wenn der Zugang zur Thematik über die Interessen und Bedürfnisse der Kinder erfolgt und deren Ideen dabei einfließen können.

Projektverlauf

Projekte mit Kindern zeichnen sich durch einen „roten Faden der Planung“ aus, der viel Platz für die Ideen der Kinder zulässt und nicht nur als Ablaufplan zu verstehen ist. Auf der Basis einer Ideensammlung der Kinder und deren Erörterung kann eine erste Beschreibung des Projektanliegens erfolgen und eine Projektskizze oder ein Projektplan erstellt werden, der damit zu einer Orientierungsgröße für alle Beteiligten wird.

Durch unterschiedliche Aktivitäten und den Einsatz von vielfältigen Methoden können die Kinder ihr Projektthema aus verschiedenen Perspektiven bearbeiten. Dabei werden den Kindern unter einer Vielfalt von Eindrücken ganzheitliche und vielfältige Lernerfahrungen ermöglicht, damit sie ihr Thema in einem komplexen Lebenszusammenhang erfahren können. Dies geschieht z. B. dadurch, dass Kinder

- sich eine Frage stellen/sich eine aktuelle Situation bewusst machen,
- Voraussagen (Hypothesen) treffen, Vermutungen äußern, Überlegungen anstellen,
- erforschen, testen, ausprobieren,
- Antworten und neue Fragen finden.

Die sich entwickelnden Prozesse werden beobachtet, angemessen dokumentiert und ausgewertet. Die Fragen und Antworten der Kinder fließen in die Reflexion ein. Das ist wichtig, um den Stand des Projektes mit der Planung und den Zielen abzugleichen und den nächsten Schritt vorbereiten zu können. Damit kann der Projektverlauf an eventuell neue Gegebenheiten angepasst werden.

Am Ende eines Projektes steht die Präsentation der Ergebnisse in einer dem Alter der Kinder entsprechenden Form. Durch die so geschaffene Transparenz wird ein Bezug zu den bearbeiteten Inhalten für interessierte Außenstehende hergestellt. Eltern, der Träger u. a. erhalten die Möglichkeit, sich über den Projektverlauf, die Inhalte und die Ergebnisse zu informieren.

Abschließend wird gemeinsam ausgewertet, wie die einzelnen Projektphasen verlaufen sind, ob die Zusammenarbeit aller Beteiligten funktioniert hat und ob die Projektziele erreicht wurden. Für die



Kinder beinhaltet diese eine metakommunikative Lernerfahrung, bei der sie lernen, ihre eigenen Wahrnehmungen mitzuteilen und Prozesse bei sich nachzuvollziehen.

Projektarbeit zeichnet sich dadurch aus, dass es sich um einen Prozess handelt, dessen Ergebnis bzw. Ausgang offen ist.

Dieser Prozess wird getragen von dem

- Dialog der Kinder untereinander und dem Dialog der Kinder mit den Erwachsenen,
- der Partizipation der Kinder in der Planung und Umsetzung des Projektes sowie
- der Eigenaktivität der Kinder.

Beobachtung und Dokumentation im letzten Kindergartenjahr

Damit für die Kinder der Übergang gelingen kann, braucht es kompetente Begleitung in diesem Prozess. Diese zeigt sich u. a. darin, wie Kinder in ihrer Entwicklung wahrgenommen, wie sie in den Dialog um eigene Lernerfahrungen eingebunden und wie die Bildungsprozesse der Kinder dokumentiert werden. Dafür braucht es neben der Bereitschaft der Erwachsenen mit den Kindern zu partizipieren auch Methodenkompetenz. Im folgenden Beitrag wird deshalb auf Schwerpunkte in der Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen im letzten Kindergartenjahr näher eingegangen.

Bei der Beobachtung von Kindern sind grundsätzlich zwei Beobachtungsformen zu unterscheiden. G. E. Schäfer differenziert dabei:

Beobachtungen mit einer gerichteten Aufmerksamkeit

Sie zielt auf Verhaltensweisen und Verhaltensbereiche, die bereits bekannt sind. Ihr entsprechen die meisten Fragebögen oder Einschätzskalen. Mit ihrer Durchführung soll die Qualität einer Verhaltensweisen eingeschätzt und beurteilt werden. Sie richtet sich daher auf etwas, was man von Kindern weiß, oder besser, zu wissen glaubt.

Beobachtungen mit einer ungerichteten Aufmerksamkeit

Orientierend auf das Schulvorbereitungsjahr soll in diesem Beitrag auf die Beobachtungen mit einer ungerichteten Aufmerksamkeit eingegangen werden. Sie dient dem Erfassen kindlicher Bildungsprozesse und sucht die individuellen Besonderheiten der Kinder. Dabei will der Beobachter nichts Bestimmtes wissen, sondern er ist bereit wahrzunehmen, was Kinder indirekt oder direkt über sich, ihre Erlebnisse und Gedanken mitteilen. Ungerichtetes Beobachten versucht all das zu erfassen, was die Aufmerksamkeit des Wahrnehmenden erregt und ist offen für Überraschungen. Insofern ist diese Form der Beobachtung auch kein Ergebnis der Anwendung von vorgefertigten Instrumentarien, Einschätzskalen oder Tests, sondern ein Gewinn werden mit den sinnlichen und emotionalen Möglichkeiten der Wahrnehmung, die dem jeweiligen Pädagoge zur Verfügung stehen.

Alle Wahrnehmungsprozesse enthalten die Frage nach der Bedeutung für das Kind. „Welche Bedeutung hat dieser kleine Käfer, der über meine Hand krabbelt für mich?“, so fragt sich das kleine Kind natürlich noch ganz unbewusst. Ist eine Wahrnehmung mit positiven Gefühlen verbunden, dann ist es etwas Gutes für mich, etwas Bedeutungsvolles. Die Fragen nach den Bedeutungen, die Interpretation alles Wahrgenommenen wird mit zunehmenden Alter immer bewusster. Dabei spielen Beziehungsfragen der Kinder untereinander, oder Beziehungen der Kinder zu Erwachsenen die größte Rolle.

- Bin ich jemand, den andere Kinder mögen?
- Habe ich Freunde, die gern mit mir zusammen sind?
- Wie sieht mich meine Erzieherin an, während ich ihr eine Frage stelle?
- Versucht sie mich zu verstehen?

Die Summe aller bisherigen Beziehungserfahrungen eines Kindes wirken sich auf alle aktuellen und zukünftigen Interaktionen aus. Weiß das Kind, dass es für seine Freunde, Eltern sowie Erzieherinnen viel bedeutet, wird sein Blick auf sich selbst und die Welt von positiven Gefühlen begleitet sein.

Aufbauend auf diesen Erkenntnissen bekommt das Beobachten und Dokumentieren von Bildungsprozessen im letzten Kindergartenjahr eine neue Qualität.

- Die Art und Weise der Dokumentation und Beobachtung ist geprägt durch *eine zunehmend aktive Interaktion der Kindern untereinander und zwischen Kind und Erwachsenen.*
- Kinder im letzten Kindergartenjahr *nehmen Erlebtes viel detaillierter wahr*, und entwickeln dazu ihre eigene Meinung. Sie können offen darüber sprechen und lassen sich bereits in Diskussionsprozesse ein.
- Sie nutzen Kinderkonferenzen und bringen sich dort aktiv ein. Sie *vertreten zunehmend ihre Meinung auch vor einer größeren Kindergruppe.* Sie erfahren, dass es unterschiedliche Ansichten über eine Sache gibt und lernen sich in eine Gruppe zu integrieren und gemeinsam mit anderen zu engagieren.
- Sie *überprüfen zunehmend äußere Einflüsse an ihren bereits gemachten Erfahrungen*, und bestätigen oder verändern dadurch ihr vorhandenes Wahrnehmungsbild.
- Kinder *entscheiden zunehmend selbst, was in ihren Bildungsmappen dokumentiert werden soll.* Sie wählen aus, sprechen darüber und stellen so ihr Bild über sich selbst dar. Gleichzeitig arbeiten sie innerhalb dieses Auswahlverfahrens an ihrem Selbstbild, in dem sie darüber nachdenken, was sie den Kindern und Erwachsenen von sich mitteilen wollen, was ist ihnen wichtig an der eigenen Person? Wie wollen sie von den anderen gesehen werden? Sie denken über ihre Stärken nach und gewinnen dabei immer mehr ein positives Bild von sich selbst.
- Sie zeigen zunehmend deutlich ihre Interessen und Neigungen, in dem sie *ihre Umwelt selbst mit modernen Medien abbilden.* Sie fotografieren und filmen, wählen aus und präsentieren die Ergebnisse an Dokumentationswänden oder in ihren Portfolios. Dabei entscheiden sie gern selbst über die Art und Weise der Darstellung. Auch hier vollzieht sich wieder ein nicht zu unterschätzender Denkprozess, der die vorhandenen Wahrnehmungsbilder verändert und miteinander in Beziehung setzt.

Kinder wollen über ihre Erlebnisse kommunizieren und interessieren sich zunehmend für die Meinung anderer. Sie denken über Unterschiede zur eigenen Meinung nach und sprechen darüber. Je nachdem, wie sie selbst angehört worden sind, sind sie bereit, sich auf andere Interpretationen einzulassen und diese zu verstehen. Dieses Interesse der Kinder birgt die große Chance für den Pädagogen, den beobachteten Bildungsprozess mit dem Kind rückwirkend zu reflektieren und für sich aus einer wahrnehmenden eine entdeckende Beobachtung zu machen.

Dabei müssen sich die Erwachsenen methodisch sensibel auf die Kinder einstellen, z. B.:

- den Kinder die nötige Zeit zur Verfügung zu stellen, um ihre Umwelt zu erforschen und ihre Themen bearbeiten zu können,
- die Auswahl und den Inhalt der Beobachtungen zu akzeptieren und echtes Interesse an den Beobachtungen der Kinder zu zeigen und ihnen damit Wertschätzung entgegen zu bringen,
- den Kindern Dokumentationsmaterialien zur Verfügung zu stellen, wie Fotoapparate, Kameras, Ordner, Folien u. a. und Handlungsräume zu geben um den Umgang mit den Materialien zu lernen und das erworbene Wissen anwenden zu können,
- im Austausch mit den Kindern zu bleiben und Beobachtungen und Gespräche in einer Lerngeschichte zusammen zu fassen und den Kindern damit die Gelegenheit zu geben, mit an ihrer Lerngeschichte „zu schreiben“.

Um zu erfassen, was Kinder zur Unterstützung ihrer Bildungsprozesse brauchen, müssen Pädagogen die Kinder kennen lernen. Dies geschieht dadurch, dass sie diese in ihrem Alltag aufmerksam wahrnehmen und sich auf das einlassen, was sie tun und möglicherweise denken. Die Qualität von Beobachtungsverfahren wird demnach dadurch bestimmt, inwieweit sie geeignet sind, die Komplexität von Bildungsprozessen bei Kindern festzuhalten.





Bildungs- und Lerngeschichten als Instrument des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule im Schulvorbereitungsjahr

Ein wichtiges Element der Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtung und Grundschule im Schulvorbereitungsjahr bildet der gemeinsame Austausch über die Entwicklung der Kinder. Dabei kann die unterschiedliche Auffassung von Bildung und Lernmethode eine Herausforderung darstellen.

