

Für alle Schulanfänger

Margarita Hense / Gisela Buschmeier

Kindergarten und Grundschule Hand in Hand

Chancen, Aufgaben und Praxisbeispiele

Don Bosco

Geheimnisvolle Zeichen?! **Ganz einfach!**



Wenn Sie der Ansicht sind, dass die Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule bessere Lernchancen für die Ihnen anvertrauten Kinder bietet, und Sie eine solche Kooperation starten wollen,



finden Sie in diesem Buch jede Menge grundlegender Informationen und guter Ideen, wie man die Zusammenarbeit aufbauen kann, welche Anlässe sich besonders dazu eignen und wie eine echte Partnerschaft zwischen Schule und Kita entstehen kann.

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

1. Auflage 2002 / ISBN 3-7698-1377-4

© 2002 Don Bosco Verlag, München

Umschlag: Michael Brandel

Fotos: Martin Henze, Kinderstube Regenbogen, Salzkotten

Gisela Buschmeier, Kindergarten Almeflöhe, Salzkotten-Niederntudorf

Produktion: Don Bosco Grafischer Betrieb, Ensdorf

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier.

Inhalt

Zuvor	8	Institutionelle Rahmenbedingungen ..	44
		<i>Kindertageseinrichtung</i>	44
		<i>Grundschule</i>	50
Kapitel I		Das „Bild vom Kind“ in den	
Kooperation ist unverzichtbar	9	elementarpädagogischen	
Pädagogische Notwendigkeit	9	Handlungskonzepten	57
<i>Übergänge im Kindesalter</i>	10	<i>Der Situationsansatz</i>	57
<i>Ein soziales Netz knüpfen</i>	12	<i>Montessori-Pädagogik</i>	58
<i>Aufeinander aufbauende</i>		<i>Reggio- Pädagogik</i>	60
<i>Lernprozesse</i>	14	Das „Bild vom Kind“ in der Grund-	
<i>Ausschöpfung von</i>		schule	61
<i>Bildungsressourcen</i>	19	Leitbilder, Konzeptionen und Schul-	
<i>Bildungspolitische</i>		programme	63
<i>Konsequenzen</i>	23		
Rechtliche Grundlagen	25	Kapitel III	
<i>Kooperationsgebote der Bundes-</i>		Hindernisse in der Kooperation	67
<i>länder</i>	25	Beharrungstendenzen	67
<i>Ministerielle Empfehlungen</i>	25	<i>Die Entwicklung in der DDR</i>	68
		<i>Die schul- und jugendpolitische</i>	
Kapitel II		<i>Entwicklung in der BRD</i>	
Kooperation setzt Information über		<i>nach 1945</i>	69
den Kooperationspartner voraus ...	28	Organisatorische Probleme	71
Entwicklungsgeschichte des Kinder-		Fehlendes Problembewusstsein auf	
gartens	29	beiden Seiten	72
Entwicklungsgeschichte der Grund-		Unterschiede im Status, Selbstver-	
schule	30	ständnis und Selbstbewusstsein	73
Berufsprofil Erzieherin	32	Unterschiedliche institutionsspezifische	
Berufsprofil Lehrer/Lehrerin	38	Leitvorstellungen	73

Inhalt

<i>Fehlende Unterstützung durch Aufsichtsbehörden und Träger</i>	74	<i>Der erste Schultag</i>	90
<i>Wenig konkret gefasste Kooperationsgebote</i>	75	<i>Gemeinsam nutzbare Räume, Außenspielflächen, Material</i>	91
Ergebnisse einer Befragung in Kindergärten und Grundschulen	76	<i>Gemeinsame Feste, Ausflüge, Gottesdienste, Projekte</i>	91
<i>Hindernisse und Probleme aus Sicht der Schule</i>	76	Kooperationsanlässe mit Blick auf die Eltern	82
<i>Hindernisse und Probleme aus Sicht der Erzieherinnen</i>	78	<i>Fragen der Eltern zur Schulfähigkeit und zur bevorstehenden Einschulung</i>	93
Kapitel IV		<i>Informationsabende für Eltern der Schulanfänger</i>	94
Anlässe zur Kooperation	81	<i>Elternmitwirkung im Hinblick auf die Einschulung und die Gestaltung des ersten Schultages</i>	96
Kooperationsanlässe mit Blick auf die Kinder	82	Kooperationsanlässe mit Blick auf die Kooperationspartner	97
<i>Fragen der Kinder zur Einschulung</i>	82	<i>Beratende Funktion der Erzieherinnen in Fragen der Schulfähigkeit</i>	98
<i>Die schulärztliche Untersuchung und die Schulfähigkeit</i>	83	<i>Hospitationen in der Nachbarschule oder im Nachbarkindergarten</i>	98
<i>Besuch aus dem ersten Schuljahr ..</i>	84	<i>Austausch über Zusammenarbeit hinsichtlich der Schulkinderbetreuung</i>	98
<i>Die Lehrerin besucht die Schulanfänger</i>	84	<i>Ausbildung mit Einblick</i>	98
<i>Schulanfänger besuchen die Schule</i>	85	<i>Gesprächskreise</i>	99
<i>Lernerfahrungen und Bildungsgeschichte der Schulanfänger</i>	87	<i>Gemeinsame Fortbildungen</i>	99
<i>Einstimmung der Schulanfänger auf den neuen Lebensbereich</i>	88	<i>Gesetzliche Grundlagen und Empfehlungen</i>	99
<i>Korrespondenzen und Patenschaften</i>	89	Konsequenzen	100

Inhalt

Kapitel V			
Praxisbeispiele gelungener			
Kooperation	101	Beispiel 6: „Das komische Gefühl im Bauch“	125
Beispiel 1: Ein Kooperationskalender	101	Beispiel 7: Vertraglich festgelegte Kooperation	129
Beispiel 2: Die Zahl Sieben	107	Beispiel 8: „Lieber Herr Lauströer“	138
Beispiel 3: Ein Arbeitskreis	112	Kurz gesagt	142
Beispiel 4: „Brücken bauen“ durch Bildung von Patenschaften	115	Zum Schluss	143
Beispiel 5: Kinder erklären Schule für Kinder	120	Danke	145
		Literatur	146

Zuvor

Kindergarten und Grundschule Hand in Hand, das ist die Vision, die diesem Buch zugrunde liegt.

Hand in Hand im Hinblick auf

- die Entwicklungsförderung von Kindern
- den Übergang vom Kindergarten zur Grundschule ohne Risiken und Brüche
- aufeinander aufbauende Lernprozesse, im Kindergarten angebahnt und in der Schule als Lernvoraussetzungen aufgegriffen
- die Ausschöpfung von Bildungsressourcen
- die Knüpfung eines sozialen Netzes für die Schulanfänger.

Dass Kindergarten und Grundschule an einem Ort zum Wohl der Kinder effektiv zusammenarbeiten, ist entscheidend vom persönlichen Engagement der beiden Pädagogengruppen in Kindergarten und Grundschule abhängig.

Der Entwicklungsprozess eines Kindes nimmt keine Rücksicht auf die jeweilige Bildungseinrichtung, die das Kind gerade besucht, und auf die Tatsache, ob mit der nachfolgenden Institution im Interesse des Kindes kooperiert wird. Im Hinblick auf die Entwicklungsförderung der Kinder ist die

Zusammenarbeit benachbarter pädagogischer Institutionen Kindergarten und Grundschule pädagogisch zwingend geboten.

Auf diesem Hintergrund ist es uns ein Anliegen, bei den Pädagogen/Pädagoginnen in Kindergarten und Grundschule über die Inhalte des vorliegenden Buches dafür zu werben, aus pädagogischer Verantwortung aufeinander zuzugehen und die Aufgaben zu ergreifen, die sich im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule, beim Wechsel von einem Lebensbereich zum anderen beiden Institutionen stellen.

Ein Verständnis für die pädagogische Notwendigkeit, die Chancen und Aufgaben der Zusammenarbeit bei Erzieherinnen aus Kindergärten und Lehrern/Lehrerinnen aus Grundschulen aufzubauen, durchzieht das ganze Buch. Die dort vorgestellten Überlegungen begründen plausibel, dass Kindergarten und Grundschule aufeinander verwiesene und miteinander zu verbindende Bereiche darstellen, die ihre Erziehungsaufgabe nur dann wirklich zum Wohle der Kinder wahrnehmen können, wenn sie sie gemeinsam ergreifen und bewältigen. Kindergarten und Grundschule Hand in Hand!

Kapitel I

Kooperation ist unverzichtbar

Pädagogische Notwendigkeit

Kooperation ist unverzichtbar. Von dieser Annahme wird ausgegangen, wenn im Folgenden für die Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule geworben wird. Die Kooperation ist unerlässlich bezogen auf folgende Sachverhalte:

- eine optimale Entwicklungsförderung,
- belastete Übergänge,
- aufeinander aufbauende Lernprozesse durch eine gleiche Sicht von Bildung und Erziehung,
- die Knüpfung eines sozialen Netzes (durch Kooperation und Beziehungsbahnung),
- die Ausschöpfung von Bildungsreserven.

Diese Sachverhalte/Fakten verdeutlichen die pädagogische Notwendigkeit einer Kooperation von Kindergarten und Grundschule. Bei dem Wort Kooperation schwingt Folgendes mit:

- Kooperative Arbeit heißt: Mehrere Personen arbeiten zusammen zwecks Erreichung eines Ergebnisses, welches unter den gegebenen Randbedingungen nur

gemeinsam, aber nicht einzeln erzielt werden kann.

- Kooperation fällt nicht vom Himmel, sondern findet im Kontext konkreter struktureller Bedingungen statt und muss auf sachlicher, persönlicher und der Beziehungsebene von den beteiligten Personen immer wieder neu erarbeitet werden.¹
- Aufgabengerechte Kooperation ist durch Gesetzesnormen und organisatorisch oder vertraglich gesicherte Kooperationsformen allein nicht zu erreichen. Zusammenarbeit muss sich in einem kooperativen Arbeitsklima zur Selbstverständlichkeit entwickeln.²
- Kooperation ist bewusste, von allen Beteiligten verantwortete, zielgerichtete, gleichwertige und konkurrenzarme Zusammenarbeit.³

Das Erfordernis einer Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule fußt nicht nur auf der pädagogischen Notwendigkeit, sondern auch auf gesetzlichen Grundlagen.

¹ Lütje-Klose/Willenbring, 1999

² Lexikon der sozialen Arbeit, 1993

³ Lütje-Klose/Willenbring, 1999

Kooperation ist unverzichtbar

Auf beide Aspekte wird in Kapitel I näher eingegangen und dadurch das Warum der Zusammenarbeit erhellt.

Übergänge im Kindesalter

Mit Blick auf die pädagogische Notwendigkeit der Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule können mehrere Aspekte zur Begründung angeführt werden. Die Berücksichtigung von Übergängen im Kindesalter und die damit im Zusammenhang stehende Entwicklungsförderung der Kinder markiert einen der aufgezeigten Aspekte. Zwei Experten in Fragen der kindlichen Entwicklung sehen als Voraussetzung für eine gelungene Entwicklungsförderung der Kinder die Bewältigung von Übergängen im Kindesalter an. Urie Bronfenbrenner und Wassilios Fthenakis gehen davon aus, dass die Bewältigung von Übergängen bzw. deren Nichtbewältigung die weitere Entwicklung der Kinder beeinflusst.

Bronfenbrenner geht in seinem entwicklungsökologischen Ansatz davon aus, dass die Umwelt für Verhalten und Entwicklung bedeutsam ist, wie sie wahrgenommen wird, und nicht, wie sie in der objektiven Realität sein könnte. Ein ökologischer Übergang findet statt, wenn eine Person ihre Position in der ökologisch verstandenen Umwelt durch einen Wechsel ihrer Rolle, ihres Lebensbe-

reiches oder beider verändert. Solche ökologischen Übergänge kommen das ganze Leben vor, wie zum Beispiel: Das Kind geht in den Kindergarten bzw. die Kinder kommen in die Schule. Jeder ökologische Übergang ist Folge wie Anstoß von Entwicklungsprozessen.

Im Hinblick auf die Entwicklungsförderung von Kindern sind nach Bronfenbrenner jedoch an die Übergänge von einem Lebensbereich in einen anderen bestimmte Voraussetzungen geknüpft. Er nimmt an, dass die Kapazität eines Lebensbereiches wie Elternhaus, Schule oder Arbeitsplatz als günstiger Entwicklungskontext zu wirken, von Vorhandensein und Art der sozialen Verbindungen zwischen den Lebensbereichen abhängt, zum Beispiel: von gemeinsamer Beteiligung, Kommunikation und dem Ausmaß an Information über den neuen Bereich. Ferner ist von entscheidender Bedeutung das Ausmaß und die Beschaffenheit der Kenntnisse, die in einem Lebensbereich über den anderen vorhanden sind, sowie der Einstellungen, die zu ihm bestehen.⁴

Bei Fthenakis steht der Begriff „Übergang“ für alle kritischen Lebensereignisse, die auf der individuellen, der familiären und der kontextuellen Ebene eine Phase von Veränderungen mit sich bringen.

⁴ Bronfenbrenner, 1981

Kooperation ist unverzichtbar

Übergänge sind prozesshafte Geschehnisse und lösen beim Einzelnen starke Emotionen und Stress aus, die auf individueller wie sozialer Ebene zu bewältigen sind. Sie bedingen einen Wandel im subjektiven Selbstbild und in der persönlichen Identität, der erlebt wird als Statuspassage und Kompetenzgewinn wie z. B. beim Eintritt des Kindes in den Kindergarten oder die Grundschule.

Darüber hinaus bringen Übergänge eine Ausweitung der Lebens- und Bezugsräume, eine Reorganisation bisheriger Beziehungen und das Einfinden in neue Rollen mit sich. Jeder Übergang hat seine eigenen Inhalte mit spezifischen Anforderungen. So setzt beispielsweise für Kinder bei den Übergängen Familie – Kindergarten und Kindergarten – Grundschule ein Pendeln zwischen diesen Lebensbereichen ein.

Die erfolgreiche Bewältigung von Übergängen bzw. deren Nichtbewältigung wirkt sich auf die weitere Entwicklung von Kindern aus. Eine erfolgreiche Bewältigung stärkt die Kompetenz von Kindern, während sich bei Nichtbewältigung die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass auch nachfolgende Übergänge nicht adäquat bewältigt werden können (erfolgreicher Eintritt in den Kindergarten und vermuteter erfolgreicher Eintritt in die Schule). Fthenakis empfiehlt daher die Ausbildung von Bewältigungskompetenzen und die Stärkung der Resilienz (Wider-

Der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule ist von Seiten der Eltern mit dem Anspruch verbunden, dass die Kinder den Anforderungen der Schule entsprechen und ihre schulische Laufbahn möglichst ohne Probleme beginnen. Unter Berücksichtigung dieses Aspektes halte ich eine gute Verzahnung zwischen Kindergarten und Grundschule für selbstverständlich. Nur im Zusammenwirken aller Beteiligten, vor allem in Zeiten der Übergänge, hier vom Kindergarten zur Grundschule, kann es gelingen, die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu ermöglichen.

Annelie Segin, Fachberaterin für Kindertageseinrichtungen der Stadt Paderborn

standskraft). Er versteht darunter Basis-kompetenzen, die als Schutzfaktoren die Kontinuität der Entwicklung gewährleisten sollen.