Eine Form der Annäherung an die gegenseitigen Lernauffassungen bilden die Bildungs- und Lerngeschichten. Das Verfahren der Bildungs- und Lerngeschichte umfasst fünf Elemente:

- die Beobachtung,
- die Analyse der Beobachtung nach Lerndispositionen,
- den Austausch mit Kolleginnen, Eltern und Kindern,
- die Planung „nächster Schritte“,
- das Schreiben und Vorlesen der Lerngeschichte.

In den Lerngeschichten werden z. B. beschrieben:

- das Repertoire an Lernstrategien,
- die Interessen der Kinder und deren Motivation zur Wahrnehmung von Lerngelegenheiten,
- ihr Selbstkonzept als aktiv Lernende,
- die Förderung der Kinder in Lebens- und Alltagssituationen.

Wenn über die Bildungs- und Lerngeschichte ein Austausch zwischen der Erzieherin und der Lehrkraft stattfindet, kann die Erzieherin nicht nur differenziert über die Beobachtung Auskunft geben, sondern auch darüber berichten, welche Kontextbedingungen für das jeweilige Kind lernförderlich oder -hinderlich sind.

Des Weiteren zeichnen sich die Bildungs- und Lerngeschichten durch eine hohe Reflexions- und Dialogorientierung aus. Durch das Einbinden der Kindperspektive wird nicht nur den Kindern eine kompetente Fremdwahrnehmung angeboten, sondern auch der Erwachsene erhält einen Zugang zu den Denkwegen und Lernstrategien der Kinder.

Eine besondere Bedeutung hat dabei das Portfolio des Kindes, weil es den Eigenanteil der Kinder an ihren Lern- und Entwicklungsprozessen in besonderem Maße berücksichtigt. Deshalb eignet sich das Portfolio in Verbindung mit einem Verfahren wie den Bildungs- und Lerngeschichten sehr gut, die individuellen Bildungsprozesse von Kindern zu dokumentieren. Der Individualität kindlicher Lernprozesse folgend, können die Inhalte eines Portfolios nicht standardisiert werden. Vielmehr erfolgt auch das Anlegen eines Portfolios dialogisch, d. h. die pädagogischen Fachkräfte und das Kind überlegen gemeinsam, welche Dinge in dem Portfolio aufbewahrt werden. So finden sich in dem Portfolio neben den Lerngeschichten auch künstlerische Werke, schriftsprachliche oder mathematische Produkte, Fotos u. a..

Das Portfolio findet vielfältige Verwendung. Einige Kinder nehmen ihr Portfolio zur Anmeldung in die Schule mit, andere zeigen es stolz der Lehrerin, die während ihres Besuchs in der Kindertageseinrichtung das Kind auf diesem Weg besser kennen lernen kann. Auch wenn aus datenschutzrechtlichen Bedenken die direkte Weitergabe des Portfolios an die Schule nicht möglich ist, bietet es die Chance für den Austausch über die Entwicklung des Kindes mit dem Kind, dessen Eltern, den Erzieherinnen und den Lehrkräften und trägt damit zu einer Annäherung an ein beidseitig getragenes Bildungsverständnis zwischen den Beteiligten bei.

Erfahrungen aus der Praxis

Gemeinsame Beobachtung im Schulvorbereitungsjahr

Die Bedeutung von Bildungsprozessen und deren Dokumentation ist ein Tätigkeitsbereich von Erzieher/innen und Lehrkräften, der auch bei der Verzahnung von Schulvorbereitungsjahr und Schuleingangsphase an Bedeutung gewinnt.

Die Abstimmung und gemeinsame Reflektion von Beobachtung und Dokumentation im jeweiligen Bereich kann der Professionalisierung neue Impulse geben. Zunächst ist es wichtig, sich über Ziele und Formen sowie Verwendung der Beobachtungs- und Dokumentationsergebnisse zu verständigen.

Die folgenden Übersichten können Anregungen dafür bieten und anhand der konkreten Situation ergänzt und erweitert werden.

Mit welchem Ziel wird beobachtet?

Erzieherin
Ich schaue stets danach, wo das Kind steht, wofür es Interesse zeigt, wofür es Hilfe benötigt, ...
Lehrerin
Ich schaue nach dem aktuellen Entwicklungsstand des Kindes, bin dabei stets offen für alles, erwarte nichts Konkretes, lass mich erst einmal überraschen, ...

Abb. 1: Beobachtungsperspektiven;
Quelle: Anke Wiesner, Fachberater VSEP

Welche Ziele können (ggf. gemeinsam) in den Blick genommen werden?

- Erhöhung der Sensibilität für das Verhalten der Kinder
- Den Entwicklungsstand des Kindes erfassen
- Ergründung von Ursachen
- Überprüfung der aufgestellten Hypothese
- Entwicklung von Differenzierungsmaßnahmen
- Das Kind fördern und unterstützen
- Gemeinsame Förderungsgrundlage für alle Beteiligten
- Entwicklungsverläufe und die Unterstützungsangebote für das Kind einschätzen können
- Individualisierung der Lernprozesse
- Nachweis für geleistete pädagogische Arbeit
- Informationen für alle Beteiligten
- Gesprächsgrundlage für Elterngespräche
- Basis für die Entscheidung über weitere Unterstützungsangebote
- Unterstützung bei der Schullaufbahnberatung

Wie und warum wird dokumentiert?

Erzieherin
<ul style="list-style-type: none">■ in Form von Lerngeschichten, Gestaltung des Portfolios gemeinsam mit dem Kind■ stets mit dem Ziel, den Entwicklungsweg des Kindes zu dokumentieren■ als Grundlage für die Elternarbeit■ zur persönlichen Zielsetzung in der weiteren Arbeit mit dem Kind

Abb. 2: Dokumentationsformen,
Quelle: Anke Wiesner, Fachberater VSEP

Lehrerin

- in Form von Stichpunkten zu den gemachten Beobachtungen, möglichst strukturiert und gegliedert aufgezeichnet, eventuell nach der unten gegebenen Vorlage
- Sammeln zahlreicher Informationen zu dem Kind, eventuell auch zur Weitergabe an die künftige Klassenlehrerin, wenn dies erforderlich ist
- zum Erschließen von Möglichkeiten, wie das Kind bestmöglich auf dem Weg des Überganges von der Kita zur Grundschule begleitet, gefördert und gefordert werden kann
- Erkennen, Aufdecken und Nutzen von verschiedenen Chancen und Reserven zur optimalen Vorbereitung auf Schule

Beobachtungsbogen „Verbesserte Schuleingangsphase“

Name des Kindes:

Einrichtung:

sozial – emotionale Entwicklung	körperlich – motorische Entwicklung	sprachlich – kommunikative Entwicklung	lernmethodische Kompetenzen, kognitive Fähigkeiten	musisch – künstlerische Entwicklung	alltags – und themenorientiertes Wissen

Abb. 3: Beobachtungsbogen „Verbesserte Schuleingangsphase“,
Quelle: Anke Wiesner, Fachberater VSEP

Handreichung zum Beobachtungsbogen

Verbesserte Schuleingangsphase (VSEP)

- Beobachtungen zu den Entwicklungsbereichen in komplexen, ganzheitlichen und individuellen Prozessen durchführen (in den gesamten Tagesablauf des Kindes einordnen)
- stichpunktartige Notizen zu folgenden Kriterien mit Verweis auf Zeitpunkt der Beobachtung, um Entwicklungsfortschritte sichtbar zu machen
- kontinuierlich mit den Erzieherinnen und Eltern bezüglich ihren Beobachtungen austauschen
- Schlussfolgerungen für differenzierte Bildungsangebote zu individueller Förderung des einzelnen Kindes in Absprache mit den Eltern ziehen

sozial – emotionale Entwicklung	körperlich – motorische Entwicklung	sprachlich – kommunikative Entwicklung	lernmethodische Kompetenzen, kognitive Fähigkeiten	musisch – künstlerische Entwicklung	alltags – und themenorientiertes Wissen
<p>Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten</p> <p>Gefühle der Situation angepasst steuern</p> <p>mit anderen mitfühlen können</p> <p>Lebensveränderungen bewältigen können</p> <p>Freunde finden und als Partner nutzen</p> <p>Arbeit in der Gruppe:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Regeln einhalten ■ Meinungs- und Interessenkonflikte akzeptieren und gewaltfrei lösen <p>andere in ihrer Individualität akzeptieren</p> <p>anderen helfen und miteinander teilen</p> <p>Verhalten gegenüber Erwachsenen</p>	<p>Koordinationsfähigkeiten:</p> <p>grobmotorische Bewegungsabläufe, wie Laufen, Werfen, Fangen, Springen, Hüpfen, Balancieren</p> <p>feinmotorische Fähigkeiten, wie Malen, Zeichnen, Schneiden, Kneten, Falten, Kleben</p> <p>Geschicklichkeit und Koordination, z. B. beim Aus- und Anziehen, Aus- und Einpacken, Brotstreichen, Zähneputzen</p> <p>Freude an der Bewegung</p>	<p>zuhören, erzählen und eigene Meinung sprachlich ausdrücken können</p> <p>klares, verständliches Sprechen</p> <p>Einsatz nonverbaler Ausdrucksmittel</p> <p>Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten, wie Fragen, Antworten, Wünsche äußern</p> <p>Aufgabenverständnis</p> <p>Interesse an der geschriebenen Sprache (eigener Name)</p> <p>Verstehen und Umsetzen von Symbolen</p> <p>Sprachauffälligkeiten</p>	<p>Freude am Entdecken und Erforschen</p> <p>Zusammenhänge erkennen, neue Wege und Lösungen finden</p> <p>Informationen aufnehmen, verstehen, verarbeiten, sortieren, strukturieren, ordnen, zuordnen, vergleichen, Beziehungen herstellen, untersuchen, experimentieren</p> <p>Wahrnehmungsfähigkeit</p> <p>Raum-Lage-Beziehungen</p> <p>Orientierung in Raum und Zeit</p> <p>Mengenvorstellungen</p> <p>mathematische Zusammenhänge in Situationen entdecken</p> <p>mit Fehlern umgehen</p> <p>individuelle Ressourcen erkennen</p> <p>Aufmerksamkeit, Ausdauer, Arbeitstempo, Sorgfalt, Konzentration</p>	<p>künstlerisch – ästhetische Erlebnisfähigkeit</p> <p>Verarbeiten von Alltagserlebnissen u. ä. durch Musizieren, Tanzen, Bewegen, Sprechen, Gestalten mit Formen und Farbe</p> <p>Spiel- und Experimentierfähigkeit</p> <p>mit Instrumenten umgehen</p> <p>Singen als musikalisches Ausdrucksmittel</p> <p>Rhythmik</p>	<p>Sachwissen zu Naturvorgängen und -gesetzmäßigkeiten</p> <p>Verhalten in der bzw. zur Natur</p> <p>Umgang mit Medien</p> <p>Gebrauchsgegenstände sinnvoll auswählen, verwenden und entsorgen</p> <p>Interesse am Geschehen in der Welt</p> <p>Verhalten im Straßenverkehr</p>

Abb. 4: Handreichung zum Beobachtungsbogen VSEP, Quelle: Anke Wiesner, Fachberater VSEP

Was geschieht mit den gewonnenen Erkenntnissen?

Abb. 5: Gewonnene Erkenntnisse;
Quelle: Anke Wiesner, Fachberater VSEP

Erzieherin/Erzieher

- dienen als Grundlage für die Zusammenarbeit mit den Eltern z.B. für Entwicklungsgespräche
- dienen der Planung für die weitere Arbeit mit dem Kind
- Förderung und Stärkung der Lerndispositionen des Kindes, z.B. durch die Gestaltung der Lernumgebung

Lehrerin/Lehrer

- bilden die Grundlage für Absprachen zwischen Erzieherin und Lehrerin für die weitere Arbeit im Schulvorbereitungsjahr, um jedem Kind den bestmöglichen Start zu ermöglichen
- Ausgangsmaterial für gemeinsame Elterngespräche
- Grundlage für Planung und Gestaltung der Kennenlernzeit im Anfangsunterricht in Klasse 1

Die Bedeutung von Bildungsräumen

Um die Selbstständigkeit des Kindes in seinen Bildungsprozessen herauszufordern und zu unterstützen sind pädagogische Fachkräfte aufgefordert, entsprechende Arrangements zu schaffen. Schäfer stellt dabei auf „Räume“ als wichtige Bausteine ab.

Gemeint sind:

- **Freiräume:** Dabei wird der Raum als erster Erzieher verstanden. Der Raum wird zu einem Ort, der interessant genug ist, um darin etwas zu entdecken.
- **Möglichkeitsräume:** Funktionsräume und Werkstätten, in denen Kinder nicht unterwiesen werden, sondern darin unterstützt werden, handelnd und denkend ihren Fragestellungen zu folgen, sie zu erproben, sich mit anderen darüber auszutauschen und ihre Lösungswege auszuprobieren.
- **Forschungsräume:** Die sich in Projekten ergebenden Räume, in welchen sich Erzieherinnen und Kinder über längere oder kürzere Wegstrecken der Komplexität von Problemen aussetzen.

Der Didaktik kommt dabei die Aufgabe zu, den Raum, in welchem mehr oder weniger selbstständig gelernt werden kann, zu strukturieren.

Kinder brauchen die Anregungen und die Herausforderung. Dabei müssen sie auch Grenzerfahrungen machen dürfen. Gerade unter dem Aspekt der Sicherheit tut sich die pädagogische Praxis mit dem Begriff Grenzerfahrung sehr schwer. Sie sehen hier zwei Fotos, die in einer Kindertageseinrichtung gemacht wurden. Das Mädchen hatte die Idee auf den Pfahl zu klettern, um dann über das Seil den anderen Kletterpfahl zu erreichen. Sie sehen auf dem linken Bild, das es ihr mühelos gelingt den Pfahl zu erklettern. Sie setzt den ersten Fuß auf das Seil und kommt plötzlich ins Stocken. Sie merkt, dass ihr Stand nicht mehr sicher ist. Vorsichtig setzt sie den zweiten Fuß auf das Seil, muss aber nun den Pfahl fest umklammern, damit sie ihren Standort behalten kann. Etwa eine halbe Minute balanciert sie in dieser Haltung ihren Körper aus. Sie sehen das auf dem zweiten Bild. Die körperliche Anstrengung und auch die Abschätzung des Schwierigkeitsgrades ihres Vorhabens lassen sie nun ihren Plan ändern. Vorsichtig begibt sie sich vom Seil und verlässt den Kletterpfahl in umgekehrter Richtung in der Weise wie sie ihn erklommen hat. Sie hat also sehr wohl ihre Grenze erkannt und für sich die Entscheidung getroffen, diese nicht zu überschreiten. Ist das eine Enttäuschung, Überforderung oder Entmutigung? Wohl nicht! Von den Erfahrungen, die sie sammeln konnte, wird sie profitieren, wenn sie beschließen wird, einen Baum zu erklettern und kein Erwachsener anwesend sein wird.

Übertragen wir diese kleine Begebenheit auf die von Schäfer beschriebenen Möglichkeitsräume finden wir drei Gesichtspunkte die zusammengetroffen sind:

1. Die Potentiale und das Können, das Kinder einbringen,
2. die Möglichkeiten, die in der Sache selbst liegen,
3. die Möglichkeiten der Erzieherin.

Auf die konkrete Situation des Mädchens auf dem Kletterpfahl übertragen heißt das,

1. Zunächst bringt es ihr Potential an Bewegung, Kraft und Raumerfahrung ein und damit auch das Geschick, welches sie benötigt um überhaupt den Pfahl erklettern zu können. Das sind ihre subjektiven Möglichkeiten.
2. Diesen Pfahl zu erklettern und zum anderen zu wechseln bedeutet Schwierigkeiten zu bewältigen. Damit werden die Pfosten mit dem Verbindungsseil zur Anregung für das Kind und fordern es heraus. Es grenzt sich dennoch von Risiken und Gefahren ab.
3. Auch ist es die Erzieherin, die an der Gestaltung des Erfahrungsraumes beteiligt ist. Es ist ihr Zutrauen oder ihre Ängstlichkeit, ihre Sicherheit oder ihre Unsicherheit, die darüber entscheidet, ob und wie weit das Mädchen die Chance der Herausforderung annehmen kann oder nicht. So kann die Erzieherin das Kind ermutigen, sie kann aber auch mit einem kategorischen „Nein“ die Aktion verhindern.

Möglichkeitsräume für Kinder zu eröffnen, heißt mindestens diese drei Perspektiven zu berücksichtigen. Dazu bedarf es einer Abkehr von der Sichtweise „Kinder müssen dies oder jenes können oder bestimmte Kompetenzen erwerben“. Hier ist ein anderer Blickwinkel auf die Entwicklung des Kindes gefragt, nämlich es als pädagogische Aufgabe zu verstehen, den Kindern Möglichkeitsräume zu eröffnen, die es zulassen, dass Kinder ihre Potentiale einbringen und diese auch nutzen können.



Übergänge gestalten

Die Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule ist getragen durch die gemeinsame Verantwortung für die Entwicklung, Begleitung und Förderung jedes einzelnen Kindes. Sie gestalten die Zusammenarbeit als gleichberechtigte Partner und beziehen Kinder und Eltern entsprechend ihren Mitwirkungsmöglichkeiten ein.

Die Ebenen der Kooperation

Mit der 2003 durch die Sächsischen Staatsministerien für Soziales und Kultus veröffentlichten Vereinbarung zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule wurde ein wesentliches Fundament zur Ausgestaltung der Kooperation gelegt. Um diese Kooperation zu gestalten, braucht es eine Annäherung beider Bereiche, die sich auf unterschiedlichen Ebenen vollzieht und die durch einen gegenseitigen Austausch geprägt wird.

Kennenlernen – wechselseitige Information – Strukturen schaffen

Am Anfang steht das Kennenlernen. Dieses betrifft nicht nur das pädagogische Konzept und die Organisationsstruktur, sondern beinhaltet auch den persönlichen Kontext. Der Aufbau einer stabilen Kommunikations- und Beziehungsstruktur um sich auf der Basis der Bereitschaft aller Beteiligten auf die gemeinsame Arbeit einlassen zu wollen, steht dabei im Vordergrund. Dabei geht es zunächst um das Aufbauen von Vertrauen. Diesem Prozess Zeit einzuräumen, ist um so erforderlicher, da personelle Veränderungen, z. B. der Wechsel von Ansprechpartnern in beiden Institutionen konzeptionell bedingt sein können. Damit sich entwickelnde Arbeitsbeziehungen nicht wieder abbrechen, braucht es Organisationsstrukturen die dabei unterstützend wirken und Arbeitsfähigkeit herstellen.

Unterstützend für das Festlegen von verbindlichen Arbeitsstrukturen wirken:

- das Benennen fester Ansprechpartner/innen,
- die Gestaltung eines Kooperationskalenders, welcher u. a. auch die wechselseitige Teilnahme an Konferenzen ausweist,
- die Organisation des Informationsaustausches, z. B. wechselseitige Zusendung von Protokollen bzw. Protokollauszügen, regelmäßige wechselseitige schriftliche Information.

Fachlicher Austausch

Kindertageseinrichtungen und Grundschulen entwickeln auf der Grundlage ihrer Bildungs- und Lehrpläne Konzepte, die sich an den örtlichen Gegebenheiten, an pädagogischen Ausrichtungen, an den Bedürfnissen der Kinder und deren Eltern sowie an personellen Voraussetzungen orientieren. Dementsprechend verschiedenartig können die Handlungsschwerpunkte der Einrichtungen sein. Für die Schaffung einer gemeinsamen Arbeitsbasis ist der Austausch über die jeweiligen Arbeitsstrukturen, Arbeitsmaterialien sowie des jeweiligen Bildungs- und Lehrplans und dessen praktische Umsetzung eine Voraussetzung, die auch eine Verständigung über die gegenseitige Verwendung von Fachbegriffen einschließt. Darauf aufbauend lassen sich gegenseitige Vorstellungen und Erwartungen abklären sowie gemeinsame Ziele formulieren.

Bestandteil des fachlichen Austausches sind beispielsweise:

- Auftragsklärung
- Gegenseitige Vorstellung der jeweiligen Arbeitsweise, u. a. durch:
 - wechselseitige Einladung zu Fachgesprächen und Informationsveranstaltungen in den Einrichtungen bzw. Schulen
 - regelmäßige pädagogische Gespräche über Themen, die für beide Seiten von Interesse sind
 - Austausch von Fachliteratur
- Fachlicher Austausch über Gemeinsamkeiten und Unterschiede
- Begriffsklärung / Reflexion pädagogischer Handlungsweisen
- Zielfindung/Zielvereinbarung zur Ausgestaltung der Kooperation (z. B. als Bestandteil der Kooperationsvereinbarung)
- Dokumentation
- Reflexion

Erziehungspartnerschaft gestalten

Erziehungspartnerschaft im Schulvorbereitungsjahr heißt, im Zusammenwirken aller Beteiligten den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule und den Hort zu gestalten. Eltern sollen erkennen, dass die pädagogischen Fachkräfte partnerschaftlich zusammenwirken. Dabei brauchen die Fachkräfte nicht allein zu agieren. Eltern und deren Kinder sind aktive Unterstützer. Gemeinsame Unternehmungen bieten Gelegenheiten zum „Erfahrungsaustausch“ zwischen allen Beteiligten. Eltern, die aus eigener Erfahrung den Übergang in die Schule beschreiben können, leisten dabei Hilfestellung. Kinder berichten untereinander über ihre Erlebnisse.

Strukturen, die eine solche Erziehungspartnerschaft sichern könnten sind:

- Gemeinsame Ausgestaltung von Informationsveranstaltungen/Elternabenden
- Mitwirkung von Eltern bei Informationsveranstaltungen
- Projekte für Schul- und Kindergartenkinder
- Offene Angebote für Erstklässler im Kindergarten und Vorschulkinder in der Schule
- Berichte von Eltern für Eltern, z. B. in der Kita-Zeitung, Infotafel, bei Elternzusammenkünften usw.