Diese übergreifenden Kompetenzen und Fähigkeiten werden zudem dringend benötigt, um später auch Übergänge mit Risiken und Unsicherheiten aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen erfolgreich zu meistern.⁵

Im Hinblick auf die Entwicklungsförderung von Kindern durch Berücksichtigung von

⁵ Fthenakis, 2000

Kooperation ist unverzichtbar

Die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule ist für mich eine unabdingbare Voraussetzung, um unsere Grundschulkinder, insbesondere die Schulanfänger, kontinuierlich in ihrem Lern- und Entwicklungsprozess zu begleiten, voranzubringen und zu fördern. Je intensiver die beiden Einrichtungen miteinander kooperieren, desto besser können die Kinder gefördert und gefordert werden.

Ein wesentlicher Aspekt der Zusammenarbeit ist dabei für mich, dass die beiden Institutionen zwar zu verschiedenen Zeiten die Kinder begleiten, aber in ihrer Bedeutsamkeit für die kindliche Entwicklung gleichwertig nebenein-

ander stehen. Mit dem Eintritt des Kindes in die Schule wird die Arbeit des Kindergartens fortgesetzt, nicht etwas völlig Neues begonnen. Durch die bessere Kenntnis von Arbeitsweisen und didaktischen Schwerpunkten der Kindergartenarbeit kann der Übergang zwischen Kindergarten und Grundschule kindgerecht gestaltet werden, d.h. die Kinder werden dort abgeholt, wo sie sind. Gleichzeitig findet zwischen Lehrerinnen und Erzieherinnen ein Prozess wechselseitigen Lernens (z.B. im Hinblick auf methodische Möglichkeiten) statt.

M. Gau, Konrektorin, Grundschule Kaukenberg, Weißdornweg, 33100 Paderborn

Übergängen im Kindesalter erweist sich die Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule als unerlässlich. Beide Institutionen tragen demnach mit ihren Einflüssen dazu bei, dass das Kind die für seine Entwicklung benötigte Begleitung und Unterstützung erhält, um den Übergang erfolgreich zu bewältigen.

Ein soziales Netz knüpfen

Die Notwendigkeit zur Zusammenarbeit ergibt sich auch aus dem pädagogischen Anspruch, dass vor dem Eintritt des Kindes in

die Schule Beziehungsarbeit geleistet werden muss. Die Beziehungen der Schulanfänger zum Lehrer/zur Lehrerin müssen angebahnt werden. Kinder und Lehrer müssen sich miteinander so vertraut machen, dass sie sich gegenseitig transparent einschätzen können. Beziehungsarbeit beim Übergang vom Kindergarten in die Schule leisten Lehrer und Lehrerinnen, wenn sie vor Eintritt des Kindes in die Schule genug Zeit haben, um eine Beziehung zu den einzelnen Kindern ihrer Klasse aufbauen zu können. Dieser Aufbau der Beziehungen erleichtert die Eingewöhnung in die neue Umgebung, nicht als Element der Kontinuität, sondern als personale Ressource. Wer in guten Be-

Kooperation ist unverzichtbar

ziehungen lebt, hat genügend personale Ressourcen, um die Anpassung an eine neue Situation aus sich heraus zu leisten.⁶

Beziehungsanbahnung ist eine Voraussetzung bzw. ein wichtiges Element im Hinblick auf die Knüpfung eines sozialen Netzes. Soziale Netzwerke entwickeln sich aus informellen Beziehungen sozialer Nähe im Unterschied zu formellen und funktionalen Verknüpfungen durch Organisationssysteme.⁷ Soziale Netze zeichnen sich durch folgende Qualität aus: Sie basieren auf verbindender Betroffenheit (die in den Interaktionen zwischen den Mitgliedern emotionale und kognitive Begleitprozesse ermöglicht), sie schaffen Kompetenzen durch gemeinsame Erfahrungen, sie sorgen für Lebendigkeit und Dynamik. Durch Kooperation von Kindergarten und Schule, durch Kontakt zwischen Erzieherinnen und Lehrkräften, zwischen Schulanfängern und den zukünftigen Lehrerinnen wird das soziale Netz für die Kinder geknüpft. Die Kinder müssen beim Übergang vom Kindergarten zur Schule ihr eigenes soziales Netz erneuern. Dieses bedarf der Unterstützung durch begleitende Erwachsene (Erzieher, Lehrer) in beiden Bereichen. Die Kinder müssen eingebettet sein in ein Netz von personalen Beziehungen, denn Beziehungen schaffen personale Res-

sourcen, die dem Kind das Bewältigen von neuen Entwicklungsaufgaben und neuen Herausforderungen wie den Übergang in die Schule erleichtern. Aus diesem Grunde ist darauf zu achten, dass die personalen Beziehungen des Kindes bei der Zuordnung in einer Schulklasse berücksichtigt werden und dass die Lehrerinnen ausreichend Zeit vor und nach Schuleintritt bekommen, um Beziehungen zu den neuen Kindern aufzubauen. Diese gewünschte Beziehungsanbahnung ist nur auf dem Wege einer partnerschaftlichen Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule zu realisieren.

Die Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule ist für mich unverzichtbar, weil ein nahtloser Übergang den Kindern Vertrauen und Sicherheit bietet. Die kindliche Entwicklung erleidet somit keinen Rückschritt. Mit gemeinsam vereinbarten Zielen können Kindergarten und Grundschule im Vorfeld den Kindern positive Eindrücke vermitteln, so dass sie dem neuen Lebensabschnitt ohne Ängste begegnen. Dazu zählt auch die gegenseitige Übernahme von Ritualen und Liedgut. Vor allem schwächeren Kindern wird dadurch der Übergang um ein wesentliches erleichtert. Auch unter dem Aspekt der Öffentlichkeitsarbeit ist die Zusammenarbeit sinnvoll, weil die Fachkräfte beider Institutionen eine pädagogische Arbeit zum Wohle der Kinder signalisieren. Unter dem Aspekt der Quali-

⁶ Dollase, 2000

⁷ Lexikon der sozialen Arbeit, 1993

Kooperation ist unverzichtbar

tätssicherung ist es wichtig, die vorhandenen Ressourcen zu nutzen. Dieses gegenseitige Engagement und das Wissen voneinander trägt zu einem positiven Schulanfang der Kinder bei.

Alexandra Wulf, Leiterin der Kindertagesstätte „Astrid Lindgren“, Büren-Steinhausen

Aufeinander aufbauende Lernprozesse

Eine weitere Notwendigkeit zur Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule ergibt sich auch aus dem Anspruch, dass die Erziehungs- und Bildungsarbeit der Grundschule hinsichtlich ihrer Zielsetzung und ihrer pädagogischen Maßnahmen auf die Lernvoraussetzungen eingeht, die die Kinder bereits aus der Familie und dem Kindergarten mitbringen⁸.

Wenn in beiden Bereichen Kindergarten und Grundschule bei Wahrung ihrer Eigenständigkeit von einer gleichen Sicht von Bildung und Erziehung ausgegangen werden kann, erleichtert dies die Zusammenarbeit und ermöglicht Lernprozesse, die aufeinander aufbauen, sich ergänzen und vertiefen. Auf diesem Hintergrund ist zu fragen, welche Sichtweise in dem jeweiligen Bereich vorliegt und inwieweit von einer gleichen

Sicht auszugehen ist, die aufeinander aufbauende Lernprozesse fördert, nicht blockiert und als Konsequenz Kooperation unvermeidbar macht.

Der Bildungsauftrag für den Bereich des Kindergartens

Fragt man nach dem Bildungsauftrag für den Kindergarten und legt dazu die Sichtweisen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes KJHG und die Ausführungsgesetze der Bundesländer (Kindergartengesetze) zugrunde (für NRW das Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder GTK), so kann festgehalten werden:

Das KJHG will die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit gefördert wissen. Diese Aufgabe umfasst die Bildung, Betreuung und Erziehung des Kindes. Das Leistungsangebot soll sich pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien orientieren. Die Ausführungsgesetze der jeweiligen Bundesländer zum KJHG, in NRW das Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder (GTK), konkretisieren die Grundaussagen im KJHG zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen.

Die in diesen „Kindergartengesetzen“ formulierten Vorstellungen sind weitgehend identisch und beziehen sich auf folgende Einzelaspekte:

⁸ Kultusminister des Landes NRW, Die Schule in NRW, 2001

Kooperation ist unverzichtbar



- Der eigenständige Erziehungs- und Bildungsauftrag des Kindergartens wird in mehreren Kindergartengesetzen besonders hervorgehoben. Er wurde bereits im Strukturplan für das Bildungswesen im Jahr 1970 definiert und wies dem Kindergarten den Status zu, erste Stufe im Bildungswesen zu sein, weil der Kindergarten durch geplante Lernprozesse die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes fördert.
- Im Elementarbereich des Bildungssystems sollen die Grundlagen für das zukünftige Lernen gelegt werden. Den Kindern soll ein Bildungsangebot gemacht werden, das sowohl ihre Entwicklungsmöglichkeiten ausschöpft als auch Entwicklungsrückstände und umweltbedingte Benachteiligungen frühzeitig auszugleichen sucht. Der Kindergarten ist eine Bildungseinrichtung, die allen Kindern anzubieten ist.
- Der Bildungsauftrag ist nicht vom Erziehungsauftrag zu trennen. Erziehung, Bildung und Betreuung sind nur in enger Verknüpfung pädagogisch zu verantworten.

Kooperation ist unverzichtbar

- Der Auftrag des Kindergartens muss in enger Beziehung zur Erziehungsaufgabe der Familie bestimmt werden.
- Der Bildungsauftrag umfasst die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung. Sie kann nur erfolgreich sein, wenn die Erziehungsberechtigten über Ziele, Inhalte und Methoden der Arbeit im Kindergarten umfassend und laufend informiert werden.
- Im Kindergarten als Elementarbereich des Bildungswesens wird das Fundament für den weiteren Bildungsweg gelegt.
- Hauptanliegen der Förderung der Kinder im Kindergarten ist die Gesamtentwicklung der Kinder, die emotionale, motorisch-sensorische, kognitive und soziale Prozesse einschließt.

Die Zielsetzung der Förderung im Kindergarten wird im Situationsansatz näher beleuchtet, der eine Gesamtkonzeption für die pädagogische Arbeit im Kindergarten darstellt. Er verdeutlicht das „Wie“ einer Bildung, Betreuung und Erziehung im Kindergarten. Mehrere Varianten dieses Konzeptes haben auf sich aufmerksam gemacht und sind in der Praxis beachtet worden, auch ist der Ansatz inzwischen weiterentwickelt worden.

Die Leitvorstellungen zur Bildung und Erziehung im Kindergarten lassen sich auf

dem Hintergrund der Kindergartengesetze und des Situationsansatzes bezüglich ihrer Eckpunkte so zusammenfassen:

- Förderung der Kinder zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit
- Berücksichtigung der Einheit von Bildung, Erziehung und Betreuung
- Förderung der Gesamtentwicklung der Kinder, die emotionale, motorisch-sensorische, kognitive und soziale Prozesse einschließt
- Berücksichtigung von Lebenssituationen und Grundbedürfnissen von Kindern, Planen und Gestalten des Kindergartenalltags mit den Kindern, Offenheit für neu entstehende Situationen
- Erziehung und Förderung der Kinder als gemeinsame Aufgabe von Familie und Tageseinrichtung
- Kontinuierliche Zusammenarbeit mit Eltern

Der Bildungsauftrag der Grundschule

Fragt man danach, welche Vorstellungen von Bildung und Erziehung für die Grundschule vorliegen, bekommt man Auskunft über die Richtlinien und Lehrpläne, die die einzelnen Bundesländer für die Grundschule herausgegeben haben. Die Richtlinien für die Grundschule in NRW verdeutlichen, wel-

Kooperation ist unverzichtbar

ches Verständnis von Bildung und Erziehung der Grundschule zugrunde liegt:

- Alle Schüler sollen unter Berücksichtigung ihrer individuellen Voraussetzungen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung, in den sozialen Verhaltensweisen, sowie in ihren musischen und praktischen Fähigkeiten gleichermaßen umfassend gefördert werden.
- Grundlegende Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten sollen in Inhalt und Form so vermittelt werden, dass sie den individuellen Lernmöglichkeiten und Erfahrungen der Kinder angepasst sind.
- Durch fördernde und ermutigende Hilfe zu den systematischen Formen des Lernens soll hingeführt und damit die Grundlage für die weitere Schullaufbahn geschaffen werden.
- Die Lernfreude der Schüler soll erhalten und weiter gefördert werden.

Die Richtlinien und Lehrpläne halten an den Grundsätzen der sozialen Koedukation aller Kinder und der individuellen Förderung des einzelnen Kindes fest und stehen damit in der Tradition der Grundschule. Die Grundsätze können nur unter Berücksichtigung der jeweiligen Lebensbedingungen der Kinder verwirklicht werden.

Die Ausführungen zu Bildung und Erziehung in der Grundschule können bezüglich

ihrer Eckpunkte (angelehnt an die Richtlinien für die Grundschule in NRW) so zusammengefasst werden:

- Berücksichtigung der jeweiligen Lebensbedingungen der Kinder
- Schule als nicht nur Unterrichtsstätte, sondern zugleich Lebens-, Lern- und Erfahrungsraum
- Die Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule muss auf die der Familie und des Kindergartens Rücksicht nehmen
- Grundlegende Bildung über Anbahnung von Selbst- und Welterkenntnis, über Hinführung zur Urteilsfähigkeit, zu selbstständigem und verantwortungsbewusstem Handeln, über Aufbau von Haltungen und Einstellungen, die für die Persönlichkeitsentwicklung und für die mündige Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erforderlich sind
- Die Kinder sollen zunehmend in die Lage versetzt werden, mitzudenken, mitzuplanen und mitzugestalten
- In sinnvollen Zusammenhängen lernen und das Gelernte auch anwenden können
- Erziehender Unterricht, keine reine Wissensvermittlung, auch kein reines Verhaltenstraining, sondern Hilfe, um selbstständig zu werden
- Das gesamte Schulleben entscheidet darüber, ob die Grundschule die Kinder zu selbstständigem und verantwortungsbewusstem Handeln befähigt

Kooperation ist unverzichtbar

Eine Gegenüberstellung der Leitvorstellungen von Bildung und Erziehung im Kindergarten und in der Grundschule

Kindergarten

- Förderung der Kinder zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit
- Gesamtentwicklung der Kinder
- Berücksichtigung der Einheit von Bildung, Betreuung und Erziehung
- Ausgehen von Lebenssituationen der Kinder
- Den Alltag mit Kindern planen und gestalten
- Rücksichtnahme auf die Lebenswelt der Familie
- Eigenaktivität des Kindes herausfordern und stärken und die Selbstständigkeit fördern
- Lernfreude stärken durch selbsttätige Handlungen
- Elementare Kenntnisse über die Umwelt vermitteln durch ein breites Angebot von Erfahrungsmöglichkeiten

Grundschule

- Aufbau von Haltungen und Einstellungen, die für die Persönlichkeitsentwicklung und für die mündige Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erforderlich sind
- Lernsituationen, die Kopf, Herz und Hand der Kinder gleichermaßen ansprechen und in denen Arbeit und Spiel, Leistung und Freude, Unterrichten und Erziehen, Leben und Schule nicht als unvereinbar erfahren werden
- Erziehender Unterricht, keine reine Wissensvermittlung, kein reines Verhaltens-Training, sondern Hilfen zum Selbstständigwerden
- Berücksichtigung der Lebensbedingungen der Kinder
- Kinder sollen zunehmend in die Lage versetzt werden, mitzudenken, mitzuplanen und mitzugestalten
- Rücksichtnahme auf die Bildungs- und Erziehungsarbeit der Familie und des Kindergartens
- Vielfältige Möglichkeiten zur Eigenaktivität schaffen
- Die Lernfreude der Schüler erhalten und weiter fördern
- Kenntnisse und Fertigkeiten sollen den Kindern dabei helfen, ihre Lebenswirklichkeit zu erkunden, zu deuten und zu gestalten

Kooperation ist unverzichtbar

Wie an der Gegenüberstellung der instituts-eigenen Leitvorstellungen der Sozialpädagogik und der Schulpädagogik zu Bildung und Erziehung deutlich wird, haben sich die Leitvorstellungen in den letzten Jahren angenähert, sind aber nicht deckungsgleich.⁹ Es gibt jedoch viel Gemeinsames im Verständnis von Bildung und Erziehung und dies erleichtert die Verständigung über aufeinander aufbauende Lernprozesse.