Hospitationen

So wichtig die Kenntnis von Konzepten und Arbeitspapieren ist, eine entscheidende Voraussetzung für eine gelingende Kooperation ist es, den beruflichen Alltag der jeweils anderen Seite zu kennen. Gegenseitige Hospitationen sind deshalb mehr als nur „Besuche“. Dabei müssen nicht sofort alle Lehrkräfte und alle Erzieherinnen einbezogen werden. Den Anfang könnten einzelne Personen machen, die dann ggf. auch als Multiplikatoren wirken.

Für die Organisation von Hospitationen förderlich sind:

- Vereinbarungen über regelmäßige Hospitationstermine
- gemeinsame Auswertungsgespräche

Gemeinsame Fortbildungen

Gemeinsame Fortbildungen zu Themen, die für beide Institutionen von Belangen sind, haben neben dem Wissenszuwachs den Vorteil, dass sich Erzieherinnen und Lehrkräfte von ihrer fachlichen Seite her kennen lernen und austauschen: Dabei können sie dieses mit einem „Externen“ auf „neutralem Boden“ tun, ohne dass gleich die Praxis oder gar die Probleme der jeweils „anderen“ Einrichtung thematisiert werden. Sie unterstützen einen „Perspektivenwechsel“ und damit auch die Angleichung an gemeinsame Positionierungen.

Maßnahmen für eine diesbezüglichen Zusammenarbeit könnten sein:

- Austausch der Fortbildungsprogramme
- teilweise Öffnung der Fortbildungen
- Planung gemeinsamer Fortbildungen
- wechselseitige Hinweise auf Fachveranstaltungen, gemeinsamer Besuch mit anschließender gemeinsamer Auswertung

Erfahrungen aus der Praxis

Kooperationen als Bestandteil von Qualitätsentwicklung

Um die Forderung des § 21 SächsKitaG, zur Qualitätssicherung zu erfüllen, wählen Kindertagesstätten auch den Weg der Dokumentation der gesamten Arbeit in Form eines Qualitätshandbuchs. Dabei werden die für die Organisation und Struktur gültigen Regelungen und die für die Arbeit mit den Nutzern der Kindertagesstätten bedeutsamen, im Alltag wiederkehrenden Prozesse beschrieben.

Aus dem QM-Handbuch der Kindertageseinrichtung Pusteblume, das auf dieser Grundlage entwickelt wurde, sind folgende Regelungen zum Gesamtprozess der Kooperation von Kindertageseinrichtung und Grundschule auszugsweise entnommen.

Die Kooperation von Kindertageseinrichtung und Grundschule wird im Handbuch im weiteren Sinn im Gesamtprozess der Zusammenarbeit im Gemeinwesen/Öffentlichkeitsarbeit gesehen. Dazu gehören die Prozesse zur Vernetzung und Zusammenarbeit mit Institutionen und anderen Kooperationspartnern und die Kooperation von Hort und Grundschule. Für alle genannten Prozesse gelten gemeinsame Ziele.

Auszüge aus dem QM-Handbuch der Kindertageseinrichtung Pusteblume, Frankenberg

Zusammenarbeit im Gemeinwesen – Öffentlichkeitsarbeit Kooperation von Kindertageseinrichtung und Grundschule

a) Ziele

1. Unsere Einrichtung versteht sich als integrierter Bestandteil des Gemeinwesens, in dem Kinder und Erwachsene gemeinsam leben und lernen. Wir arbeiten vernetzt mit anderen für die Kinder- und Familienhilfe im Sozialraum relevanten Akteuren und koordinieren mit diesen die Angebote und Aktivitäten.
2. Wir kennen durch unsere Kommunikation mit den Eltern den Bedarf und die Lebenssituation von Familien. Durch die Kooperation mit politischen Gremien in unserem Wohnumfeld können wir uns in den gesellschaftlichen Diskurs über Arbeit, soziale Sicherung, Familie und öffentliche Planungen einmischen oder Eltern bei ihrer Beteiligung unterstützen.
3. Die Kooperation im Gemeinwesen ermöglicht es uns, Unterstützung für die Mitarbeiter(innen) anzufragen oder bei Bedarf Angebote an die Eltern zu vermitteln.
4. Eine besondere Rolle spielt die Kooperation mit der Grundschule, um einen gelingenden Übergang in die neue Lebensphase zu unterstützen. In der Zusammenarbeit mit der Grundschule werden die Bildungsansätze kooperativ und aufeinander aufbauend genutzt. Im Mittelpunkt dieses Bildungskonzeptes steht das sich bildende Kind, das durch die Fachkräfte professionell begleitet und unterstützt wird.
5. Für die Zusammenarbeit zwischen Hort und Schule gilt die Förderung der Persönlichkeit des Kindes als gemeinsame Grundlage. Mit der Schule zusammen gestalten wir ein umfassendes Ganztagsangebot für die Kinder.
6. Die praktische Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtung und Grundschule wird durch den fachlichen Dialog getragen. In diese Zusammenarbeit beziehen wir Eltern und Kinder aktiv ein.

b) Kooperation von Kindertageseinrichtung und Grundschule

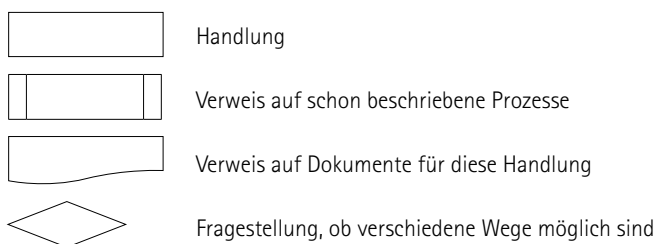
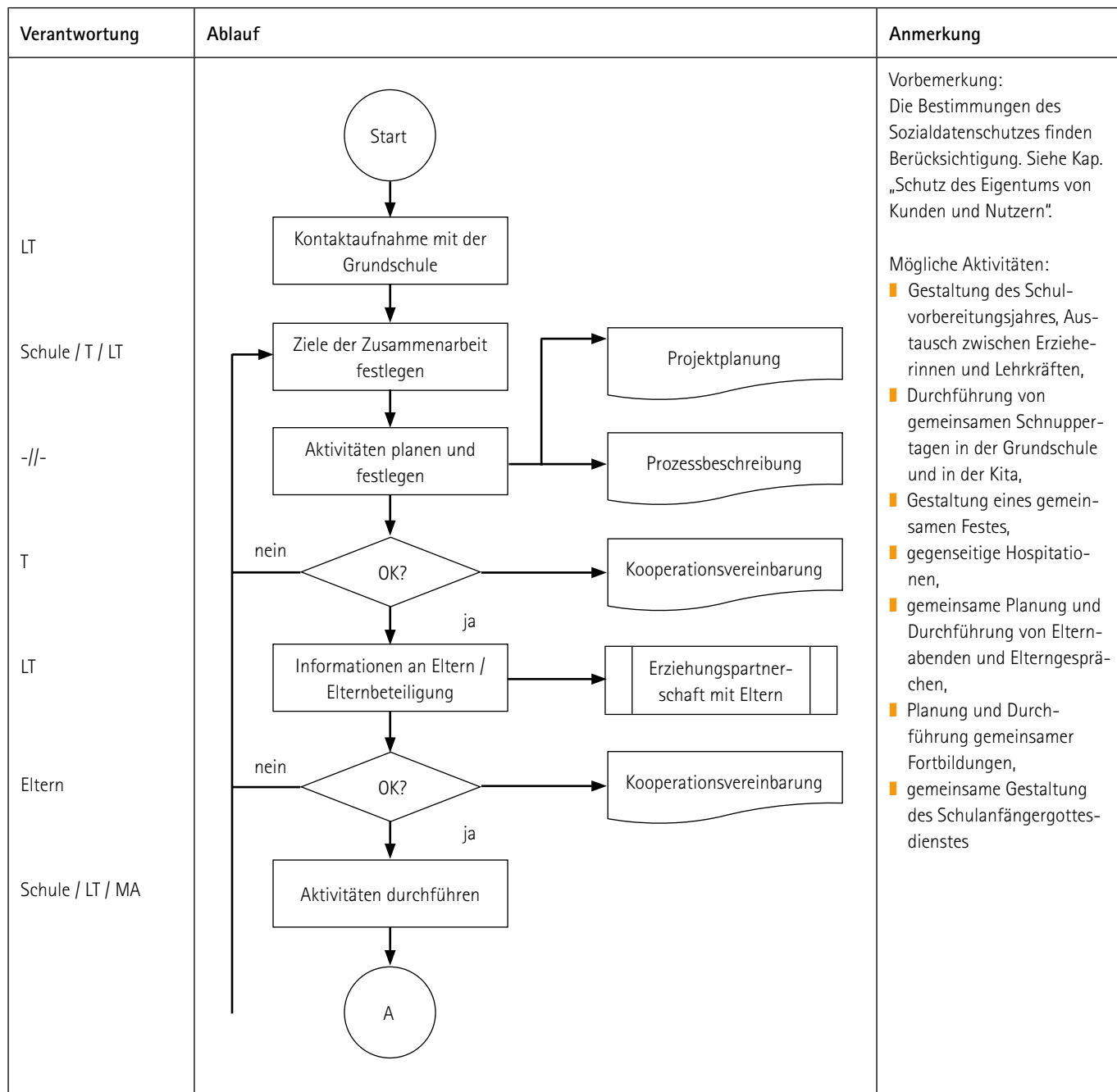


Abb. 6: Kooperation Kita und Grundschule, Quelle: Kindertageseinrichtung Pustebblume, Frankenberg

Erfahrungen aus der Praxis

Kooperation neu denken

Wir haben Kooperation aus unserem eigenen Erfahrungslernen reflektiert und mit Hilfe der Fachberaterin für die Schuleingangsphase als Moderatorin gemeinsam verändert. Es war ein harter Weg, weg von Schuldzuweisungen und Handeln auf der Grundlage möglicher Erwartungen des jeweils anderen hin zum Dialog, gegenseitigen Austausch und zu gemeinsamer Planung. Wir erstellten eine Liste, die uns half, Kooperation neu zu denken, Schulvorbereitung aus der Sicht des Kindes neu zu planen und zu leben.

Interessant war eine Negativliste als Ausgangspunkt zu nehmen und sich zu fragen, unter welchen Voraussetzungen Kooperation nicht gelingen kann:

- Unterschiedliches Verständnis von Bildung.
- Organisationsschwerpunkte ohne gemeinsame Planung festlegen.
- Keine Dialogbereitschaft an einem Tisch finden, sondern Druckausübung von Seiten der Schule an die Leiterin der Kita.
- Keine Grundlage eines Handlungsrahmens für die Eltern finden.
- Fazit: Verunsicherung der Eltern zum Thema Schulvorbereitung: "Gerüchteküche" entwickelt sich!
- Keine gemeinsame Transparenz für die Eltern.
- Kein Interesse den Bildungsrahmen Kita zu erfahren.
- Kein Interesse den Bildungsrahmen Grundschule zu erfahren.
- Kein Kennenlernen von Erzieherinnen und Lehrerinnen untereinander.
- Keine Partizipation der betreffenden zukünftigen Schulanfänger-Kinder.
- Das „fertige“ Kind in der Schule abgeben wollen.
- Keine Möglichkeit für alle Vorschulkinder eine Schule kennen zu lernen.
- Angebote von wöchentlichen Schulbesuchen am Nachmittag in Verantwortung der Eltern oder Kita festlegen.
- Die Fragen und Themen der Kinder unberücksichtigt lassen.
- Vorzeitige Verschulung durch Frontalunterricht durchführen.