Das Eingehen der Schule auf die Lernvoraussetzungen, die die Kinder aus Familie und Kindergarten mitbringen, kann als Anspruch nur auf dem Wege der Kooperation verwirklicht werden. Die Basis für ein Zusammenwirken ist auf dem Hintergrund sich angenäherter Leitvorstellungen von Bildung und Erziehung vorhanden.

Ausschöpfung von Bildungsressourcen

Die pädagogische Notwendigkeit der Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule ergibt sich auch aus dem Erfordernis der Ausschöpfung von Bildungsreserven. Diese Bildungsreserven können unter anderem auf dem Wege der Kooperation ausgeschöpft werden. Wie Fthenakis zutreffend anmerkt, wird es von Bildung und Erziehung abhängen, ob die heranwachsenden Genera-

tionen den Ansprüchen, Herausforderungen und Belastungen gewachsen sein werden, mit denen sie die Welt von Morgen konfrontiert.¹⁰ Auf dem Wege in die Wissensgesellschaft nimmt auch die Bedeutung des Nichtwissens zu, das aus der fehlenden Kompetenz zur Erschließung oder dem fehlenden Zugang zum Wissen resultiert. Nichtwissen kann auch bedeuten, nicht zu wissen, was es zu wissen gibt¹¹. Alle Entwicklungskontexte für Kinder, wie beispielsweise die Familie, die Kindertageseinrichtung und die Schule, tragen mit ihren pädagogischen Arrangements Verantwortung dafür, dass Kinder in der Gegenwart gefördert werden, um auch in der Zukunft Entwicklungsaufgaben erfolgreich zu bewältigen.

Die Bildungsressourcen in Deutschland werden, so zahlreiche Befunde einschlägiger Studien und namhafter Bildungsexperten, jedoch nicht optimal ausgeschöpft.

So liegen nach der TIMS/III Studie die Leistungen deutscher Schüler/-innen in den untersuchten Fächern (Mathematik, Naturwissenschaft) im internationalen Vergleich im Mittelfeld. Dies gilt sowohl für die beruflichen Schulen als auch für die gymnasiale Oberstufe. Die TIMSS-Ergebnisse lassen sich als Indikator für die gesellschaftliche

⁹ Hacker, 1998

¹⁰ Fthenakis, 2000

¹¹ Delphi-Befragung, 1998

Kooperation ist unverzichtbar



Annika (6 Jahre)

Wertschätzung von Bildung und Bereitschaft, Mittel, Zeit und Anstrengungen in Lernprozesse zu investieren, deuten. Die Befunde geben Anlass zur Nachdenklichkeit.¹² Die vierte OECD-Studie „Bildung auf einen Blick“ stimmt ebenfalls nachdenklich im

¹² Bos/Baumert, 1999

Hinblick auf Bildungsinvestitionen in Deutschland. Ein Vergleich der direkten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen in Europa verweist Deutschland mit Spanien vor Griechenland an die vorletzte Stelle.

Betrachtet man hingegen die Gesamtausgaben aus öffentlichen und privaten Quel-

Kooperation ist unverzichtbar

len für Bildungseinrichtungen, dann erzielt Deutschland einen durchschnittlichen Platz, Rang 5. Das bedeutet, dass die Bildungsausgaben Deutschlands für einen hohen Ausbildungsstand im Ländervergleich nur im Durchschnitt liegen. Dieses Ergebnis kann zur Standortbestimmung beitragen und weist darauf hin, dass es großer Anstrengungen bedarf, das Niveau zu halten bzw. zu steigern.¹³

Auch der neueste Pressebericht zum OECD-Bericht 2000 verdeutlicht, dass Deutschland mit seinen Ausgaben für Schulen im Primärbereich im OECD-Vergleich und auch im Vergleich mit den wichtigsten Industrienationen deutlich unter dem Durchschnitt liegt.

Auf Defizite der Bildungspolitik im Hinblick auf die frühen Jahre macht Donata Elschenbroich in ihrem viel beachteten Beitrag in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung vom 26. November 1997 aufmerksam. In diesem Beitrag formuliert sie unter der Überschrift: „Wissensfreie Kindheit – Bildungspolitik macht einen Bogen um die frühen Jahre“, dass die krassen Qualitätsunterschiede des Aufwachsens hingegenommen bzw. gar nicht erst wahrgenommen werden, weil die Ansprüche gering sind an das in diesen Jahren

Mögliche. Nach ihrer Einschätzung fehlen Bilder davon, was ein anregendes Bildungsmilieu für Kinder auf der Höhe der Zeit sein könnte. Es braucht einen Kanon der Bildungserlebnisse, die heute jedem Kind zustehen, als Grundstandards kindlicher Entwicklungsqualität.

In einem weiteren viel beachteten Beitrag von ihr in der Zeit vom 25.10.2001 macht sie darauf aufmerksam, dass viele deutsche Kindergärten noch weit davon entfernt sind, Bildungsstätten zu sein. Nach Elschenbroich wird der Bildungsauftrag des Kindergartens sein, Eigenschaften und Fähigkeiten, die Kinder mitbringen, zu steigern. Im Kindergarten kann den Kindern die Welt ein Labor werden, ein Atelier, eine Werkstatt, ein Wald oder ein Mond. Sie fragt nach, warum es keine öffentlichen Preise gibt für Kindergärten, die etwas Neues wagen und zeigen, was Bildung in diesem Alter heißen kann. Sie fragt weiter, warum gerade Deutschland und Österreich mit ihrer Erzieherausbildung an Fachschulen das Schlusslicht in Europa bilden. Nach Elschenbroich stehen die Konsequenzen für Lernen und Bildung in den frühen Jahren noch aus, insbesondere für den Bereich Kindergarten, der aus ihrer Sicht ein ideales Milieu ist für das neue Verständnis des Lernens. Die deutsche Erzieherausbildung müsste von kleiner Flamme auf ein anspruchsvolles Niveau gehoben werden. Elschenbroich fordert mit ihrem Beitrag die

¹³ Reinland-Pfalz und Saarland, Schulverwaltung, 4/1998

Kooperation ist unverzichtbar

längst fälligen Bildungsinvestitionen im Bereich Kindergarten ein.

Auch Tietze macht Bildungsdefizite aus. Er fasst das Kernergebnis seiner Studie so zusammen: Die globale pädagogische Prozessqualität in den deutschen Kindergartengruppen liegt – auch nach einem Vierteljahrhundert Kindergartenreform – lediglich im Bereich gehobener Mittelmäßigkeit. Die pädagogische Qualität insgesamt gesehen hat eine erhebliche Bedeutung für die Entwicklungsförderung der Kinder. Die bisherigen fachlichen und fachpolitischen Instrumente, um pädagogische Qualität zu steuern und zu sichern, sind offensichtlich unzureichend. Dies ist nicht tolerierbar und bedarf dringend der Verbesserung.¹⁴

Dass es um die Bildungspolitik/Bildungsinvestitionen in Deutschland nicht gut bestellt ist, kann letztendlich an den Ergebnissen der Bildungsstudie Pisa (Programme for International Student Assessment) verdeutlicht werden. Die Zeit vom 06.12.2001 und der Spiegel vom 10.12.2001 haben Ergebnisse dieser Schul-Studie breit vorgestellt und werten sie als neue Bildungskatastrophe, als ein Versagen des deutschen Bildungssystems. Die Bildungsstudie löste nicht nur bei den Bildungsforschern einen Schock aus, auch Eltern sind bestürzt über die deutsche Bildungswirklichkeit. Deutschland liegt im

Ländervergleich überall im unteren Drittel. In allen 3 getesteten Bereichen (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft) ist der deutsche Durchschnittsschüler schlechter als sein internationales Pendant.

In der Lesekompetenz erreichen Deutschlands 15-jährige mit 484 Punkten Rang 21 von 31 Ländern – weniger als ihre tschechischen oder spanischen Altersgenossen. Der Abstand zu Finnland, dem Primus im Ländervergleich bezogen auf die Lesekompetenz, ist dramatisch. Kaum besser als beim Lesen schlugen sich die deutschen Schüler in den beiden anderen Pisa-Disziplinen: Jeweils Platz 20 in mathematischer und naturwissenschaftlicher Kompetenz, eine im Vergleich der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) ebenfalls deutlich unterdurchschnittliche Leistung. Nach der Darstellung im Spiegel kommen 25 % der Prüflinge im Umgang mit mathematischen Problemen nicht einmal über das Grundschulniveau hinaus. Die Wurzel des Bildungsübels liegt aus der Sicht des OECD-Manns Schleicher im Umgang mit dem Geld. Wenn es um Autobahnen geht, spricht der deutsche Staatshaushalt von Investitionen, Bildungsausgaben dagegen sind keine Investitionen, das sind Kosten.¹⁵

Die Förderung der Schüler kostet aber Geld. Die meisten erfolgreichen Pisa-Länder ha-

¹⁴ Tietze, 2001

¹⁵ Pisastudie, der Spiegel vom 10.12.2001, S. 75

Kooperation ist unverzichtbar

ben in den vergangenen Jahren in die Bildung große Summen investiert – Deutschland hat seinen Etat in den letzten Jahren dagegen kaum erhöht.

Auftraggeber der Untersuchung Pisa ist die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung OECD. Beteiligt sind 32 Staaten, davon 28 Mitgliedsstaaten der OECD. Sie wollen mit Hilfe von Pisa prüfen, wie leistungsfähig ihre Bildungssysteme sind. Dazu werden die Leistungen von 15-jährigen getestet. An Ergebnissen wird u. a. veröffentlicht: Ein Profil der Kenntnisse und Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern gegen Ende der Pflichtschulzeit. An den aufgezeigten Befunden wird deutlich, dass ein bildungspolitischer Aufbruch im Hinblick auf die Ausschöpfung von Bildungsressourcen dringend geboten ist.

Bildungspolitische Konsequenzen

In einer Gesellschaft, in der das Wissen eine zentrale Rolle spielt, kommt dem Bildungssystem eine veränderte Rolle zu. Diese veränderte Rolle beinhaltet eine stärkere Orientierung der Bildungseinrichtungen an den Lernenden. Diese bewusste Orientierung betrifft vor allem Übergänge zwischen Kindergarten und Grundschule. Die Schule wird noch stärker auf die Kooperation mit dem Kindergarten angewiesen sein und auf

die Chancen, die im Kindergarten geförderten Kompetenzen für die weitere Förderung abzufragen und im schulischen Bereich zu nutzen. Der Übergang vom Kindergarten in die Schule wird nach Fthenakis entsprechend pädagogisch zu gestalten sein.¹⁶ Auch Tietze geht auf die Zusammenarbeit von Kindergarten und der Grundschule ein. Er stellt ein bedenkliches Defizit beider Sozialisationsinstanzen im Hinblick auf den organisierten professionellen Austausch heraus und fordert gemeinsame Fortbildung für Lehrer und Erzieher.

Was bedeutet das nun für eine lebendige Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule, eine Zusammenarbeit, die sich noch stärker an den Lernenden orientiert? Das heißt Chancen aufzugreifen, die im Kindergarten geförderten Kompetenzen abzufragen und im schulischen Bereich zu nutzen. Im Kindergartenbereich ist der Bildungsaspekt stärker zu betonen und sind besonders im letzten Kindergartenjahr vermehrt Bildungsgelegenheiten den Kindern zu eröffnen. Die Zurückhaltung gegenüber der Förderung der kognitiven Entwicklung ist aufzugeben.¹⁷

Im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule sollte wünschenswert ein Austausch

¹⁶ Fthenakis, 2000

¹⁷ Hacker, 2001

Kooperation ist unverzichtbar

Die Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule ist für mich unverzichtbar, weil

- das Kind im Mittelpunkt des Interesses und der Arbeit beider Einrichtungen steht,
- nur dadurch eine kontinuierliche Entwicklung der Kinder gewährleistet sein kann,
- die Kinder möglichst nahtlos von einer Einrichtung in die andere wechseln sollen,
- frühzeitige Kontakte und Absprachen zwischen beiden Einrichtungen die Arbeit erleichtern,
- der Austausch der Erfahrungen für die gemeinsame Arbeit fruchtbar und anregend ist,

- die gesellschaftlichen Probleme, die da sind, gemeinsam erkannt und berücksichtigt werden können,
- alle Kinder eine umfassende, von kontinuierlichen Erziehungs-, Förderungs- und Bildungszielen geprägte Betreuung erfahren sollen,
- unsere gemeinsamen Forderungen nach Fortbildung und Zusammenarbeit politisch mehr Nachdruck erhalten und in der Öffentlichkeit stärker bewusst werden.

Hedwig Thiele, Schulleiterin der Städt. Gemeinschaftsgrundschule, Josefschule, Briloner Str. 23, 33142 Büren

zwischen den Pädagogen/Pädagoginnen der Schule und den Erzieherinnen des Kindergartens erfolgen über das, was die Schulanfänger an geförderten Kompetenzen in die Schule mitbringen.

- Welche Bildungsgelegenheiten wurden im Kindergarten den Schulanfängern eröffnet?
- In welchen Projekten konnten sie welche Lernerfahrungen machen, wurde ihr Lerneifer wie aufgegriffen?
- In welchen Bereichen wurden besondere Begabungen deutlich. Wodurch wurde ihr besonderes Interesse stimuliert? Wie ist es um ihre Sprachkompetenz bestellt?

Im Austausch zwischen Kindergarten und Grundschule sollten nicht nur auf die Gesamtgruppe bezogene Informationen transportiert werden, auch das einzelne Kind mit seinen speziellen Begabungen und Stärken ist Gegenstand des Austausches. Auf dem Wege eines so umfassenden kollegialen Austausches werden Anknüpfungspunkte für das Ausschöpfen von Bildungsressourcen gefunden, die durch Bildungsinvestitionen gestützt werden müssen (Mittel für Fortbildung, erweitertes Stundenkontingent für die Pädagogen in beiden Bereichen), denn eine am Kind orientierte Kooperation ist nicht zum Nulltarif zu haben.

„Lebenslanges Lernen setzt Verantwortung, Motivation und eine bessere Verzahnung

und Abstimmung der einzelnen Bildungsbe-
reiche voraus. Regler Austausch zwischen
Kindergarten und Schule kann als Ausdruck
von gemeinsamer Verantwortung betrach-
tet werden. Für eine sinnvolle Zusammen-
arbeit ist es wichtig, nicht nur über Schwierig-
keiten, sondern auch über gelungene
Aktivitäten miteinander zu sprechen.“¹⁸

Rechtliche Grundlagen

Ministerielle Empfehlungen

Im Beschluss der Kultusministerkonferenz
zur „Arbeit in der Grundschule“ (vom
05.05.1994) haben sich die Länder u. a. auch
auf eine gemeinsame Linie zur Zusammen-
arbeit von Kindergarten und Grundschule
geeignet. Unter dem Gliederungspunkt 2
„Eintritt in die Grundschule und Anfangs-
unterricht“ wird formuliert:

„Die Zusammenarbeit der Grundschule mit
den Kindergärten und die gegenseitige
Kenntnis der pädagogischen Konzepte för-
dert den problemfreien Übergang vom Ele-
mentar- in den Primärbereich.

Die kontinuierliche Lernentwicklung der
Kinder steht im Mittelpunkt aller konzeptio-
nellen Überlegungen zum Schulbeginn. Die

¹⁸ Bildungsrevolution in Deutschland – Empfehlungen
des Forums Bildung, 2001

Kooperation ist unverzichtbar

einzelne Grundschule muss daher die unter-
schiedlichen vorschulischen Lernerfahrun-
gen der Kinder in die Entwicklung spezifi-
scher Arbeitsweisen schulischen Lernens
einbeziehen.“

An anderer Stelle heißt es: „In der Phase der
Schulanfangsphase ist es wichtig, dass
Schule, Elternhaus und vorschulische Ein-
richtungen aufeinander zugehen und ver-
stärkt zusammenarbeiten. Geeignet sind

- gemeinsame Besprechungen sowie ge-
genseitige Besuche von Erzieherinnen
oder Erziehern und Lehrkräften,
- Besuche der Kindergartenkinder in der
Grundschule,
- gemeinsame Unternehmungen und Ver-
anstaltungen,
- die gemeinsame Elternarbeit und
- die beratende Tätigkeit vorschulischer
Einrichtungen.“

Kooperationsgebote der Bundesländer

Die Zusammenarbeit von Kindergarten und
Grundschule bedarf einer gesetzlichen Ab-
sicherung, damit sie sich als regelhafte Ar-
beitsweise verbreiten und etablieren kann.
Um diesem fachlichen Gebot die notwendige
Verbindlichkeit für beide Seiten zu verlei-
hen, sollte es auf Landesebene

- sowohl im Kita-Gesetz als auch im Schul-
gesetz verankert und

Kooperation ist unverzichtbar

- zugleich durch den Erlass von Vollzugshinweisen oder Empfehlungen, die die zuständigen Ressorts gemeinsam herausgeben, konkretisiert werden.

Eine Recherche zeigt, dass alle 16 Bundesländer von dieser Idealvorstellung noch weit entfernt sind (Stand Mai 2002):

- Einige Bundesländer haben lediglich in ihrem Kita-Gesetz oder Schulgesetz ein Kooperationsangebot festgeschrieben, das erforderliche Pendant auf der Gegenseite fehlt.
- Viele Bundesländer haben nur Empfehlungen erlassen, in denen sie die Notwendigkeit der Zusammenarbeit betonen. Empfehlungen, denen kein gesetzliches Kooperationsangebot zugrunde liegt, sind lediglich Orientierungshilfen und damit geringer in ihrem Appellcharakter und ihrem Verbindlichkeitsgrad.

Angesichts dessen ist die Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule in Deutschland noch überwiegend der Beliebigkeit preisgegeben, dem Engagement der Pädagogen in beiden Bereichen überlassen. Die fehlende gesetzliche Absicherung ist ein „Stolperstein“ auf dem Weg, die Kooperation zu einer Selbstverständlichkeit auszubauen. Als vorbildlich sind daher die Initiativen der Länder Bayern, Nordrhein-Westfalen, Saarland und Thüringen herauszustellen:

- Nordrhein-Westfalen mit seinem Erlass vom 05.05.1988
- Bayern mit seiner (neu gefassten) Bekanntmachung vom 29.06.1998
- Saarland mit seiner Handreichung zum Übergang vom Kindergarten zur Grundschule 2001
- Thüringen mit seinen Empfehlungen und Anregungen 2002

Sie haben innovative Rahmenkonzeptionen für die Zusammenarbeit vorgelegt. Sie geben der Kooperation entscheidende Impulse und schärfen das Bewusstsein für ihre Sinnhaftigkeit und ihre Notwendigkeit unter den pädagogischen Fachkräften auf Seiten der Kindergärten und der Grundschule.

Es scheint, dass bei allen 16 Bundesländern das Thema Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule zurzeit wieder mehr in den Blick gerückt ist. Das verdeutlichen die von mehreren Bundesländern aktualisierten Empfehlungen.

Der Bericht über gemeinsame Beratungen von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder und Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe¹⁹ weist ebenfalls auf die Notwendigkeit der Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule hin. Der Bericht manifestiert, dass der Kindergarten einen al-

¹⁹ Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe, September 2000

Kooperation ist unverzichtbar

tersgemäß spezifischen Bildungsauftrag hat und damit auch den Auftrag, Kindern den Übergang in die Institution „Schule“ zu erleichtern. Schul- und Sozialpädagogik sollten sich gegenseitig bei der Betreuung der Schulkinder, unter der Beachtung ihres spezifischen eigenständigen Bildungs- und Erziehungsauftrags, weitest möglich stützen. Auf dem Hintergrund einer noch nicht zufrieden stellenden rechtlichen Absicherung der Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule steht im Hinblick auf eine effiziente Kooperation dringend Folgendes an:

- Die Kooperation muss in allen Bundesländern in Form von auf Gegenseitigkeit beruhenden gesetzlich verankerten Kooperationsangeboten rechtlich abgesichert werden, die als Rahmenkonzepte praxisnahe Leitlinien signalisieren und zukunftsweisend sind.
- Die in den jeweiligen Kooperationsangeboten formulierten Inhalte und Maßnahmen müssen auf mehr Verbindlichkeit hin ausgerichtet sein.
- Kooperation muss als ein Qualitätsmerkmal in beiden Institutionen etabliert werden.
- Die Aufsichts- und Trägerbehörden müssen die Kooperationsbemühungen offiziell unterstützen und absichern, damit diese gegenüber der Öffentlichkeit, vor allem den Eltern, legitimiert sind.

Mit der Diskussion um die „Wissensgesellschaft, das Weltwissen der Kinder“ und der Bildungsreform, vor allem im Kontext der Annäherung der EU-Staatengemeinschaft, ist die Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule wieder stärker ins Blickfeld geraten. Sind die heutigen Kinder noch fit für die Schule? Was benötigen Kindergartenkinder für Basiswissen, um dem Schulalltag gerecht zu werden? Das sind Fragen, die sich die Pädagogen beider Institutionen neu stellen müssen. Nach eingehender gemeinsamer Zäsur muss überlegt werden, ob die bisherigen Kooperationsformen ausreichen oder neue gemeinsame Wege bestritten werden müssen. Dieses kann nicht verordnet werden, sondern kann nur vor Ort in gemeinsamer Kooperation geschehen. Das vorliegende Arbeitsbuch soll dabei helfen, die gemeinsame Aufgabe zu erleichtern.

*Bernd-Michael Breuksch, Referatsleiter, Referat
Tageseinrichtungen für Kinder, NRW*

Kapitel II

Kooperation setzt Information über den Kooperationspartner voraus

Wie im Kapitel I belegt, haben sich die institutseigenen Leitvorstellungen, die Sichtweisen bezüglich Erziehung und Bildung der Sozialpädagogik bzw. Schulpädagogik angenähert, sie sind aber nicht deckungsgleich. Damit nicht Vor- oder Falschurteile die Oberhand behalten, muss bei beiden Gruppen die Bereitschaft wachsen, sich offen und neugierig für die Informationen der anderen Seite zu zeigen bzw. sich über den Kooperationspartner umfassend zu informieren (Berufsbild, Arbeitsfeld, pädagogische Herausforderungen, Schwerpunktsetzungen).

Kooperation setzt Kenntnisse über den Kooperationspartner voraus, das ist der Leitgedanke, der diesem Kapitel II vorangestellt ist. Für beide Kooperationspartner ist es wichtig, ein realistisches Bild von der Partnerinstitution zu erwerben, das nicht reduziert ist auf das jeweils andere Gebäude mit seiner ihm eigenen Raumgestaltung und Raumnutzung, sondern inhaltlich gefüllt wird, und zwar mit dem spezifischen Bildungsauftrag, den Rahmenvorgaben, die der pädagogischen Arbeit vorgegeben sind, dem

Bild vom Kind, das der Arbeit zugrunde liegt und den Leitbildern, Pädagogischen Konzepten und Schulprogrammen, die zur Erfüllung des Bildungsauftrages handlungsleitend sind. Kenntnisse über das je eigene Berufsprofil verdeutlichen das Selbstverständnis des Kooperationspartners, das den Habitus prägt, und Einblicke in die Entwicklung des Verhältnisses von Kindergarten und Grundschule sensibilisieren für die jeweiligen Traditionen und Strukturen.

Denn den der Schule vorausgehenden Lebensbereich genauer kennen, heißt die Kinder besser kennen. Auf diesem Hintergrund ist es für die Lehrerin/den Lehrer wichtig, ein realistisches Bild von der Institution zu erwerben, welche die Kinder immerhin drei Jahre formt.

Zu dieser Information gehört auch die historische Entwicklung des Verhältnisses von Kindergarten und Grundschule, damit die Wurzeln beider Bereiche nachvollzogen werden können. Kooperation, die auf wechselseitiger Kenntnis über Aufgaben und Arbeitsweisen sowie über Trägerstrukturen

Kooperation setzt Information voraus



des Kooperationspartners gründet, wird schließlich zu einem zeitgemäßen Selbstverständnis beider Bereiche führen.²⁰

Wenn wir die Situation des heutigen Verhältnisses von Kindergarten und Grundschule verstehen wollen, macht es Sinn, ei-

nen Blick in die historische Entwicklung der beiden Institutionen zu nehmen.

Entwicklungsgeschichte des Kindergartens

Die Kindergartengeschichte beginnt im 19. Jahrhundert mit Kinderbewahranstalten und Kleinkinderschulen in katholischer

²⁰ Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe, September 2000

Kooperation setzt Information voraus

oder evangelischer Trägerschaft. Zur Zeit der Industrialisierung bestand aus *sozialfürsorglichen* Gründen ein großer Bedarf an Betreuungsformen für Kinder, da häufig beide Elternteile berufstätig waren. Eine erste Konzeption der Kleinkinderziehung entwickelte Friedrich Fröbel, der 1840 seine „Musteranstalt zur Pflege des Tätigkeitstriebes der Kinder“ gründete.

Fröbels umfassendes Erziehungskonzept beinhaltete Ansätze von Rousseau, Comenius und Pestalozzi und erweiterte das sozialfürsorgliche Motiv um eine *erzieherisch-bildende* Zielsetzung. Mittels richtiger Spielförderung sollten die Grundlagen für eine allseitige Bildung der kindlichen Persönlichkeit vorbereitet werden. Mit Fröbels moderner Kleinkinderziehung identifizierten sich vor allem die bürgerlichen Familien. Für die Arbeiterfamilien errichtete Fröbels Großnichte Henriette Schrader-Breyman 1873 in Berlin einen Volkskindergarten.

Anfang des 20. Jahrhunderts belebten die Ideen von Maria Montessori aus Italien auch die Vorschulerziehung in Deutschland. Das Kind wurde nun noch stärker in den Mittelpunkt des pädagogischen Denkens und Handelns gerückt.

Mit der Schulreform nach dem ersten Weltkrieg 1920 stellten Vertreter des Allgemeinen Deutschen Lehrervereins und zahlreiche Schulreformer erstmals die Forderung

nach einer Einheit von Kindergarten und Grundschule. Die Reichsschulkonferenz entschied sich jedoch für eine organisatorische und pädagogische Trennung der beiden Einrichtungen, so dass der Kindergarten der Jugendwohlfahrt zugeordnet wurde und dadurch der sozialpolitische Aspekt für den Vorschulbereich eine besondere Bedeutung erhielt.²¹

Die vielen vorschulischen Einrichtungen mit ihren unterschiedlichen Benennungen, Richtungen und Trägerschaften wurden im Jahre 1930 in Preußen mit ministeriellem Erlass zu einer einheitlichen Bezeichnung zusammengeführt. Sie sollten von nun an „Kindergärten“ heißen.

Bis zur nächsten Reformdiskussion Ende der sechziger Jahre war das öffentliche Interesse an der Kleinkinderziehung in den deutschen „Kindergärten“ sehr gering, so dass Veränderungen in diesem Bereich nicht anstanden.

Entwicklungsgeschichte der Grundschule

Die Entwicklung der Grundschulerziehung beginnt mit der Gründung der „Allgemeinen Deutschen Grundschule“ im Jahre 1919. Als

²¹ vgl. Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt vom 14.06.1922

Ergebnis der Reformpädagogik entstand eine eigenständige, kindorientierte Erziehungskonzeption, die alle Kinder des Volkes unentgeltlich vereinigte. Sie löste damit die wenig kinderfreundliche Schule des 19. Jahrhunderts ab, deren allgemeines Erziehungsziel das Heranbilden eines treuen und brauchbaren Staatsdieners war.

Kernpunkte der Reformpädagogik waren u. a. die Aktivierung der natürlichen Bereitschaft zum Lernen beim Kind und die Gestaltung der Schule zu einer Lebensstätte. Das Kind wurde, ähnlich wie bei Fröbel, zum Bezugspunkt der pädagogischen Überlegungen, die Berücksichtigung seiner eigenen Natur erhielt Unterstützung durch die entstehende Kinderpsychologie. Die Reformbestrebungen in dieser pädagogischen Aufbauphase wurden allerdings dadurch belastet, dass die Grundschule die Vermittlungsfunktion für die weiterführenden Schulen erhielt.

Nach dem zweiten Weltkrieg 1945 entwickelte die Grundschule keine neuen Impulse, die Erziehung im Vor- und Grundschulalter wurde in der Öffentlichkeit wenig beachtet.

Erst Mitte der 60er Jahre erreichte eine erneute Reformdiskussion, die zunächst die gymnasiale Oberstufe umfasste, auch den Kindergarten und die Grundschule. Die Erkenntnisse der Humanwissenschaften wie-

Kooperation setzt Information voraus

sen eine hohe Lernbereitschaft und Lernfähigkeit der Kinder im Vorschul- und Grundschulalter nach. Das führte zu verstärkten Fördermaßnahmen vor allem im kognitiven Bereich, um die bildungspolitischen Vernachlässigungen der vergangenen Jahre zu beheben. Aber die Kinder, die im Mittelpunkt aller Veränderungen stehen sollten, hatte man wieder einmal aus dem Blick verloren. Mit dem Grundschulkongress 1969 gründete sich daher der „Arbeitskreis Grundschule e. V.“, der die Zielsetzungen für eine Neugestaltung des Schulanfangs formulierte, um die vorhandenen Schwierigkeiten beim Übergang in die Grundschule auszuräumen. So wurden mehr Kontinuität und eine Weiterführung der Erziehungs- und Lernprozesse des Kindergartens gefordert. Überprüfungen durch Schulreife-tests sollten entfallen und die individuelle Förderung des Kindes erhielt eine besondere Bedeutung. Kindergarten und Grundschule standen von nun an bei allen Reformen in einem unmittelbaren Wechselverhältnis zueinander.