Erfahrungen aus der Praxis

Gemeinsam Lernen

Kooperation zwischen dem Ev. Kindergarten "Pusteblume" und der Grundschule „Karl-Marx“ in Plauen

Im Rahmen unserer Zusammenarbeit mit der benachbarten Grundschule „Karl Marx“ erarbeiteten wir 2005 einen Kooperationsvertrag auf der Grundlage der „Gemeinsamen Vereinbarung zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule“ (Freistaat Sachsen; Staatsministerium für Soziales, Staatsministerium für Kultus, 2005). Dieser Vertrag half, die bis dahin vorwiegend intuitiven, spontanen Kontakte zwischen Grundschule und evangelischen Kindergarten, zu koordinieren und auf ein verbindliches Fundament zu stellen.

Bei den Überlegungen zur Gestaltung unserer Kooperation beschäftigten uns im Vorfeld hauptsächlich folgende Aspekte:

- Wie gelingt es, zeiteffizient zu kooperieren, da noch fünf weitere Kitas zum Schulsprengel dieser Grundschule gehören?
- Wie lässt sich Verständnis für den jeweiligen Bildungsauftrag der beiden Institutionen Schule – Kindergarten erreichen um somit die Grundlage für gleichberechtigtes Arbeiten „auf Augenhöhe“ zu schaffen?
- Welches Bild vom Kind liegt dem pädagogischen Verständnis und Handeln in beiden Institutionen zu Grunde?

Ohne Eltern geht es nicht! Dieser Grundsatz wurde zum Zentrum unserer Diskussionen. Alles Bemühen, um einen möglichst reibungslosen Übergang für die Kinder und mit ihnen zu gestalten, kann ohne die Eltern, ohne Öffnung der Institutionen und ohne Transparenz unserer Arbeit nicht gelingen. Zu diesem Punkt gab es durchaus kontroverse Diskussionen. Die kooperierenden Einrichtungen brachten unterschiedliche Ansichten, Unsicherheiten, Befürchtungen oder Erfahrungen mit. Uns wurde klar, dass auch wir in diesem Kooperationsprozess Lernende sind und dass professionelle Unterstützung von außen hilfreich sein kann.

So entstanden die Idee der „Lehrer – Erzieher – Bildungstage“ sowie der „Eltern – Erzieher – Lehrer – Bildungstage“, die wir im jährlichen Wechsel seit 2005 jeweils samstags durchführen. Wir gründeten eine Kooperationsgemeinschaft und entwickelten ein gemeinsames Logo für alle beteiligten Einrichtungen.

Die Treffen finden immer mit allen Partnern in der Schule oder einer einladenden Einrichtung statt.

Bisherige Tage und Themen:

Mai 2005:

Erster Plauener Elternbildungstag zum Thema: „Wie Kinder Lernen lernen“

Januar 2006:

Erster Erzieher – Lehrer – Bildungstag zum Thema: „Kooperation Kindergarten – Schule“

November 2007

Zweiter Erzieher – Lehrer – Bildungstag zum Thema: „Kooperation Kindergarten – Schule/Wertevermittlung – Was gilt?“

Mai 2008

Zweiter Plauener Elternbildungstag zum Thema: „Sprach-, Lese-, und Schreibentwicklung“

November 2009

Dritter Plauener Elternbildungstag zum Thema: „Spielen ist Lernen – Punkt.“

Erziehungspartnerschaft mit Eltern

Erziehungspartnerschaft – ein neuer Begriff?

Hinter dem viel gebrauchten Begriff Partnerschaft stecken Erfahrungen im Umgang miteinander, im gegenseitigen Wahrnehmen, Kennen lernen und Verstehen lernen, die durch die frühkindliche Prägung entscheidend beeinflusst werden. Das Wort „Partner“ wird von dem lateinischen „partiri“ abgeleitet, welches teilen bedeutet.

Durch den Eintritt in eine Erziehungspartnerschaft beteiligen Eltern die Kindertageseinrichtung für einige Jahre an der Erziehung ihrer Kinder. In der Übergangsphase von der Kindertagesstätte in die Grundschule kommt als dritter Partner die Schule hinzu. Während der Partnerschaft müssen sich die Beteiligten immer wieder überprüfen, ob die gegenseitige Abstimmung noch funktioniert, ob die Ziele noch abgesprochen und im Blick sind, ob das Handeln noch verständlich und für alle Partner nachvollziehbar ist.

Alle Beteiligten nehmen unterschiedliche Rollen ein. Die Kindertageseinrichtung gestaltet die Übergangsphase solange aktiv mit, bis sie sich nach dem vollzogenen Übergang zurücknimmt und sich die Eltern mit dem neuen Partner Schule weiter auf den Weg machen. Manchmal bleiben die Erzieherinnen der Kindertagesstätte über den Hort für weitere Jahre Erziehungspartner der Eltern.

Eine so gestaltete Partnerschaft schafft eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung der Übergangsphase, weil sie

- neue Blicke auf die Kinder und ihre besondere Situation in der Übergangsphase eröffnet;
- hilft, die Stärken der Kinder zu erkennen und diese über die Übergangsphase hinaus zu fördern;
- Verhaltensweisen und Fragen der Kinder besser erklären und einschätzen lässt;
- im Blick hat, frühzeitig Schwierigkeiten zu erkennen und Bewältigungsstrategien zu entwickeln, bevor diese zum Problem werden;
- Familien entlastet und vor Überforderung schützt;
- die Bindungssicherheit des Kindes durch die vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften erhöht.

Verschiedene Menschen – unterschiedliche Verantwortung?

So wie die Rollen unterschiedlich besetzt sind, wird auch Verantwortung verschieden wahrgenommen. Eltern gehen überwiegend von einem alltagstheoretischen Hintergrund und den damit verbundenen Vorstellungen über die Erziehung und Bildung ihrer Kinder aus. Ihre Beziehung zu den Kindern ist von Emotionalität geprägt. Sie sind lebenslang für ihre Kinder Ansprechpartner und werden ab der Geburt zum Experten für ihr Kind. Sie sind autonom in ihren Entscheidungen, unterliegen aber dennoch gesellschaftlichen und gesetzlichen Vorgaben in Bezug auf Wertevermittlung, Bildung und Schutzpflicht.

Die Kinder und deren Familien treffen in der Kindertagesstätte und später in der Schule auf neue Systeme, die die Lebenswelt Familie ergänzen und das Lernen der Kinder nach vorgegebenen Bildungszielen organisieren, unterstützen und steuern. Unterschiedliche Sichtweisen, Reibungen und Unstimmigkeiten bilden eine Lebenswirklichkeit ab, die durch den achtsamen Umgang miteinander zu wertvollen Erfahrungen werden kann. Widerstände sollten nicht zu Ausgrenzung oder Stigmatisierung führen, sondern zum neugierigen und kreativen Umgang im Rahmen der Möglichkeiten der Beteiligten und unter Einbeziehung zur Verfügung stehender Ressourcen. Die Pädagogen greifen durch ihre Professionalität auf wissenschaftliche Erkenntnisse in verschiedenen Bereichen zurück und binden diese in die Gestaltung der Lernprozesse der Kinder und im weiteren Sinne in die Familienbildung ein.

Lernaufgaben für die Eltern?

Nicht nur das Kind bewältigt einen Übergang, auch seine Eltern. Sie sind nun nicht mehr Eltern eines Kindergartenkindes sondern Eltern eines Schulkindes. Starke Gefühle wie Unsicherheit in der neuen Rolle, Wehmut über die vergangenen Zeiten, Freude und Neugier auf das Kommende, Angst vor der Bewältigung der neuen Aufgaben können in Übergangsphasen präsent sein. Schule verän-

dert das System Familie in seiner Struktur. Es braucht eine einfühlsame und vertrauensvolle Vorgehensweise, die das Kind und seine Bedürfnisse in diesem Übergangsprozess in den Mittelpunkt stellt. Dabei geht es nicht nur um die Erfüllung von Anforderungen an das künftige Schulkind wie das Erlangen einzelner Fertigkeiten, sondern auch um die Gestaltung von tragfähigen Beziehungen. Der Bedarf an Unterstützung richtet sich nach den individuellen Erfahrungen, Fragestellungen, Kommunikationsmustern und Bewältigungsstrategien der einzelnen Mütter und Väter und kann sehr unterschiedlich sein. „Die“ Eltern gibt es genauso wenig wie „die“ Kinder. Eltern unterstützen diesen Prozess nicht nur, sondern machen selbst nachhaltige Lernerfahrungen über ihre neue Rolle als Mutter und Vater eines Schulkindes.

Kindertagesstätten und Schulen können den Eltern in der Übergangsphase ein wichtiger Ansprechpartner sein, um Fragen und Befürchtungen der Eltern aufzunehmen, Strategien zu entwickeln und Antworten zu finden. Die Förderung des Austauschs von Eltern in gleichen Lebenslagen kann eine weitere wertvolle Erfahrung werden.

Erfahrungen aus der Praxis

Lernen im Kinderhaus Radebeul Altkötzschenbroda

Information an die Eltern:

In den vergangenen Elternvertretungstreffen war es immer wieder ein Thema, immer wieder werden wir angesprochen: Wie findet Vorschule im Kinderhaus in Kötzschenbroda statt? Wem dieser Artikel nicht ausreicht, wer gerne darüber ins Gespräch kommen möchte, wer noch Fragen hat, ist herzlich zu einem Gesprächsabend eingeladen.

Morgens, 8.30 Uhr im Kinderhaus: „Wir wünschen uns einen fröhlichen, gemütlichen, leckeren Frühlings-Mittwochs-Frühstücksschmaus!“ Alle Kinder, die schon da sind, fassen sich an den Händen, spüren eine Gemeinschaft am Morgen, sehen, wer alles da ist – und (fast ganz nebenbei) finden die Kinder heraus, in welcher Jahreszeit wir leben und welcher Wochentag gerade ist. Vorschule?!

Nach dem Frühstück oder schon währenddessen überlegt sich jedes Kind sein Vorhaben für den Tag. Das heißt: eine Idee entwickeln, Kontakt aufnehmen, Material heraussuchen, entscheiden. Und bevor das Spielen beginnt, wird der Tisch abgeräumt, geht jedes Kind selbständig in den Waschraum Zähne putzen und wäscht seine Frühstückstasse ab. Vorschule?!

Zeit zum Spielen! „Das Spiel ist nicht weniger als das Fundament des Menschseins.“ Johan Huizinga. Damit dieses Fundament ausreichend und nachhaltig trägt, gibt es jetzt (und auch später am Tag immer wieder) genügend Gelegenheiten und Impulse für ein intensives, bewegungsreiches, selbstbestimmtes Spielen, ein sich abwechselndes Materialangebot, Möglichkeiten von Drinnen und Draußen, Arbeiten mit Schere, Stiften und Leim, ... Die Kinder setzen sich mit ihren eigenen und den Ideen der anderen auseinander, sie verarbeiten ihre Erlebnisse, sind mit Konflikten konfrontiert, müssen sich Hilfe organisieren, ihre eigenen Anliegen formulieren, Angefangenes weiterführen, Wissen aneignen, Erfahrungen sammeln, Konsens finden... Dafür finden sie ZEIT, RAUM und MATERIAL. Vorschule?!

Spielphasen kommen und gehen, irgendwann sind alle Kinder der Gruppe angekommen – nun finden sich alle Kinder zum Morgenkreis zusammen. Jetzt sind alle eingeladen, Gemeinschaft der Gruppe steht im Vordergrund und da darf keiner fehlen. Stühle oder Matten werden zu einem Kreis gestellt oder gelegt: Wie viele brauchen wir heute? Wer fehlt? Die Kinder sind aktiv in die Vorbereitungen einbezogen. Der Morgenkreis beginnt mit einem festen Ritual – Kinder finden Sicherheit, entdecken Vertrautes und können still werden. Beim intensiven Gestalten eines Themas sind alle Kinder entsprechend ihres Alters einbezogen. Es ist Zeit, Fragen „kommen“ zu lassen, ein Thema in all seiner Tiefe zu erkunden... Wir knüpfen an vorhandenes Wissen, an Erfahrungen an und finden Neues. Wir hören zu, diskutieren, fragen, staunen, sehen, fühlen... Die Kinder erleben sich als Teil des Ganzen, als Teil einer Gemeinschaft, die trägt, sie erleben ihre eigenen Stärken und Schwächen und die der anderen. Sie lernen, sich zu Wort zu melden, sich zu beteiligen, konzentriert an einer Sache beteiligt zu sein. Und dabei erspüren wir gemeinsam Gott in unserer Mitte. Vorschule?!

Und nun? Wieder spielen? Oder etwas backen? Hinaus gehen in den Garten? Ausprobieren, wie viel Wasser in ein Reagenzglas passt, Farben vermischen, die Nachbarn besuchen, an die Elbe spazieren, ein Würfelspiel spielen, ein Schiff in der Werkstatt bauen, seinen Namen schreiben, in ein Buch vertiefen, ein Netz knüpfen, Theater spielen, Musik machen, ein Muster schneiden... Es gibt ein großes Thema im Haus – für 3 – 5 Wochen (oder länger...). Dies richtet sich nach der Situation der Kinder, den Jahreszeiten oder unseren eigenen Ideen. Es gibt Angebote von uns Erwachsenen unterschiedlichster Art, Ideen, die wir zum Thema beisteuern. Und jedes Kind hat Gelegenheit und die Herausforderung, auszuwählen, zu entscheiden, kann Eigenes einbringen, sein Tempo finden, beobachten. Vorschule?!
Habt ihr die Vögel schon im Vogelhaus entdeckt? Welche sind denn noch dageblieben über den Winter? Ist schon ein Star zu Gast? Treiben die Apfelbäume schon Blüten aus? Die Streuobstwiese ist unser ständiger Begleiter – und wir in den Entdeckungen der Jahreszeiten immer mittendrin. Vorschule?!

Heute schon gesungen? Welches ist dein Lieblingslied? Und ihr wollt wirklich alle Strophen singen?! „...Denn dabei muss das kindliche Hirn die Stimmbänder so virtuos modulieren, dass haargenau der richtige Ton herauskommt. Das ist die feinmotorischste Übung überhaupt und damit eine Voraussetzung für alle späteren, hoch differenzierten Denkweisen...“ Prof. Hüther, Neurobiologe in Göttingen. Vorschule?!

Eins, zwei, drei, vier, fünf – da können ja noch drei Kinder in den Turnraum! Weil, 8 Kinder sind erlaubt, stimmt's? Nachdem die Kinder in ihren Gruppen Bescheid gesagt haben, dürfen sie selbständig mit max. 8 Kindern unter Einhaltung ausgemachter Regeln den Turnraum nutzen. Da heißt es genau hinsehen, zählen und rechnen im Zahlenraum bis 10. Denn es kommt auch vor, dass zu viele Kinder da sind und gemeinsam überlegt wird, wie viele denn wieder gehen müssen. Und dann wird konstruiert, gesprungen, geklettert – viele wichtige Bewegungsabläufe finden wie von selbst aus eigener Entdeckungs- und Bewegungsfreude statt. Und die Kinder übernehmen in hohem Maß Verantwortung für das, was sie (auch gemeinsam) tun. Vorschule?!

Wenn das Mittagessen mit Messer und Gabel bewältigt ist, große und kleine Teller weggeräumt sind (Vorschulkinder haben schon große Teller und großes Besteck...), der Tischdienst den Tisch abgewischt hat, teilen sich die Kinder in Schlaf- und Ruhigkinder. Entsprechend der altersbedingten Interessen gibt es eine Vorlesezeit für alle Kinder bis 5 Jahre und eine Vorlesezeit für alle Schulanfänger und Erstklässler. Vorschule?!

Und immer wieder zwischendurch...: Wer kennt ein Tier, dass mit „L“ anfängt? „Ene, mene, ming, dong, ding, dong...“, „Fischers Fritze...“, „Schreibst Du mir mal auf, wie man Hanna schreibt?“

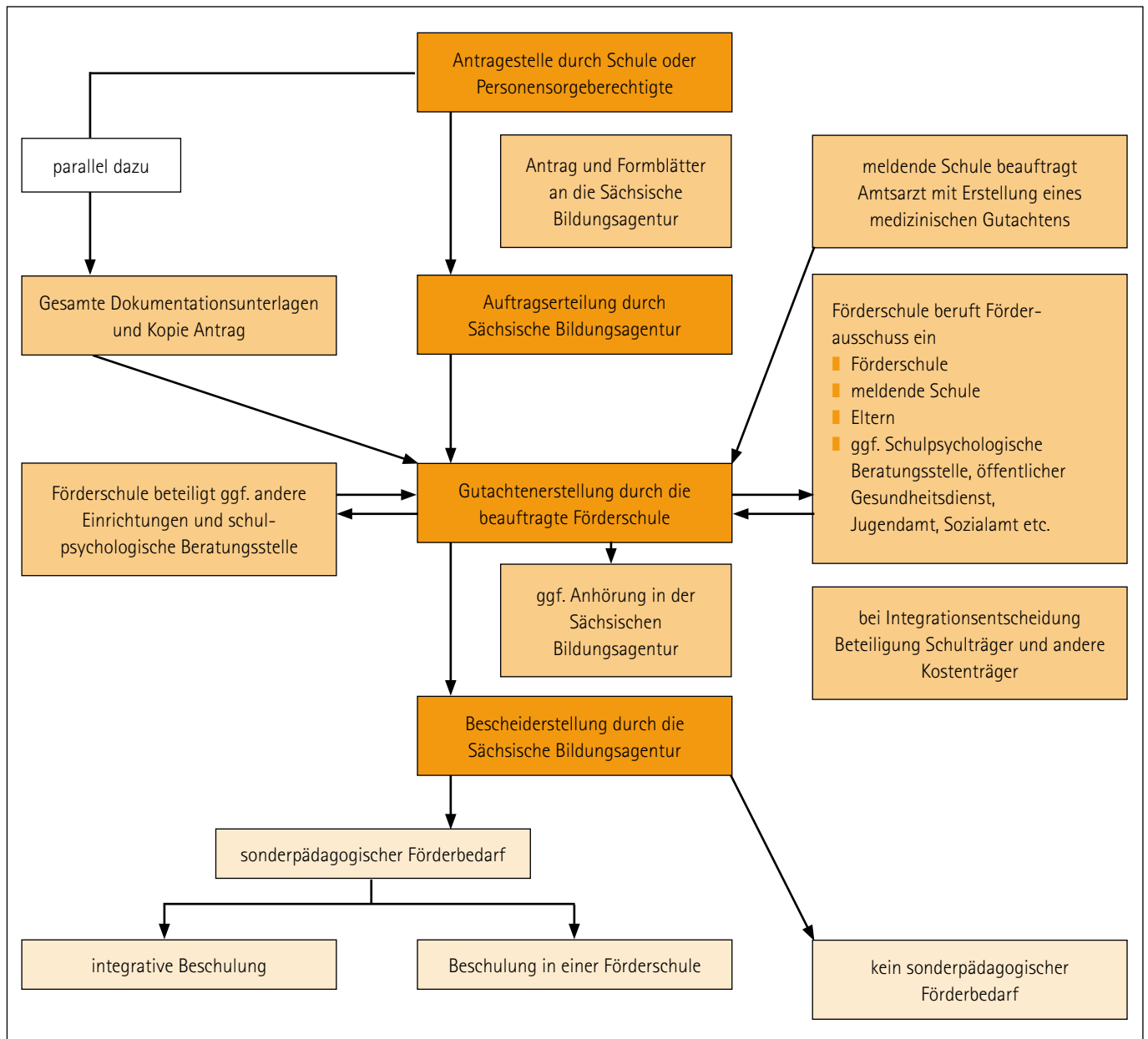
Es gäbe noch so viele Situationen aufzuzählen..

Wegbegleitung von Kindern mit vermutetem sonderpädagogischen Förderbedarf

Die Wahl der geeigneten Schule ist für Kinder, Eltern und Bezugspersonen eine „Weichenstellung“ für die weitere Entwicklung des Kindes. Für die verzahnte Gestaltung von Übergängen wird das letzte Kindergartenjahr in Verantwortung des Trägers der Kindertageseinrichtung in Zusammenarbeit mit der Grundschule als Schulvorbereitungsjahr gestaltet.

Kindergarten und Grundschule verständigen sich im Dialog mit den Eltern über ihren Beitrag zur Gestaltung des Übergangs. Dieser Dialog ist umso wichtiger, weil die Schule auf die Informationen der Eltern und der Kindertageseinrichtung angewiesen ist, wenn sie an den Entwicklungsstand des Kindes anknüpfen will. Bei vermutetem sonderpädagogischen Förderbedarf kann schon im Schulvorbereitungsjahr geprüft werden, ob das Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs einzuleiten ist. Die folgende Übersicht bildet in Anlehnung an das Handbuch zur Förderdiagnostik 2005, Handlungsleitfaden zur schulischen Integration 2008, das Verfahren ab.

Abb. 7: Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs
Quelle: Handbuch zur Förderdiagnostik



Start in den Schulalltag

Start in den Schulalltag
Lisa ist zu groß,
Anna zu klein,
Emil zu dünn,
Fritz zu verschlossen,
Flota ist zu offen,
Erwin ist zu hässlich,
Paul ist zu dumm,
Sabine ist zu clever,
Traudel ist zu alt.
Theo ist zu jung.
Jeder ist irgendetwas zu viel.
Jeder ist irgendetwas zu wenig.
Jeder ist irgendwie nicht normal.
Ist hier jemand, der ganz normal ist?
Nein, hier ist niemand, der ganz normal ist.
Das ist normal.