Der Deutsche Bildungsrat forderte 1970 den Ausbau des Kindergartens als Elementarbereich des Bildungswesens, zur Grundschule als Primarstufe sollte ein gleitender Übergang durch eine zweijährige Eingangsstufe geschaffen werden. Die Vorverlegung des Schuleintrittsalters auf das vollendete fünfte Lebensjahr plante man bis 1980. Die Bun-

Kooperation setzt Information voraus

desregierung und die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder unterstützten 1970 zunächst diese Forderungen, veränderten allerdings 1973 im Bildungsgesamtplan ihre Zielsetzungen dahingehend, dass sie vorrangig den Ausbau des Elementarbereiches betonten.

Modellversuche sollten über eine Vorverlegung der Schulpflicht entscheiden und so finden sich Fünfjährige in Vorklassen, Eingangsstufen und Kindergärten. Da mit dem Abschluss des Modellversuchs keine eindeutigen Ergebnisse verbunden waren und der unglückselige Streit der beiden Ministerien, Sozialministerium und Kultusministerium um die Zuordnung der Fünfjährigen anhielt, zeichnete sich in den einzelnen Ländern keine einheitliche Auffassung in der Zuordnung der Fünfjährigen ab. Schließlich übernahmen alle Bundesländer die Entscheidung der Landesregierung von Nordrhein-Westfalen, wonach die Fünfjährigen im Kindergarten verblieben. Die Eigenständigkeit von Kindergarten und Grundschule wurde damit verstärkt, gleichzeitig aber auch die Trennung der beiden Institutionen. Die politische Entscheidung beendete auch die jahrelange engagierte erziehungswissenschaftliche Diskussion um die Sicherung der Kontinuität im Elementar- und Primarbereich.

Die Idee von einem kindgerechten Übergang blieb trotz institutioneller Trennung erhalten und veranlasste die einzelnen Länderregierungen bis in die heutige Zeit mittels Erlasse oder Empfehlungen eine pädagogische Zusammenarbeit zu ermöglichen.²²

Berufsprofil Erzieherin

Die Berufsbezeichnung Erzieher/Erzieherin wird für die Gruppe sozialpädagogischer Fachkräfte verwandt, die in der Regel eine sozialpädagogische Ausbildung auf der Fachschulebene absolviert hat. Der Beruf der Erzieherin umfasst heute die früher getrennten Berufe Krippenerzieherin, Kindergärtnerin, Hortnerin, Jugenderzieherin und Heimerzieherin. In ihrer beruflichen Arbeit können Erzieherinnen sowohl in Einrichtungen der Kleinkind- und Kindererziehung tätig werden als auch in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen außerhalb der Schule und des Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatzes.²³ Von Erzieherinnen wird erwartet, dass sie in ihrem Arbeitsfeld bestimmte Aufgaben wahrnehmen und diese entsprechend dem Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag, wie er in den

²² Horn, 1982

²³ Bundesanstalt für Arbeit, Blätter der Berufskunde, 2000

Kindertagesstättengesetzen der einzelnen Bundesländer formuliert ist und den weltanschaulichen Grundrichtungen der Träger signalisiert wird, gestalten.²⁴

Aufgaben

Erzieherinnen werden im Rahmen ihrer Ausbildung dazu befähigt

- in sozialpädagogischen Bereichen selbstständig sozialpädagogisch mit Gruppen zu arbeiten,
- in Unterstützung oder Ergänzung zum Elternhaus, Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung vielseitig zu fördern,
- Kinder und Jugendliche zu Eigenverantwortung und Selbstvertrauen, Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung zu führen,
- zu gemeinschaftlichem Verhalten und Handeln anzuhalten, ihre Entscheidungsfreudigkeit, ihre Lernbereitschaft und ihr kritisches Urteilsvermögen zu stärken,
- Kinder und Jugendliche zu geistiger Beweglichkeit und schöpferischem Tun anzuregen.

Im Rahmen der Arbeit in Tageseinrichtungen für Kinder, d. h. in sozialpädagogischen Einrichtungen wie Kinderkrippe, Kinder-

Kooperation setzt Information voraus

gärten, Kindertagesstätten hat die Erzieherin vorrangig familienergänzende und -unterstützende Aufgaben. Dieses Aufgabenprofil hat sich auf dem Hintergrund gesellschaftlicher Wandlungen herauskristallisiert, die auch die Familie tangieren. Die Anregungen des Elternhauses reichen heute für eine optimale Förderung der Kinder oft nicht mehr aus.

In den Tageseinrichtungen für Kinder (in den Kitas) ist es Aufgabe der Erzieherin, ein pädagogisches Arrangement zu schaffen, bestehend aus Anregungen und Lernimpulsen, so dass das noch nicht schulpflichtige Kind vielfältige Erfahrungen sammeln kann. Dabei greift die Erzieherin die altersspezifische Entwicklung und die bis dahin gemachten Erfahrungen der Kinder auf und bietet sich den Kindern als Entwicklungsbegleiterin an. Sie ermöglicht planvoll neue Lernanregungen, wobei sie das besondere Spiel- und Lernbedürfnis der Kinder dieser Altersstufe berücksichtigt.

Die Erzieherin muss den Lern- und Erfahrungsraum der Kinder so gestalten, dass sie sich geborgen fühlen, Vertrauen zu sich und anderen gewinnen, freiwillig und mit Freude spielen, erkunden und arbeiten sowie miteinander und mit Erwachsenen Freundschaft schließen. Sie sollen zu vielseitiger Auseinandersetzung mit sich und ihrer Umwelt befähigt und herausgefordert werden. Das planvolle Vorgehen der Erzieherin un-

²⁴ Miltzer/Demandewitz/Solbach, 1999

Kooperation setzt Information voraus

terstützt die zunehmende Fähigkeit der Kinder zu eigenaktivem, selbst gesteuertem Handeln.²⁵

Tätigkeitsmerkmale

Das Arbeitsfeld der Erzieherin erfordert mehr als nur Freude an der Arbeit und Geschick im Umgang mit Kindern. Sozialpädagogische Probleme (entwicklungsgestörte Kinder, Kinder aus belasteten Familiensituationen, Kinder mit Migrationshintergrund) werden bereits in Tageseinrichtungen für Kinder deutlich. Auf diesem Hintergrund werden die Aufgaben vielfältiger und schwieriger. Schwerpunkte der Tätigkeiten einer Erzieherin sind die Beobachtung und die Analyse von Bedingungen pädagogischen Handelns sowie die Planung und Gestaltung der pädagogischen Arbeit mit dem Ziel, die Tageseinrichtungen zu einem Lebens- und Erfahrungsraum für Kinder und Familien einzurichten. Dadurch verändert sich die Arbeit der Erzieherin von *für die Kinder* hin zu *mit den Kindern* arbeiten, lernen, erleben.

Die Tageseinrichtung für Kinder als Lebens- und Erfahrungsraum für Kinder und Familien einzurichten, heißt für die Erzieherin, den Alltag mit Kindern zu organisieren und

zu gestalten. Dabei steht das Kind mit seiner Lebenssituation und seinen Bedürfnissen im Mittelpunkt aller Überlegungen. Die Erzieherin ist für die Bedingungen zuständig, unter denen Lernprozesse stattfinden. Die Orientierung an inhaltlichen Vorgaben in Form von Lehrplänen spielt in Tageseinrichtungen für Kinder keine Rolle, so dass die Erziehungsziele – unter Einbezug von Eltern – aus der aktuellen Situation vor Ort abzuleiten und zu legitimieren sind, d.h. aus den Lebensbedingungen und Vorerfahrungen der Kinder sowie den Bedingungen des Einzugsgebietes. Auf diesem Hintergrund ist ein pädagogisches Konzept zu erarbeiten, als Leitfaden für die Arbeit, das der Lebenssituation von Kindern und ihren Familien, den Bedingungen der Einrichtung, den Erfordernissen des Einzugsgebietes entspricht. Die Erzieherin ist u.a. aufgefordert, angesichts veränderter Lebensbedingungen die Teilhabe von Kindern am Leben ihres Wohngebietes zu unterstützen und zu fördern. Diese verantwortungsvolle Aufgabe kann die Erzieherin nicht allein, sondern nur in enger Zusammenarbeit mit anderen Erzieherinnen und Fachleuten bewältigen. Ihre Tätigkeit ist zudem dadurch gekennzeichnet, dass sie weitgehend selbstständig, zum Teil mit anderen Erzieherinnen, über einen längeren Zeitraum mit einer Gruppe von Kindern zusammenlebt. Über eine Öffnung der Tageseinrichtung bringt sich die

²⁵ Bundesanstalt für Arbeit, Blätter zur Berufskunde, 2000

Erzieherin darüber hinaus mit ihrer Arbeit stärker ins Bewusstsein der Öffentlichkeit, was dazu beiträgt, das Ansehen von Erzieherinnen zu verbessern.

Ausbildung

Die Ausbildung zur Erzieherin erfolgt überwiegend in Vollzeitform. Zahlreiche Ausbildungsstätten setzen in der Regel im zweiten Jahr besondere Akzente und Schwerpunkte, zum Beispiel auf den Elementarbereich oder die Heimerziehung. In den meisten Bundesländern besteht auch die Möglichkeit, unter bestimmten Voraussetzungen die Abschlussprüfung zur Erzieherin als Schulfremde oder Externe durchzuführen, ohne dass eine staatlich anerkannte Fachschule für Sozialpädagogik besucht worden ist.

An die zweijährige schulische Ausbildung in einer Fachschule für Sozialpädagogik schließt sich ein einjähriges Berufspraktikum an, das an der Fachschule betreut wird. Schulische Voraussetzung für die Zulassung zur Fachschule für Sozialpädagogik, an der Erzieherinnen ausgebildet werden, ist in der Regel der mittlere Bildungsabschluss, d.h. das Abschluszeugnis der Realschule, oder ein diesem mindestens gleichwertiger Bildungsabschluss.

Fortbildung

Auf dem Hintergrund der vielfältigen Aufgaben der Erzieherin kann während der zwei

Kooperation setzt Information voraus

Jahre an der Fachschule und des einjährigen Berufspraktikums nur eine Grundausbildung erfolgen. Daher ist die persönliche Fortbildung z.B. durch Teilnahme an Arbeitskreisen und Fortbildungsseminaren sowie systematische Weiterbildung unverzichtbar. Das gilt nicht nur für Erzieherinnen, die sich für bestimmte sozialpädagogische Berufsfelder spezialisieren wollen, sondern für alle Erzieherinnen, um auf der Höhe der Zeit die pädagogische Arbeit gestalten zu können. Voraussetzung für Weiterbildung ist in der Regel die staatliche Anerkennung als Erzieherin und eine anschließende mindestens einjährige praktische Tätigkeit in sozialpädagogischen Einrichtungen.

Entwicklung des Berufsbildes

Lange Zeit war das Leitbild der Kindergärtnerin die verständnisvolle, treu sorgende, musisch begabte und mehr gefühlsmäßig handelnde Mutter. Orientiert an diesem Leitbild wurde sie quasi neben der Mutter stehend zur (Kindergarten-)Tante. Die mit dieser Ausrichtung verbundene Feminisierung des Berufes wurde dadurch noch verstärkt, dass er für lange Zeit eine der wenigen Möglichkeiten zur beruflichen Emanzipation der Frau darstellt. Mit steigender Industrialisierung und fortschreitender Demokratisierung wuchs die Bedeutung der Erziehung für die Lebens- und Berufschancen des

Kooperation setzt Information voraus

Einzelnen. Dadurch verschob sich der sozialpflegerische Charakter der Einrichtungen immer mehr zu Gunsten von Bildungsaufgaben, die der Kindergarten wahrzunehmen hat. Er soll dazu beitragen, die begrenzten Erfahrungen und Möglichkeiten der häuslichen Erziehung zu ergänzen. Mit dieser Entwicklung geht die Notwendigkeit eines gewandelten beruflichen Selbstverständnisses der Erzieherin und ihrer Arbeit einher: Von

der mütterlichen Kindergärtnerin hin zur fachlich kompetenten Pädagogin. Die seit 1970 eingeführte Berufsbezeichnung Erzieherin entspricht diesem Wandel im beruflichen Selbstverständnis und im Aufgabenprofil. Verfolgt man jedoch die Entwicklung der Kleinkind- und Sozialpädagogik von Anfang an, so muss herausgestellt werden, dass ständig um die Konturen eines angemessenen Berufsbildes für Pädagogin in die-



sem Feld gerungen wurde – eine Anstrengung, die auch heute noch nicht abgeschlossen ist.

Gegenwärtige Situation

Der Beruf der Erzieherin hat sich inzwischen gut etabliert. Die Zahl der Beschäftigten ist in den letzten Jahren sehr angestiegen. Seit 1974 hat sich die Zahl der in Kindertageseinrichtungen tätigen Personen mehr als verdoppelt. Zur zahlenmäßigen Ausweitung des Erzieherberufes hat primär der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz beigetragen, der mit einem erheblichen Ausbau an Kindergartenplätzen einherging und neue Erzieherarbeitsplätze schuf.

Auf dem Hintergrund sich wandelnder Lebenssituationen von Kindern und Familien ist es nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz eine Aufgabe der Kindertageseinrichtungen, eine kind- und familiengerechte soziale Dienstleistung anzubieten mit möglichst viel Mitgestaltung von Kindern und Familien. Dieser Auftrag der Kitas trägt dazu bei, dass sich das Aufgabenspektrum der Erzieher erweitert und ausdifferenziert. Es wird heute ein anspruchsvolles fachliches Profil in der Praxis der Kindertageseinrichtungen erwartet.

Zum gewandelten Berufsprofil der Erzieherin gehört neben der Arbeit mit Kindern das

Kooperation setzt Information voraus

Knüpfen von sozialen Netzen für Kinder und Familien. Ferner steht angesichts der verschiedenen Herkunft und kulturellen Hintergründe der Kinder auch die Konzeption einer alle Kinder ansprechenden interkulturellen Praxis an. Es entwickelt sich ein Beruf mit neuen Gestaltungsmöglichkeiten, der den Handlungsrahmen, den das traditionelle Berufsbild abgesteckt hat, bei weitem übersteigt. Es sind immer mehr gefragt

- planerische Kompetenz,
- sozialpolitischer Durchblick,
- strategisches Handlungsvermögen,
- Durchsetzungskraft,
- Formulierungskompetenz und
- die Fähigkeit, Anliegen von Kindern in der Öffentlichkeit zu vertreten.