Hermann-Josef Kuckartz

Bezug nehmend auf diese Verse ist es besonders wichtig, beim Übergang vom Alltag der Kindertagesstätte zum Schulalltag jedem Kind entsprechend seinen individuellen Voraussetzungen ausreichend Zeit und Gelegenheiten zu geben, um anzukommen und sich mit den neuen Gegebenheiten anfreunden zu können. Nichts spricht dagegen, dem Klassenlehrer gemeinsam mit seinen neuen Schulkindern Raum und Zeit einzuräumen, sich kennen zu lernen, mit den materiellen und räumlichen Gegebenheiten vertraut zu werden sowie in der Gemeinschaft verbindliche Regeln und Normen für ein harmonisches Miteinander im Schulalltag aufzustellen und schließlich auch aus-zuprobieren.

Erfahrungen aus der Praxis

Ein Beispiel für die Planung der ersten Schulwochen

Jede Grundschule hat die Möglichkeit, ihr eigenes Konzept zur inhaltlichen Ausgestaltung des Anfangsunterrichtes zu erstellen. Dabei sollten die örtlichen Gegebenheiten, schulische und personelle Rahmenbedingungen unbedingt Beachtung finden.

Grundsätzlich gilt jedoch, dass die im Anfangsunterricht gegebene und genutzte „Kennen-Lern-Zeit“ den Kindern die Chance zum Ankommen, Vertraut machen, Aufeinanderzugehen gibt, sich immer wieder lohnt und in den darauf folgenden Schulwochen bezahlt macht. Es gibt allen Beteiligten, Kindern als auch Lehrern, Sicherheiten im Umgang miteinander, im Akzeptieren schulischer Alltagsregeln und sorgt dafür, dass sich der Lehrer zu jedem einzelnen Kind ein reelles Bild bezüglich des aktuellen Entwicklungsstands machen kann. Dies wiederum ist eine wesentliche Grundlage für erste Elterngespräche, die meist bereits in der ersten Schuletape bis zu den Oktoberferien stattfinden sollten und von den Eltern größtenteils mit großem Interesse wahrgenommen werden.

Gestaltung der ersten Schulwochen

Abb. 8: Gestaltung der ersten Schulwochen,
Quelle: Anke Wiesner, Fachberater VSEP

	1. Woche	2. Woche
Ziel	■ <i>Schrittweises Heranführen</i> an die Besonderheiten des Schulalltags	
inhaltliche Schwerpunkte	■ Bestimmung des aktuellen Lernstandes ■ Kennenlernwerkstatt	
möglicher Ablauf	<ul style="list-style-type: none"> ■ Wechsel von 3 und 4 Unterrichtsstunden, die durchgängig vom KL geführt werden, mit Unterstützung vom FL, BL ■ Mathetest, ... ■ Kennenlernwerkstatt Teil I 	<ul style="list-style-type: none"> ■ allmähliche Steigerung der Stundenzahl (3, 4, 5, 4, 3), wobei durchgängig der KL in der Klasse ist, unterstützt vom FL, BL ■ Konzentrationstest, ... ■ Kennenlernwerkstatt Teil II ■ 1. Wandertag

Es lohnt sich immer, neue Wege zu gehen und Neues auszuprobieren. Deshalb hier ein paar Tipps für Sie und ihr Team:

Abb. 9: Mut, neue Wege zu gehen,
Quelle: Anke Wiesner, Fachberater VSEP

Mut, neue Wege zu gehen
■ Haben Sie Mut mit Ihren Kollegen gemeinsam neue Wege zu gehen. Wagen Sie den ersten Schritt!
■ Gestalten Sie Offenheit nach innen und außen. Ermöglichen Sie Größtmögliche Transparenz. Alle Eltern und Lehrer müssen wissen, was läuft
■ Teamarbeit schafft viele gute Ideen und Vertrauen in die eigene Arbeit.
■ Übertragen Sie Verantwortung an Kollegen und holen Sie sich Partner ins Boot!
■ Setzen Sie auf die Stärken Ihrer Kollegen!
■ Machen Sie sich und allen Mut, wenn mal etwas nicht klappt!
■ Nutzen Sie die Eigenständigkeit und alle möglichen Freiräume Ihrer Schule!
■ Lassen Sie sich nicht von zu vielen Vorgaben erdrücken, sondern beweisen Sie Ideenreichtum und Flexibilität vor allem im Interesse der Ihnen anvertrauten Kinder.
■ Gehen Sie rationell mit Ihrer Arbeitszeit und der Ihrer Kollegen um!

Erfahrungen aus der Praxis

Zukünftige Schulanfänger in unserer Schule

Von Kindern lernen

Kinder sind Augen, die sehen,
wofür wir längst schon blind sind.

Kinder sind Ohren, die hören,
wofür wir längst schon taub sind.

Kinder sind Seelen, die spüren,
wofür wir längst schon stumpf sind.

Kinder sind Spiegel, die zeigen,
was wir gerne verbergen.

Kinder, die in die Schule kommen sind keine Lernanfänger. Der Schulbeginn ist nicht mit einem Lernbeginn gleichzusetzen, die Kinder haben bereit sechs Jahre lang gelernt.

Über die bisherige Lernentwicklung der Kinder erfahren wir Pädagogen durch die Ermittlung der Lernausgangslage. Wir können anhand unserer Beobachtungen und Gespräche einschätzen, welche lernfördernden oder auch lernhemmenden Bedingungen es im Leben der einzelnen Kinder gibt, um daran im Anfangsunterricht anzuknüpfen.

Der Anfangsunterricht umfasst die Klassenstufen 1 und 2. Sie bilden eine pädagogische Einheit. Dem unterschiedlichen Entwicklungsstand der Schüler wird durch Differenzierung Rechnung getragen. Die Gestaltung des Unterrichts ist an den Lernaufgaben und den Prinzipien des Anfangsunterrichts ausgerichtet.

Die Prinzipien des Anfangsunterrichts (nach Brügelmann) sind:

- Lernen mit allen Sinnen
- Interesse und Motivation
- Anschauung
- Selbsttätigkeit
- Selbstbestimmung
- Mit- und voneinander lernen
- Entdeckendes Lernen
- Differenzierung
- Kindgerechtes Lernen
- Spielen
- Fehlertoleranz

Lernen mit allen Sinnen

Der Unterricht knüpft an die Erfahrung- und Erlebniswelt der Kinder an. Die Kinder sollen mit all ihren Sinnen lernen, d.h. möglichst viele Sinne sollen durch verschiedene Aufgabentypen angesprochen werden.

Zum Beispiel erleben die Kinder die einzelnen Buchstaben ihres Namens mit allen Sinnen, indem sie ihren Namen nicht nur mit Bleistift oder Buntstift schreiben, sondern auf vielfältige Art und Weise erkunden:

- mit dem Finger den Namen in den Sand schreiben
- einzelne Buchstaben aus Zeitungen zu einer Collage zusammenfügen
- den Namen mit Knöpfen oder Steinen legen
- den Vornamen mit Knete formen
- Stempeln des Namens mit den Fingern
- den Namen mit Faden legen





Interesse und Motivation

Die Interessen der Kinder werden in der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt und in den Unterricht mit aufgenommen.

So stehen die Namen der Kinder in der ersten Woche im Mittelpunkt, denn sie bilden einen besonderen Zugang zum Lerngegenstand und sind damit eine große Lernmotivation für die Kinder.

Anschauung

Besonders im Anfangsunterricht spielt die Anschauung für die Kinder eine große Rolle. Viele Kinder sind visuelle Lerntypen und benötigen zum Lernen viel Anschauung.

Mit der Anschauung wird die gedankliche Durchdringung der Erfahrung erreicht. Selbst hergestellte Anschauungsmittel dienen als Werkzeuge des Denkens.

Selbsttätigkeit

Unter Selbsttätigkeit versteht man die Initiierung von Lernprozessen. Die Kinder sind aktiv, um in ihrem eigenen Lernprozess voranzukommen. So sammeln sie zum Beispiel Material zu einem bestimmten Thema, gestalten damit Plakate und präsentieren diese dann. Die Schüler arbeiten allein, mit einem Partner oder in einer Gruppe. Selbsttätigkeit bedeutet nicht Betriebsamkeit, sondern ist an anspruchsvolle, motivierende und aktivierende Aufgaben gebunden.

Projekt „Altes Handwerk“ – „Vom Schaf zur Wolle“ in Klasse 2

Die Kinder gestalteten zum Thema sehr schöne Plakate, welche sie dann stolz den Mitschülern präsentierten.

Plakatgestaltung

Arbeit im Projekt erfolgte klassenübergreifend mit verschiedenen Angeboten u. a. Filzen von Schafen als Bild oder Figur

Selbstbestimmung

Selbstbestimmung ist eine besondere Qualität von Selbsttätigkeit. Die Kinder gestalten den Unterricht mit, indem sie z. B. Themen einbringen, Vorschläge für die Bearbeitung von Aufgaben erarbeiten und sich selbst Aufgaben, Partner und Zeit wählen.



Mit- und voneinander lernen

Kinder lernen in der Auseinandersetzung mit sich selbst und anderen. Sie unterstützen sich untereinander bei ihren Lernprozessen z. B. durch Erklären, Nachfragen, Beschreiben, Kontrollieren und sie helfen sich gegenseitig. Aufgrund von gemeinsam vereinbarten und durchgesetzten Regeln entstehen inhaltliche und organisatorische Freiräume. Sie bieten Chancen gemeinsamen Lernens.

Entdeckendes Lernen

Entdeckendes Lernen setzt eine förderliche Lernumgebung und vielfältige Lernanregungen voraus. Dabei werden Verbindungen zwischen der Anforderung der Aufgabe und dem Lernstand der Kinder hergestellt. Die eigenständige Bearbeitung führt auf unterschiedlichen Wegen, auch auf Umwegen zur Lösung der Anforderung.

Elementarisierung

Elementarisierung heißt didaktische Reduktion. Sie gelingt im Unterricht, wenn eine Brücke geschlagen wird zwischen dem, was das Kind an Erfahrungen und Vorstellungen mitbringt und dem, was ihm als Teil des Weltwissens zugänglich gemacht werden soll.





Individualisierung

Jedes Kind ist anders und lernt anders. Der Lehrer muss daher offen mit den unterschiedlichen Interpretationen und Lösungswegen der Kinder umgehen und Respekt für die individuellen Bildungsansprüche der Kinder haben.

Kindgemäßheit

Dieses Prinzip wird gewährleistet, wenn in der Unterrichtsgestaltung von der kindlichen Konstruktion der Welt – von den Alltagstheorien der Kinder ausgegangen wird, um sie zu konventionellen Konstruktionen z. B. aktuellen wissenschaftlich begründeten Auffassungen oder gesellschaftlich verankerten Vereinbarungen zu führen. Das heißt, die Erfahrungen des einzelnen Kindes sind wichtig und werden in systematische Kontexte eingeordnet.

Spiele

Spiele ist Weltaneignung auch in der Schule. Hier erhalten die Kinder Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten sowie Räume für subjektive Zugriffe auf die Wirklichkeit und Mitbestimmung von Inhalt und Regeln bei ihren Aktivitäten. Dazu gehört auch das Herstellen eigener Lernspiele.

Fehlertoleranz

Fehler sind als Zwischenschritte des Lernprozesses zu würdigen. Die Leistung der Kinder ist ein Fortschritt gegenüber früheren Könnens. Diese Sicht ist in eine ermutigende Rückmeldung zum Lernen einzubinden.