Mit dieser breiteren sozialpädagogischen Ausrichtung zielen die pädagogischen Anforderungen ein Berufsprofil an, das im europäischen Vergleich den Bestrebungen in skandinavischen Ländern und auch in Großbritannien nahe kommt. Es unterscheidet sich deutlich von einem eher lehrerähnlichen Profil, wie es beispielsweise in Frankreich und Belgien in langer Tradition gewachsen ist.²⁶

²⁶ Colberg-Schrader, 2000

Kooperation setzt Information voraus

Berufsprofil Lehrer/Lehrerin

Die Berufsbezeichnung Lehrer/Lehrerin hat ihre Wurzeln in dem Wort „lehren“. Die Bedeutung des Wortes Lehren lässt sich umschreiben mit „wissend machen“, „erfahren haben“, „erwandert haben“ oder „auf der Spur sein“. Reste des Wortstammes finden sich auch in „Geleise“ und „leisten“, sowie im Wort „List“ im Sinne von Klugheit. Damit wäre der Lehrer der Wissende, der Gelehrte, der andere wissend machen kann. Er hebt sich mit seinem berufsmäßigen Lehrertum vom natürlichen Lehrertum ab, das wir z. B. im häuslichen Miteinander der Familie kennen. Sein berufsmäßiges Lehren soll erziehend und bildend sein und ist daher immer eingebunden in einen Sinnhorizont, der geschichtlich variiert. So finden wir im abendländischen Raum zunächst ein stark religiös geprägtes Lehrerbild, das sich durch Karl den Großen verändert. Neben Klosterschulen entwickeln sich Stadtschulen mit einer stärker gesellschaftlich orientierten Zielsetzung.

Die Entwicklungsgeschichte der „Lehrerinnen“ geht auf die Äbtissin Lioba zurück (710-782), die als „erste Lehrerin Deutschlands“ bekannt ist. Die weltlichen „Lehrfrauen“ gehören mit den Lehrern zur Zunft der Handwerktreibenden. Die Aufgaben des Lehrers beschreibt erstmalig Comenius (1592-1670). In Preußen wird 1763/65 die Schul-

ordnung und die Position des Lehrers neu definiert. Es entwickelt sich der eigene Berufsstand des staatlich geprüften Volksschullehrers. Mit der Einführung der Demokratie als Staatsform ist auch für Lehrerinnen eine staatliche Anstellung möglich. Das Bildungswesen des jungen deutschen Staates erhält ab 1918 den gesetzlichen Auftrag, zu demokratisieren und das Grundrecht auf Bildung verfassungsmäßig zu sichern.

In den 70er Jahren wurde die Lehrerausbildung auf eine wissenschaftliche Grundlage gestellt und aus den pädagogischen Instituten wurden pädagogische Hochschulen.

Aufgaben

In jeder Gesellschaft stellt sich die Aufgabe, dem Nachwuchs das notwendige Wissen und Können zu vermitteln, ihn in die geltenden Sitten und Wertordnungen einzuführen. Mit der stärkeren gesellschaftlichen Differenzierung wachsen auch die Anforderungen an den Lehrer/die Lehrerin. Die Aufgaben des Lehrers wandeln sich daher entsprechend der gesellschaftlichen Erwartungen. In den 70er Jahren betonte man stärker die Bedeutung der didaktischen Struktur und der einzelnen Unterrichtsfaktoren für einen gelingenden Lernprozess. Dem Lehrer/der Lehrerin fiel dabei die Rolle zu, die Lernprozesse anzuregen, in Gang zu setzen und zu steuern. Die erzieherische Kompetenz war weniger gefragt.

In den 80er Jahren erkannte man, dass man bei diesem Ansatz die Bedeutung der Person des Lehrers und der Lehrerin verkannt hatte. Folglich formulierte man: Das wichtigste Curriculum ist die Person des Lehrers, denn die Bedeutung eines Unterrichtsgegenstandes erschließt sich nur über ihn. Damit war eine große Erwartung an die Persönlichkeit des Lehrers gestellt.

Die gegenwärtige Diskussion zielt in eine andere Richtung. Damit der Schüler nicht von den Lernanforderungen der Schule „überwältigt“ wird, wird er selbst als Subjekt seines Lernens angesehen und angesprochen. Schülerinnen und Schüler sollen lernen, eigenständig zu lernen und Lernprozesse selbst zu steuern. Damit verändert sich die Rolle der Lehrkraft. Ihr Platz ist nicht länger auf dem „Katheder“, sondern neben den Schülerinnen und Schülern. Gefragt ist die Kompetenz des Fachexperten und des Beraters. Dieser Prozess verläuft individuell höchst unterschiedlich und soll vom Lehrer produktiv für die Unterrichtsgestaltung genutzt werden.

Mit Lehren und Unterrichten verbinden wir heute daher vielfältige Erfahrungen und Aufgaben: Der Lehrer gibt dem Schüler Hilfestellung bei der Auswahl und Bewältigung der vielen Informationen. Er ermöglicht Primärerfahrungen mit Sachverhalten und fördert die gesamtseelische Erlebnisfähigkeit

Kooperation setzt Information voraus

des Schülers. Außerdem gibt er Anregung zur Eigengestaltung und zum selbsttätigen Lösen von Problemen. Der Lehrer lässt Fertigkeiten körperlicher und geistiger Art gezielt üben und führt in die Methoden des Lernens ein. Er befähigt die Schüler zum selbsttätigen Weiterlernen und weckt dabei die Lernfähigkeit des Schülers.

Neben der Unterrichtsarbeit ist die Erziehungsarbeit für die Lehrerinnen und Lehrer schwieriger geworden. Die heutige Schülergeneration wird oft beschrieben als undiszipliniert und aggressiv, sie zeigt aufgrund unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft eine sehr ungleiche Prägung. Aufgabe des Lehrers ist es daher, die Auseinandersetzung der Kinder mit ihrer sozialräumlichen Umwelt zu initiieren, damit die Kinder lernen, mit den raumzeitlichen Bedingungen ihres Alltagslebens ihr soziales Miteinander zu regeln und zu organisieren.

Die Aufgabe des *Führens* ergibt sich daraus, dass der Lehrer eine ganze Klasse vor sich hat. Es bedarf eigener Maßnahmen und besonderer Fähigkeiten, die einzelnen Schüler zur Gruppe zu formen, sie zu freudiger Mitarbeit, diszipliniertem und verantwortlichem Gemeinschaftsverhalten zu gewinnen. Die Klasse soll außerdem in die größere soziale Einheit der Schule eingegliedert werden ohne dabei den Einzelnen zu übersehen.

Kooperation setzt Information voraus

Das *Beraten* steht in engem Zusammenhang mit dem Unterrichten und Erziehen. Im Eingehen auf die ganz individuellen Bedingungen hilft der Lehrer aufgrund seiner vielseitigen Fachkenntnisse bei der Klärung des Einzelfalles und der zu treffenden Entscheidungen.

Mit dem *Beurteilen* fällt dem Lehrer eine besonders schwere Aufgabe zu, die er gegenüber den Schülern, deren Eltern und Teilen der Öffentlichkeit zu leisten hat. In vielen kleinen Äußerungen des Schulalltags wie auch in Zeugnissen mit Urkundencharakter fällt er über Lernleistung und Verhalten seiner Schüler Urteile, die von weittragender Wirkung für deren weiteres Leben sein können.

In all diesen Aufgaben ist der Lehrer Mittler zwischen erwachsener und junger Generation, zwischen der Gesellschaft und dem Einzelnen. Er erfüllt den Auftrag der Gesellschaft, indem er den Einzelnen dazu befähigt, Verantwortung zu übernehmen und einen Beitrag zum Ganzen zu leisten.

Indem er sich sozial benachteiligten Kindern besonders zuwendet, fördert er soziale Gerechtigkeit und Integration. Durch Mitverantwortung und humane Formen der Konfliktbewältigung bahnt er Einstellungen und Verhaltensweisen an, die insgesamt zur Humanisierung der Gesellschaft beitragen sollen.

Eine wesentliche Aufgabe des Grundschullehrers ist es, die Kinder an das gemeinsame Leben und Lernen im schulischen Rahmen zu gewöhnen, sie zur Beherrschung der Kulturtechniken anzuleiten und ihnen grundlegende Fragestellungen der verschiedenen Fächer aufzuschließen. Zugleich sollen die Kinder die Grundschuljahre als eine Zeit frohen und sinnvoll erfüllten Kinderlebens erfahren und damit eine gute Vorbereitung für die weiterführenden Schulen erhalten. Der soziale Ausgleich und die soziale Integration sind in der Grundschule von besonderer Bedeutung.

Tätigkeiten

Lehrer unterrichten eine Klasse mit durchschnittlich 20 bis 30 Schülern. Die Unterrichtszeit ist der Vormittag, an Ganztagschulen ist der Lehrer auch am Nachmittag als Ansprechpartner anwesend und erledigt dort dann seine Vor- und Nachbereitungen. Die Tätigkeit des Grundschullehrers erstreckt sich auf alle oder doch die meisten Fächer. Dies sind die mehr rational betonten Fächer: Sachunterricht, Deutsch und Mathematik und im musischen Bereich das Singen und Musizieren, das bildnerische Gestalten, aber auch Sport oder Schwimmen. Die Erteilung des Religionsunterrichtes ist keine Pflicht.

Diese vielseitigen Anforderungen können negativ als auch positiv gesehen werden. Das

besondere Interesse gilt dem lernenden Kind und seiner Auseinandersetzung mit der Sache. Dies ist Gegenstand der Didaktik in dem pädagogischen Studium und führt zu Kenntnissen in angemessenen Unterrichtsverfahren und Unterrichtsformen. Eine gute Unterrichtsgestaltung stellt eine organisatorische Leistung dar und erfordert eine Reihe von Unterrichtstechniken. Die Unterrichtsgestaltung ist immer eine persönliche Leistung des Lehrers.

Mit dem Unterrichten wird die erzieherische Tätigkeit des Lehrers verbunden. Er hilft den Kindern, sich in die Gruppe einzufügen und sorgt für rücksichtsvolles Benehmen, Ordnung und zuverlässige Arbeitsweise. Er weckt die Lernfreude der Kinder, führt die Kinder zu Lernerfolgen, lobt und straft, belehrt und warnt, ermuntert und weist zu recht. Der Lehrer sorgt für eine ansprechende Gestaltung der schulischen Umgebung, organisiert besondere Unternehmungen und schafft eine heitere und anregende Atmosphäre.

Er bemüht sich, wenn nötig, um Einzelfallhilfe, weiß um die sozialpsychologischen Erscheinungen des Gruppenlebens und kennt geeignete Maßnahmen und Fähigkeiten zum Führen einer Klasse. Er weiß um die körperlichen Belastungen des Schulalltags für die Schüler und agiert bzw. reagiert entsprechend.

Kooperation setzt Information voraus

Weitere Pflichten des Lehrers/der Lehrerin:

- Teilnahme an Konferenzen und Besprechungen außerhalb des Unterrichts
- Mentorentätigkeit bei der Ausbildung junger Kollegen
- Entwurf eines Jahreslehrplanes mit Monats- und Wochenzielen
- Tägliche sachliche und methodische Vorbereitung
- Ständige Kontrolle der Schülerleistungen durch Führung von Lehrnachweisen, Schülerbogen
- Zusammenarbeit mit dem Schularzt, dem Schulpsychologen, dem Berufsberater und Sozialarbeitern
- Sprechstunden, Elternabende und Hausbesuche

Ausbildung

Bildungsvoraussetzungen für Lehrkräfte:

- Allgemeine Hochschulreife
- Unter Umständen fachgebundene Hochschulreife oder Begabten-Sonderprüfung
- Persönliche Eignung
- Gesundheitliche Tauglichkeit
- Nachweis deutscher Staatsangehörigkeit

Inhalt des Studiums:

- Erziehungswissenschaftliches Grundstudium
- Fachwissenschaftlich-fachdidaktisches Studium
- Schulpraktische Ausbildung

Kooperation setzt Information voraus



Nachweise und Prüfungen:

- Prüfungsordnungen der Länder und Studienordnungen der Hochschulen regeln Pflichtveranstaltungen, Referate und schriftliche Ausarbeitungen
- Erste Lehramtsprüfung als Abschluss des ersten Ausbildungsteils
- Zweite Lehramtsprüfung nach Vorbereitungsdienst als Referendar
- Abschließende Befähigung zur Anstellung auf Lebenszeit nach Beamtengesetz ab 27. Lebensjahr

Fortbildung

Eine Form der Lehrerfortbildung ist die schulinterne Fortbildung, SCHILF genannt. Sie kann von einer kleinen Gruppe, einem Teilkollegium oder dem Gesamtkollegium realisiert werden. Je nach Bedürfnislage gibt es verschiedene Möglichkeiten:

- Die Pädagogische Konferenz ist eine Sonderform der Lehrerkonferenz und geht über die Grenzen einer bloßen Besprechungskonferenz hinaus. Erörtert werden Themen, die für die Beteiligten päd-

gogisch bedeutsam und notwendig sind. In dieser nachmittäglichen Veranstaltung von maximal drei bis vier Stunden können nur Fortbildungswege eingeleitet, nicht aber abgeschlossen werden.

- Pädagogischer Tag oder Studientag sind derzeit in den meisten Bundesländern die Hauptformen schulinterner Lehrerfortbildung.
- Systemberatung bedeutet, dass Fragen und Probleme durch Klärungshilfe von außen unterstützt werden. Die Schule als System oder das Kollegium als Teilsystem steht im Mittelpunkt der Beratung, intensive Analyse der Schwierigkeiten ermöglicht umfassende und vielfältige Interventionen.
- Organisationsentwicklung ist nicht identisch mit den Zielen von SCHILF. Ziel der Organisationsentwicklung ist die Verbesserung der humanen Arbeitsbedingungen und die Erhöhung der Effizienz schulischer Leistungen.

Gegenwärtige Situation

Mit dem Wandel der Kindheit und der Kinderwelten haben sich auch die Ziele und Methoden des Grundschulunterrichts ändern müssen. Der Traum des Bischofs Johann Amos Comenius, die Kinder könnten wie exerzierende Soldaten im Gleichschritt lernen, ist endgültig ausgeträumt. Die Unterschiedlichkeit der Kinder erfordert zieldiffe-

Kooperation setzt Information voraus

rentes Lernen, um die Förderung aller Kinder zu erreichen. Unsere Grundschule wird immer wieder kritisiert. Die einseitige Betonung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Ansprüche kennzeichnet oft noch das Rollenverständnis der Lehrerin/des Lehrers. Fachwissen ist der Dreh- und Angelpunkt in der Lehrerausbildung als auch in der Unterrichtspraxis. Methodische und soziale Zielsetzungen treten demgegenüber deutlich zurück. Die Methodik der Schüler wird eher als deren Privatsache angesehen. Lehrpläne und Schulbücher fördern die einseitige Fixierung auf die Stoff- bzw. Wissensvermittlung, die in der Regel mit direktivem, also lehrerzentriertem Verfahren einhergeht. Wirkliches fachliches Lernen steht und fällt aber mit der Methodenbeherrschung, der Teamfähigkeit und der Gesprächskompetenz der Schüler. Der Lehrstoff muss möglichst aktiv und anschaulich strukturiert aufgenommen werden, wenn sich Kenntnisse und Erkenntnisse nachhaltig einprägen sollen.

Aber einige Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer haben selbst begonnen, ihre Schule in die Hand zu nehmen und umzugestalten: mit neuen lebensweltbezogenen Unterrichtsthemen, mit aktivierenden, zur Selbstverantwortung befähigenden Unterrichtsmethoden und mit der Öffnung der Schule zu Umwelt, Natur und Gemeinwesen.

Kooperation setzt Information voraus

Mit kritischer Neubesinnung auf die Rolle als Lehrerin und Lehrer wurden in schulinternen Fortbildungen standortbezogene Schulprogramme und Schulprofile erarbeitet.

Um Schule und Unterricht zeitgemäßer, effektiver und entlastender zu gestalten wird aber an der Forderung nach grundlegender Sanierung des Bildungssystems festgehalten. Schulen müssen intern Mittel und Wege finden, um sich selbst aus der Misere zu ziehen.