Zusammenfassend möchte ich feststellen, dass im Anfangsunterricht an das vorschulische Wissen der Kinder angeknüpft wird. Wir wollen jedes einzelne Kind dort abholen, wo es sich mit all seinen Erfahrungen aktuell befindet.

Im Konzept des Anfangsunterrichts jeder Schule werden inhaltliche, zeitliche und organisatorische Strukturen so gestaltet, dass sie den individuellen Lernprozessen der Schüler Rechnung tragen und ihnen differenzierte Lernangebote zur Verfügung stellen.

Der Lernstoff wird den Kindern so vermittelt dass er für sie interessant ist und sie auch motiviert. Das bedeutet für den Lehrer geeignetes Material für die Freiarbeit zum selbstständigen Erarbeiten anbieten. In der Freien Arbeit kann das Kind seine sensitiven Phasen, seine Selbsttätigkeit, seine Konzentrationsfähigkeit, das Lernen in Zusammenhängen und den sozialen Umgang mit anderen am besten entwickeln.

Bereits von Beginn an werden die Kinder mit verschiedenen Unterrichtsformen wie Einzel-, Partner, Gruppenarbeit, Stationslernen und Werkstattarbeit vertraut gemacht. Klassenspezifische Regeln, Rituale und Symbole bieten den Schülern einen verlässlichen Rahmen, der es ihnen ermöglicht, von Beginn an in einer geborgenen Lernatmosphäre arbeiten zu können. Kinder müssen im Lernprozess die Möglichkeit erhalten, sich selbst zu reflektieren und auch die Leistungen ihrer Mitschüler zu werten. Das bedeutet die Differenzierung wird letztendlich durch die Kinder selbst vorgenommen, denn sie müssen ihre eigenen Lernerfahrungen wahrnehmen und nutzen lernen. Die Förderung eines selbstständigen, kritischen, produktiven, kreativen und auch toleranten Denkens und Verhaltens sind ein wichtiges Ziel unserer Arbeit.

Fachliche Begleitung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen

„Wenn Offenheit und Ehrlichkeit sich mit dem Willen der Veränderung treffen, kann Entwicklung gelingen.“

Der Weg der Veränderung fordert vieles heraus. Deshalb braucht es für die Beteiligten ein Unterstützungssystem, das hilfreich zur Seite steht. Unterstützungssysteme zielen darauf ab, Erfahrungswerte und Themen bekannt zu machen, Vernetzungen zu initiieren, pädagogische Fachkräfte zu begleiten. Dabei geht es darum, Räume des miteinander und voneinander Lernens zu schaffen. Jede Bildungseinrichtung ist einmalig und individuell. Beste Praxis ist es daher, diese einmaligen und individuellen pädagogischen Wege zu spiegeln und sichtbar zu machen.

Abb. 10: Unterstützungssysteme

Gemeinsame Unterstützungssysteme	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Fachberatung ■ Kollegiale Beratung ■ Arbeitskreise ■ Leiterinnen- und Leiterberatungen ■ Fort- und Weiterbildungen ■ Handreichungen, Fachzeitschriften und Fachliteratur ■ Jugendärztlicher Dienst ■ Förderpädagogische Beratungsstellen 	
Zusätzliche spezifische Unterstützungssysteme für	
Kita	Schule
<ul style="list-style-type: none"> ■ Qualitätszirkel ■ Konsultationseinrichtungen ■ Kita Bildungsserver Sachsen ■ Örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe ■ Kommunale und freie Träger ■ Landesjugendamt 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Beratungslehrer ■ Schulpsychologen ■ Bildungsserver „Sachsen macht Schule“ ■ Schulträger ■ Bildungsagentur

Die Räume, welche die Unterstützungssysteme bieten, stellen den Dialog der pädagogischen Fachkräfte in den Focus. So können sich eigene Kompetenzen, Teamkompetenzen, gleiche Augenhöhe, Stolz auf Erreichtes, Arbeitszufriedenheit und die Motivation, eigene Wege der Umsetzung zu finden, weiter entwickeln.

Damit diese Prozesse der Gestaltung der Schulvorbereitung und der Schuleingangsphase in bester Praxis gelingen, müssen pädagogische Fachkräfte Kooperation, Begleitung und Unterstützung durch das Unterstützungssystem wirklich wollen. Wenn pädagogische Fachkräfte ihren Auftrag in bester Praxis erfüllen wollen, müssen sie selbst Anerkennung und Wertschätzung, Sicherheit und Akzeptanz erfahren. Diese Unterstützungssysteme zielen darauf ab, Erfahrungswerte und Themen bekannt zu machen, Vernetzungen zu initiieren, pädagogische Fachkräfte zu begleiten. Dabei geht es darum, Räume des miteinander und voneinander Lernens zu schaffen.

Sonnenstrahlen

Wenn ich als Lehrer vorgestellt werde, fragt man mich meist, wo ich unterrichte.

Meine Antwort „in der Grundschule“ wird oft mit einem derart gelangweilten „Ach soo...“ abgetan, dass ich den Leuten am liebsten zurufen möchte:

Aber wo sonst würde ein schmucker kleiner Mann seinen Arm um mich legen und sagen: „Ich hab dich lieb.“?

Wo sonst könnte ich Haarbänder knoten, Gürtel schließen, täglich eine Modenschau erleben und selbst dann noch Komplimente einheimsen, wenn ich Tag für Tag dasselbe Kleid trage?

Wo sonst dürfte ich wackelnde Milchzähne befühlen und erhielt sogar die Erlaubnis, sie zu ziehen, sobald sie locker genug sind?

Wo sonst dürfte ich bei Schwungübungen eine kleine Hand führen, die eines Tages vielleicht ein Buch oder ein wichtiges Dokument schreiben wird?

Wo sonst könnte ich meine eigenen Wehwehchen vergessen, weil es so viele verletzte Finger, aufgeschlagene Knie und gebrochene Herzen zu versorgen gilt?

Wo sonst würde ich geistig so jung bleiben wie in meiner Klasse, deren Aufmerksamkeit so rasch erlahmt, dass ich sie mit allen möglichen Tricks immer wieder aufs Neue fesseln muss?

Wo sonst würden Abschiedstränen fließen, wenn ein Jahr glücklicher Gemeinsamkeit endet?

Carla E. Davidson, Kanada



Mitwirkende an der Broschüre

Kristina Altmann (ehemalige
Fachberaterin)
Landratsamt Sächsische Schweiz –
Ost Erzgebirge

Jan Bieker (Referent)
Sächsische Bildungsagentur Chemnitz

Madeleine Ehrlich (Leiterin)
Kindertageseinrichtung Sörnewitzer
Kinderwelt e.V., Coswig

Kerstin Findeisen (ehemalige
Fachberaterin)
Stadt Chemnitz - Amt für Jugend
und Familie

Marion Wiesemann (Leiterin)
Kindertageseinrichtung "Neustädter
Entdeckerhaus" Dresden

Lutz Kleinschmidt (Referatsleiter)
Sächsische Bildungsagentur Leipzig

Heike Magotsch (Fachberaterin
Schuleingangsphase)
Grundschule "Bobersberg" Großenhain

Michaela Merker (Fachberaterin für
Kindertageseinrichtungen)
Diakonisches Werk der Ev.-Lutherischen
Landeskirche Sachsen e.V.

Elke Ordnung (Leiterin)
Evangelische Kindertageseinrichtung
"Regenbogen", Plauen

Cordelia Petzold (Leiterin)
Evangelische Kindertageseinrichtung
"Pustebblume", Frankenberg

Christine Renger (Leiterin)
Evangelisches Kinderhaus der Friedenskirch-
gemeinde Radebeul

Angelika Scheffler (Fachberaterin)
Kommunaler Sozialverband Sachsen

Brigitte Wende (Oberamtsrätin)
Sächsisches Staatsministerium für Kultus
und Sport

Dr. Katrin Reichel-Wehnert (Referentin)
Sächsisches Staatsministerium für Kultus
und Sport

Kathrin Wiedemann (ehemalige Fachberaterin)
Sächsisches Landesjugendamt

Anke Wiesner (Fachberaterin
Schuleingangsphase)
Grundschule „Zum Bücherwurm“ Oschatz

Marion Wolf (Leiterin)
Kindertageseinrichtung „Mäuseburg“
Waldkirchen

Eike Zwinzsch (ehemalige Leiterin)
Kindertageseinrichtung Pustebblume,
Frankenberg

Brigitte Kittel (Fachberaterin)
Solidar-Sozialring gGmbH Zwickau

Maria Hackl (Fachberaterin)
Stadt Leipzig - Jugendamt

Praxiseinrichtungen, denen für Ihre Zusarbeiten und Erfahrungsberichten zu danken ist:

Kindertageseinrichtung Sörnewitzer
Kinderwelt e.V., Coswig

Kindertageseinrichtung „Neustädter
Entdeckerhaus“ Dresden

Grundschule „Bobersberg“ Großenhain

Evangelische Kindertageseinrichtung
„Regenbogen“, Plauen

Evangelische Kindertageseinrichtung
„Pustebblume“, Frankenberg

Evangelisches Kinderhaus der Friedenskirch-
gemeinde Radebeul

Grundschule „Zum Bücherwurm“ Oschatz

Kindertageseinrichtung „Mäuseburg“
Waldkirchen

Kindertageseinrichtung Pustebblume,
Frankenberg

Solidar-Sozialring gGmbH Zwickau

Stadt Leipzig - Jugendamt

Herausgeber:

Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport
Carolaplatz 1, 01097 Dresden
Bürgertelefon: 0351 5642526
E-Mail: info@smk.sachsen.de
www.bildung.sachsen.de
(Kein Zugang für elektronisch signierte sowie
für verschlüsselte elektronische Dokumente)

Gestaltung:

Löser & Partner

Druck:

Stoba-Druck GmbH

Neuaufgabe:

März 2011

Auflagenhöhe:

6.500 Stück

Bezug:

Diese Druckschrift kann kostenfrei bezogen werden bei:
Zentraler Broschürenversand der Sächsischen Staatsregierung
Hammerweg 30, 01127 Dresden
Telefon: 0351 2103671
Telefax: 0351 2103681
E-Mail: publikationen@sachsen.de
www.publikationen.sachsen.de

Verteilerhinweis

Diese Informationsschrift wird von der Sächsischen Staatsregierung im Rahmen ihrer verfassungsmäßigen Verpflichtung zur Information der Öffentlichkeit herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von deren Kandidaten oder Helfern im Zeitraum von sechs Monaten vor einer Wahl zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für alle Wahlen.

Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist auch die Weitergabe an Dritte zur Verwendung bei der Wahlwerbung. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die vorliegende Druckschrift nicht so verwendet werden, dass dies als Parteinarbeit des Herausgebers zu Gunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.

Diese Beschränkungen gelten unabhängig vom Vertriebsweg, also unabhängig davon, auf welchem Wege und in welcher Anzahl diese Informationsschrift dem Empfänger zugegangen ist. Erlaubt ist jedoch den Parteien, diese Informationsschrift zur Unterrichtung ihrer Mitglieder zu verwenden.

Copyright

Diese Veröffentlichung ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, auch die des Nachdruckes von Auszügen und der fotomechanischen Wiedergabe, sind dem Herausgeber vorbehalten.