Die Zukunft beginnt in der Grundschule, hieß es schon 1996. Zwei Leitlinien sind seit dem zu verzeichnen: Zum einen geht es darum, die Grundschule durch ausgeweitete und verlässliche Zeiten für die Alltags- und Berufsplanung der Familien, insbesondere der Frauen, kalkulierbar zu machen. Zum anderen gibt es Bemühungen, dem selbstständigen Lernen der Kinder stärkeres Gewicht zu verleihen.



Zum Weiterlesen:

Kalb, Peter E. (Hrsg.): *Die Schule entwickeln*, Beltz-Verlag, Weinheim/Basel 2001.

Haarmann, Dieter/Kalb, Peter E. (Hrsg.): *Grundschule 2000*, Beltz-Verlag, Weinheim/Basel 1999.

Bundesanstalt für Arbeit: *Blätter zur Berufskunde – Lehrer/Lehrerin an Grund- und Hauptschulen*, Nürnberg/Bielefeld.

Institutionelle Rahmenbedingungen

Kindertageseinrichtung

Aufgaben und Ziele

Zur Frage nach den Aufgaben und Zielen des Kindergartens gibt das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) mit seinem § 22 eine erste Auskunft. Danach soll in Kindergärten die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit gefördert werden. Die Aufgabe umfasst die Bildung, Erziehung und Betreuung des Kindes. Das Leistungsangebot soll sich pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien orientieren. Bei der Wahrung ihrer Aufgaben sollen die in der Einrichtung tätigen pädagogischen Fachkräfte und andere Mitarbeiter mit den Erziehungsberechtigten zum Wohl der Kinder zusammenarbeiten. Die Erziehungsberechtigten sind an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Tageseinrichtung zu beteiligen.

Diese Grundaussagen zu den Aufgaben und Zielen der Kindertageseinrichtungen sind in den jeweiligen Ausführungsgesetzen der Bundesländer zum Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), in den Kindertagesstätten-gesetzen weiter ausdifferenziert und näher bestimmt.

Institution, Trägerschaft, Aufsicht

Kindergärten und Tageseinrichtungen für Kinder, auch Kindertageseinrichtungen (Kita) genannt, sind Tageseinrichtungen, die überwiegend Kinder vom vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Beginn der Schulpflicht aufnehmen. Neueste Entwicklungen führten aber dazu, dass in manchen Kindertagesstätten schon unter Dreijährige aufgenommen werden.

Der Kindergarten hat einen eigenständigen Erziehungs- und Bildungsauftrag. Die Eigenständigkeit ergibt sich aus der Eigenart der Kinder dieser Altersgruppe. Die Kinder werden im Kindergarten altersgemischt betreut, gefördert, erzogen und gebildet. Der Kindergarten bietet Kindern einen Lebens- und Erfahrungsraum, der ihnen neue Lern- und Interaktionsfelder eröffnet und so ihre Entwicklung positiv stimuliert. Der Kindergarten ist eine familienergänzende und familienunterstützende Institution und hat seinen Bildungsauftrag im ständigen Kontakt mit dem Elternhaus wahrzunehmen. Der Besuch des Kindergartens ist freiwillig, eine Kindergartenpflicht gibt es nicht. Seit Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz (in Kraft getreten 1996) ist die Zahl der Kindergartenplätze sehr ausgeweitet worden, so dass eine hohe Versorgungsquote mit Kindergartenplätzen inzwischen erreicht werden konnte. Für den Besuch des Kindergartens wird ein Eltern-

Kooperation setzt Information voraus

beitrag erhoben, der bezüglich der Höhe und der Bemessungsgrundlage in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich ist. Die Öffnungszeiten sind in den letzten Jahren zunehmend am Bedarf der Eltern orientiert worden.

Träger von Kindergärten sind die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe, die sonstigen kreisangehörigen Gemeinden und Gemeindeverbände sowie die anerkannten Träger der freien Jugendhilfe. Anerkannte Träger der freien Jugendhilfe sind die Kirchen und Religionsgemeinschaften des öffentlichen Rechts sowie die auf Bundesebene zusammengeschlossenen Verbände der freien Wohlfahrtspflege. Die Gruppenstärke beträgt in Kindergärten 25 Kinder, in Kindertagesstätten mit größerer Altersmischung oder Integrationsgruppen 20 Kinder.

Einzugsbereich

Die Planungsverantwortung für die Einrichtung von Kindergärten (Tageseinrichtungen) obliegt dem örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe (Jugendamt). Die Planung ist darauf auszurichten, dass in jedem Wohnbereich ein dem Bedarf entsprechendes Angebot an Tageseinrichtungen für Kinder in zumutbarer Entfernung bereitgestellt wird. Der Weg von der Wohnung zum Kindergarten soll grundsätzlich nicht mehr Zeit als 15 bis 20 Minuten Fußweg in Anspruch nehmen.

Kooperation setzt Information voraus



Raum/Größe

Ein Kindergarten muss über eine hinreichende Anzahl von geeigneten Räumen verfügen. Die erforderliche Fläche ist abhängig von der Zahl der Gruppen und von dem Alter der zu betreuenden Kinder. Als erforderlich hat sich für jede Gruppe eine eigene Spiel-, Bewegungs- und Funktionsfläche erwiesen. Die Räume sollen dabei so angeordnet sein, dass sie sowohl ihrer Funktion als auch der

Gemeinschaftsbezogenheit einer Gruppe entsprechen. Es hat sich für jede Gruppe eine Fläche von 68 m² als angemessen erwiesen. „Eine differenzierte Gestaltung der Räume regt Kinder zu unterschiedlichen Aktivitäten an, ermöglicht nebeneinander Einzelaktivitäten und Aktivitäten in kleineren Gruppen, erlaubt Angebote der Erzieherin neben dem freien Spiel der Kinder, schafft Freiräume für selbstständiges Handeln und hält Ruhe- und Rückzugsmöglichkeiten für Kinder bereit.“²⁷

Außenspielfeldbereich

Angesichts des eingeschränkten Spielraums wird den Kindern im Kindergarten eine ausreichende Außenspielfläche angeboten. Auf diese wird nur verzichtet, wenn sie am Gebäude nicht bereitgestellt werden kann. Die Außenspielfläche muss den unterschiedlichen Aktivitäten der Kinder entsprechen, ihr Bewegungs-, Erkundungs- und Spielbedürfnis befriedigen und ihre Motorik entwickeln und differenzieren. Die Gestaltung ist der Altersstufe entsprechend vorzunehmen.

Erzieher-Kind-Schlüssel

Wie viele ausgebildete pädagogische Fachkräfte in einer Gruppe tätig sind, variiert von Bundesland zu Bundesland. In Nordrhein-Westfalen muss in jeder Kindergruppe ne-

²⁷ Militzer/Demandewitz/Solbach, 1999

ben der Gruppenleiterin eine Ergänzungskraft oder eine Berufspraktikantin tätig sein. In eingruppigen Einrichtungen sind zwei sozialpädagogische Fachkräfte erforderlich. Andere Einrichtungsarten bzw. Gruppenarten, die in Kombination mit Kindergartengruppen möglich sind, wie zum Beispiel kleine altersgemischte Gruppen für Kinder von vier Monaten bis zum Beginn der Schulpflicht, erhalten außer der Gruppenleiterin und der Ergänzungskraft eine zweite Fachkraft.

Zeit

Die Planung im Kindergarten muss den gesamten Tagesablauf umfassen. Im Unterschied zur Schule kennt der Kindergarten keine Tätigkeiten, die zu einer bestimmten Zeit oder in einer bestimmten Zeiteinheit durchzuführen sind. Es gibt nur wenige Aktivitäten, die aus organisatorischen und pädagogischen Gründen zu einer bestimmten Zeit für die gesamte Gruppe in Frage kommen. Ein starrer Tagesablauf nach einem bestimmten Schema würde eine starke Führung durch die Erzieherin erfordern und die Eigeninitiative der Kinder weniger zum Tragen kommen lassen. Das Tagesgeschehen ist vielmehr an den gesetzten Zielen, die zum Beispiel ein längeres thematisches Projekt dominieren, zu orientieren. Die Kinder brauchen ausreichende und zusammenhängende Zeitspannen für das Spiel und andere

Kooperation setzt Information voraus

Aktivitäten. Zeitliche Flexibilität im Tagesablauf trägt dazu bei, dass sich neben Spontaneität und Aktivität Spielprozesse über einen längeren Zeitraum hin entwickeln. Außerdem verhindern starre zeitliche Regeln, dass die Kinder ihren eigenen Rhythmus von Aktivität und Ruhe finden können.

Pädagogisches Konzept

Als pädagogisches Konzept dominiert in Deutschland (noch) der Situationsansatz. Es kommen aber auch Sonderformen vor, die sich an klassischen (Waldorf, Montessori) und neueren Konzepten (Reggio) orientieren. Internationale frühpädagogische Konzepte sind in der Praxis der Kindergärten so gut wie nicht verwirklicht und werden auch erst zunehmend diskutiert.²⁸ Die Dominanz des Situationsansatzes geht auf die Bildungsreform zurück. Wie im Bildungswesen insgesamt sollen auch vor der Schule Curricula – verstanden als neue Inhalte und neue Lernformen – den Kern der Reform bilden. Der Situationsansatz ist ursprünglich ein Konzept der Curriculumreform. Situationsansatz heißt im eigentlichen Wortsinn: von Lebenssituationen ausgehend. Für das situationsbezogene Konzept ist grundlegend, von Lebenssituationen und Grundbedürfnissen von Kindern auszugehen, den Alltag mit Kindern zu planen und zu gestalten und dabei offen für

²⁸ Fthenakis/Textor, 2000

Kooperation setzt Information voraus

neu entstehende Situationen zu sein. Das Prinzip der Orientierung an der Lebenssituation, den Bedürfnissen und Interessen von Kindern soll zur Grundlage der Planung und Gestaltung der pädagogischen Arbeit in den verschiedenen Kindergruppen in Kindergärten werden. Das Konzept schließt die Arbeit mit Kindern unter drei oder über sechs Jahre, mit behinderten Kindern und mit Kindern aus zugewanderten Familien mit ein. Alltägliche Situation meint unterschiedliche Aspekte: Die Lebenssituation der Kinder mit ihrer Biografie, ihrem familiären und sozialen Umfeld, die aktuelle Situation mit der momentanen Befindlichkeit der Kinder und das aktuelle (Spiel-)Geschehen im Kindergarten.²⁹

Der Situationsansatz berücksichtigt eine kontinuierliche Zusammenarbeit mit den Eltern in vielseitigen Bezügen. Zum Konzept des Situationsansatzes gehört die aktive Rolle der Eltern. Sie sind Experten und Mitbetroffene, wenn es um kindliche Lebenssituationen und Erfahrungsbereiche geht. Ein lebensweltbezogenes Arbeitskonzept wie der Situationsansatz führt schließlich auch zur Öffnung von Tageseinrichtungen.

Die Lebenswelt auch außerhalb des Kindergartens wird auf dem Hintergrund dieses Konzeptes einbezogen. Ferner findet auch eine Vernetzung von Bereichen statt, die sich ebenfalls für Kinder und deren Familien engagieren. Die Aspekte Orientierung an der Lebenssituation, Vorrang des sozialen Lernens, Mitwirkung von Kindern, Zusammenarbeit mit Eltern und Öffnung zum Gemeinwesen sind Eckpfeiler des Situationsansatzes. Durch ihn hat sich der Kindergartenbereich verändert und die breite Inanspruchnahme des Kindergartens durch seine Konzeption gestützt.³⁰

Das Konzept des Situationsansatzes wird jedoch zurzeit bezüglich seiner konzeptbedingten Schwächen hinterfragt und diskutiert. Es werden ihm angelastet

- wissenschaftliche Defizite
- Resistenz gegenüber Forschungsvorhaben
- unbefriedigende Evaluation
- bildungskonzeptionelle Mängel, das heißt eine fehlende Anthropologie, die einseitige Sicht des Kindes, das unzureichende Lernkonzept
- Fehlen einer pädagogischen Pragmatik³¹

²⁹ Miltzer/Demandewitz/Solbach, 1999

³⁰ Faust-Siehl, 2001

³¹ Fthenakis, 2000

Kooperation setzt Information voraus



Ein Blick in die Praxis

Hövelhof ist eine Stadt mit ca. 16.000 Einwohnern zwischen Paderborn und Bielefeld. Im Ort gibt es acht Kindergärten mit insgesamt 515 Plätzen. Der katholische Kindergarten St. Johannes liegt mitten im Zentrum an der Hauptschule, zwischen Rathaus und Pfarrkirche, umgeben von Mietshäusern, sozialem Wohnungsbau und Geschäftshäusern. Als einer der ersten Kindergärten im Ort besteht er seit über 40 Jahren. Im Jahre 2001 ist die Einrichtung grundlegend renoviert und erweitert worden. Jetzt verfügt sie über ca. 400 m² Innen- und ca. 2000 m² Außenfläche.

75 Kinder im Alter von 3–6 Jahren finden Platz in drei Gruppen. Jeder Gruppe ist neben dem Gruppenraum (42 m²) ein Nebenraum (20 m²) zugeordnet. Diese sind nach einem Raum-in-Raum-System ausgestattet. Podeste, verschiedene Ebenen und Einbauten gliedern einen großen Raum in mehrere kleine. Nach diesem Konzept setzen wir den Raum als „dritten Erzieher“ ein. Den Kindern sind so Rückzugsmöglichkeiten geboten, sie können ähnlich wie zu Hause in verschiedenen Zimmern spielen und ihre Erfahrungen machen. Jeder Raum wird anders wahrgenommen, es variieren Größe, Licht, Temperatur und Geruch. In ihrer Dimension sind diese Räume für Kinder leichter zu überschauen und zu erobern. Sie geben so eher ein Gefühl der Sicherheit und Intimität. Alle Räume im Haus sind den Kindern weitestgehend zugänglich. Küchen befinden sich in

allen Gruppenräumen und ermöglichen so Erfahrungen aus dem lebenspraktischen Bereich. Im Büro werden gelegentlich die ersten Kontakte zum PC hergestellt.

Die Eltern können ihre Kinder Montag bis Freitag in der Zeit von 07:30–12:30 Uhr und von 14:00–16:30 Uhr in unsere Einrichtung bringen. Morgens sollten die Kinder bis 09:00 Uhr da sein, mittags gilt eine Abholzeit von 11:45–12:30 Uhr, nach Absprache bis 13:00 Uhr. Bei Bedarf werden auch Kinder über Mittag betreut. Die Kindergärten haben eine maximale Schließungszeit von 30 Tagen, verteilt auf das laufende Kindergartenjahr, die in der Regel in den Schulferienzeiten liegen.

Im Rahmen des Bildungsauftrages gestaltet sich die Arbeit mit den Kindern. Den Tagesverlauf bestimmen in unserer Einrichtung zu zwei Dritteln das Freispiel und einem Drittel Angebote. Im Freispiel bestimmen überwiegend die Kinder, wo sie spielen, mit wem sie spielen, was sie spielen, wie lange sie spielen. Diese Entscheidungen können nach Absprache auch außerhalb der eigenen Gruppe in einem anderen Spielbereich liegen. Freispiel greift in der Regel während der Bringzeit (07:30–09:00 Uhr) und Abholzeit, darüber hinaus im Wechsel mit einem gezielten Angebot während des Vor- und Nachmittags. Während des Freispiels gelten Regeln und Absprachen, die der Orientierung dienen. Die Erzieherin greift so viel wie nötig, aber so wenig wie möglich ein. Das Freispielangebot bein-

Kooperation setzt Information voraus

haltet neben dem Rollenspiel das Spiel mit Konstruktionsmaterialien, den künstlerisch-ästhetischen Bereich, Malen, Gestalten und Werken mit verschiedensten Materialien, didaktische Spiele, Erfahrungen mit Literatur und Medien. Fantasie, Kreativität und Eigeninitiative haben in allen genannten Bereichen einen hohen Stellenwert. Für die Kinder ist die Freispielzeit eine große Herausforderung, das Sozialverhalten ist während dieser Phase besonders gefordert.

Das gezielte Angebot betrifft die unterschiedlichen Förderbereiche (Sprachförderung, psychomotorische Sensibilisierung, Wahrnehmungsschulung, Förderung im kognitiven Bereich, Grob- und Feinmotorik, religiös-soziale Aspekte, Singen und Spielen) und orientiert sich situationsbezogen sowie an jahreszeitli-

chen und kirchlichen Höhepunkten. Dieses gezielte Angebot kann auch ein gruppenübergreifendes Projekt sein, das über einen längeren Zeitraum zum Schwerpunkt der Angebote gemacht wird. Während der Angebotszeit legt die Erzieherin nach sorgfältiger Planung und Absprache mit den Kindern die Zeit und die Inhalte der Angebote fest.

10 pädagogische Mitarbeiter, Vollzeit-, Integrations- und Vertretungskräfte sind für diese pädagogische Vielfalt zuständig. In regelmäßigen Teambesprechungen, auf Gruppenebene und in Ausschusssitzungen wird die Arbeit mit den Kindern vorbereitet, organisiert und reflektiert. Die Teilnahme an Fortbildungen, kollegiale Beratung und selbstkritisches Handeln sind in einem Team unverzichtbar.

Ingrid Winzig, Leiterin

Grundschule

Aufgaben und Ziele

Im Hinblick auf die Aufgaben und Ziele der Grundschule erhalten wir eine erste Orientierung aus den Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule (Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz in der Fassung vom 06.05.1994). Hier wird herausgestellt, dass es Aufgabe der Grundschule ist, Kinder mit unterschiedlichen individuellen Lernvoraussetzungen und Lernfähigkeiten so zu fördern, dass sich Grundlagen für selbstständiges Denken, Lernen und Arbeiten ent-

wickeln, sowie Erfahrungen im gestaltenden menschlichen Miteinander vermittelt werden.

Nach diesen Empfehlungen leistet die Grundschule im Rahmen ihres Erziehungsauftrages auch einen Beitrag zu einer grundlegenden Wertorientierung, indem sie bei den Kindern Selbst- und Welterkenntnis anbahnt, sie schrittweise zu Urteilsfähigkeit und zu selbstständigem und verantwortungsbewusstem Handeln hinführt.

Das Hauptanliegen der Grundschule ist entsprechend den Empfehlungen die Förderung aller Schülerinnen und Schüler, die

ganzheitlich alle Sinne erfassen soll. Die Grundlegung der Bildung erfordert ebenso die fachbezogene Aneignung von grundlegendem Wissen. Grundlegende Inhalte, Zielsetzungen und Anforderungen, die zur Bewältigung von Lebenssituationen didaktisch und pädagogisch geeignet sind, müssen sich kontinuierlich in den Fächern und Lernbereichen der Grundschule wieder finden. Die für den Bildungsprozess der Grundschule wichtigen Lerninhalte werden sowohl in fach- und lernbereichsbezogenen als auch in fächerübergreifenden Lehr- oder Rahmenplänen dargestellt.

Faktenwissen dient der Orientierung im Alltag und erleichtert routiniertes Handeln. Die Schülerinnen und Schüler sollen aber auch lernen, wie Wissen erworben, gespeichert und verfügbar gemacht werden kann. In allen Fächern und Lernbereichen müssen die Schülerinnen und Schüler die für das weitere Lernen grundlegenden Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben. Das gilt insbesondere auch für das Lesen, Schreiben und Rechnen.

Lernen in der Grundschule

In der Sichtweise der Empfehlungen knüpft das Lernen in der Grundschule an die vor- und außerschulischen Erfahrungen an und schafft so die erforderlichen Voraussetzungen für ein erfolgreiches Arbeiten in weiterführenden Schulen.

Kooperation setzt Information voraus

Die in der Regel vorhandene Lernfreude bei den Schulanfängern soll erhalten bzw. weiterentwickelt werden. Es geht darum, das Kind im Lernprozess als Subjekt zu sehen, es als aktiv handelndes Individuum anzuerkennen, die Achtung vor seiner Würde in den Mittelpunkt der Arbeit zu stellen und den Unterricht entsprechend zu gestalten. Die Aufgabe der Lehrer besteht darin, die komplizierten und zum Teil widersprüchlichen Lernverläufe als Vermittler kultureller Traditionen, als Ansprechpartner und Berater zu begleiten. Sie initiieren, gestalten und beobachten, stellen Anforderungen und geben individuelle Hilfen. Sie werden zu wichtigen Bezugspersonen, von denen Schülerinnen und Schüler verlässliche Zuwendung erwarten.

Für die Organisation schulischen Lernens bedeutet dies: Es sind Arbeitsformen zu entwickeln und zu verwirklichen, die allen Schülerinnen und Schülern die erforderlichen individuellen Entwicklungsmöglichkeiten bieten und zugleich Gelegenheiten gemeinsamen Lernens eröffnen.

In unterschiedlichen Unterrichtssituationen sollen die Schülerinnen und Schüler zunehmend die Fähigkeiten entwickeln, sich für Inhalte und Methoden, für Sozialformen beim Lernen, für den Arbeitsplatz bzw. die Arbeitsmittel zu entscheiden und ihre Arbeit selbst zu kontrollieren. Sie können ihren Ideenreichtum und ihre Selbstständigkeit

Kooperation setzt Information voraus

vor allem in der Gestaltung der selbst bestimmten Arbeitsphasen (Freie Arbeit) und in der Mitgestaltung der Tages- und Wochenplanarbeit entfalten. Gemeinsames Leben und Lernen in der Schule, das solche Spiel- und Handlungsräume für Schülerinnen und Schüler eröffnet, wird als „Öffnung von Schule“, als „offener Unterricht“ oder als „offenes Lernen“ bezeichnet.

Die Empfehlungen machen darauf aufmerksam, dass die Grundschule als Lern- und Lebensraum Geborgenheit und Sicherheit vermitteln muss. Es ist ihre Aufgabe, Identifikationsmöglichkeiten zu bieten, sie ist so auszugestalten, dass sich die Schülerinnen und Schüler in ihr wohl fühlen und die ihren Möglichkeiten entsprechenden Lern- und Entwicklungschancen erhalten.

Für das Lernen der Kinder in der Grundschule ist es wichtig, dass sich Sach- und Soziallernprozesse wechselseitig bedingen und stützen. Vor diesem Hintergrund gewinnt die Gestaltung eines reichhaltigen Schullebens, z. B. Klassenfeiern, Schulfeste, Spiel- und Sportfeste, Wandertage und Klassenfahrten in der Sichtweise der Empfehlungen besondere Bedeutung. Eine enge Kooperation zwischen den Lehrkräften einer Klasse und dem Lehrerkollegium der Schule sowie die vertrauensvolle und kontinuierliche Zusammenarbeit mit den Eltern sind wichtige Voraussetzungen für gute Grundschularbeit.

Institution, Trägerschaft, Aufsicht

Nach dem Gesetz zur Ordnung des Schulwesens in NRW (§2) ist der Schulaufbau in organischer Entwicklung und sozialer Gerechtigkeit zu gestalten. Der Erfüllung der Schulpflicht dient zunächst die für alle Kinder verbindliche Grundschule. Der §3 stellt heraus, dass eine erfolgreiche Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule durch Klassenstärken zu gewährleisten ist, die einen erziehenden Unterricht ermöglichen. Die Klassenstärken sind für mehrzügige Schulen unter Berücksichtigung der Zügigkeit in der Regel auf 29 bis 30 Schüler zu begrenzen. Die Mindestgröße je Klasse beträgt 15 Schüler. Nach § 16 vermittelt die Grundschule die allgemeine Grundlage für die weitere Bildung. Zu den Voraussetzungen eines geordneten Schulbetriebes gehört in der Regel, dass Grundschulen mindestens einzügig sind. Grundschulen sind nach §17 Gemeinschafts-, Bekenntnis- oder Weltanschauungsschulen. Schulträger ist nach § 2 des Schulverwaltungsgesetzes NRW, wer für die Einrichtung, Organisation und Verwaltungsführung der einzelnen Schulen rechtlich unmittelbar die Verantwortung trägt und zur Unterhaltung der Schule eigene Leistungen erbringt. Schulen, für die das Land, eine Gemeinde oder ein Gemeindeverband Schulträger ist, sind öffentliche Schulen. Nach § 10 sind Gemeinden verpflichtet, Grundschulen zu errichten und fortzuführen.

Das gesamte Schulwesen steht – so §14 – unter der Aufsicht des Landes. Sie wird als Schulaufsicht und als allgemeine Aufsicht ausgeübt. Die allgemeine Aufsicht ist die Staatsaufsicht über die Schulträger nach den dafür geltenden gesetzlichen Vorschriften. Die Schulaufsicht umfasst die Dienst- und Fachaufsicht, die staatliche Ordnung, Förderung und Pflege des Schulwesens. Sie hat die pädagogische Selbstverantwortung zu pflegen, Schulträger, Schulleiter, Lehrer und Schüler zur Erfüllung der ihnen obliegenden Pflichten anzuhalten und das Interesse der kommunalen Selbstverwaltung an der Schule zu fördern.

Oberste Schulaufsichtsbehörde ist die Bezirksregierung. Diese nimmt in ihrem Gebiet die Schulaufsicht über die Schulen wahr. Dieser obliegt insbesondere die Sicherung der fachlichen Anforderungen im Unterricht.

Untere Schulaufsichtsbehörde ist das Schulamt. Es übt die Schulaufsicht über die in seinem Gebiet liegenden Grundschulen, Hauptschulen und Sonderschulen aus. Die Schulaufsicht wird in den kreisfreien Städten und in den Kreisen durch das Schulamt ausgeübt.

Raum/Größe

Die Grundsätze für die Aufstellung von Raumprogrammen für allgemeinbildende Schulen und Sonderschulen gelten für die

Kooperation setzt Information voraus

Grundschule und die Schulen der Sekundarstufe I mit einem Zusatz für die gymnasiale Oberstufe (Sekundarstufe II) sowie für die Sonderschulen.

Als Flächenmaß werden Quadratmeter (m²) zugrunde gelegt. Die Grundsätze für die Aufstellung von Raumprogrammen für allgemeinbildende Schulen und Sonderschulen beziehen sich nur auf die Räume, die zumindest im weiteren Sinne für den Unterricht bedeutsam sind. Die Gestaltung der Verwaltungsflächen und sonstiger Nebenflächen ist in das pflichtgemäße Ermessen des Schulträgers gestellt. Die Pausenfreifläche sollte mit 5 m² je Schülerin und Schüler nicht unterschritten werden.

Lehrer-Schüler-Schlüssel/ Klassenbildungswerte

Der Lehrer-Schüler-Schlüssel ist abhängig von den Klassenbildungswerten. Die Klassen werden auf der Grundlage von Klassenfrequenzrichtwerten, Klassenfrequenzhöchstwerten und Klassenfrequenzmindestwerten sowie Bandbreiten in der Regel als Jahrgangsklassen gebildet. In der Grundschule und in der Hauptschule beträgt der Klassenfrequenzrichtwert 24. Es gilt die Bandbreite 18 bis 30. In der Grundschule kann eine Unterschreitung der Bandbreite bis auf den Mindestwert von 15 von der Schulleiterin oder dem Schulleiter zugelassen werden, wenn die vom Schulträger

Kooperation setzt Information voraus

gemäß § 9 SchVG gebildeten Schulbezirken den Besuch einer anderen Schule derselben Schulart ausschließen.

Relationen „Schüler je Stelle“: Grundschule Klassen 1 bis 4 gleich 24,9 Schüler je Stelle.

Unterrichtsfächer, Stundentafel, Unterrichtszeit

Der Unterricht umfasst die Fächer Sprache, Sachunterricht, Mathematik, Sport, Musik, Kunst, Textgestaltung, Religion sowie den Förderunterricht; auch die Begegnung mit anderen Sprachen wird im Rahmen des Unterrichts ermöglicht. Schülerinnen und Schülern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, wird muttersprachlicher Unterricht angeboten, sofern entsprechender Unterricht zugelassen ist und die personellen Voraussetzungen vorliegen.

Die Berechnungseinheit für die in der Stundentafel angegebenen Wochenstunden beträgt 45 Minuten. Die Unterrichtszeit wird unter Berücksichtigung der Belastbarkeit, der Konzentrationsfähigkeit und der Bewegungsbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler sowie der fachlichen Notwendigkeiten variabel gestaltet und durch ausreichende Pausen gegliedert.

Die Berechnungseinheit von 45 Minuten je Unterrichtsstunde gibt zusammen mit der Pausenzeit – mindestens 50 Minuten bei sechs Unterrichtsstunden – den Rahmen für die tägliche Unterrichtszeit vor.³²

³² aus: Grundlegende Bestimmungen für die Primarstufe; hier Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule in der Fassung vom 14. November 1996, zuletzt geändert durch Verordnung vom 14. Dezember 2000

Ein Blick in die Praxis

An unserer Grundschule – einer Gemeinschaftsgrundschule der Stadt Köln – werden zurzeit ca. 350 Kinder in 13 Klassen und dem Schulkindergarten unterrichtet. Unser Ziel ist es, auf der Grundlage der Richtlinien und Lehrpläne für die Kinder Lernsituationen zu schaffen, in denen Kopf, Herz und Hand der Kinder angesprochen werden und in denen sie mitdenken und mitgestalten können. So möchten wir ihnen helfen, selbstständig zu werden und verantwortungsbewusst im Umgang mit ihren

Mitmenschen, der Natur und den Materialien zu handeln. Dabei soll die Lernfreude der Kinder erhalten und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gestärkt werden.

Ich erlebe gerade zusammen mit meinen 23 Kindern die ersten aufregenden Schulwochen. Das 1. Schuljahr an unserer Schule ist dreizügig und meine beiden Kolleginnen und ich versuchen, sehr eng miteinander zu arbeiten. Aus diesem Grund treffen wir uns wöchentlich zu einer Stufenkonferenz, um die letzten Tage zu reflektieren und die nächste Woche zu planen.

Kooperation setzt Information voraus

Zudem versuchen wir, eine grobe Vier-Wochen-Planung, da dies vor allem zur Beschaffung von Unterrichtsmaterialien eine Vereinfachung darstellt.

Der Vormittag an unserer Schule beginnt seit den Herbstferien mit „Gleitzeit“. An den Eingangstüren zu den Schulgebäuden werden selbst gebastelte „Ampeln“ um 08:00 Uhr von rot auf grün gestellt – alter Schulbeginn 08:15 Uhr – und die Kinder können nun innerhalb der nächsten 15 Minuten sich in die Klasse begeben. Dies beinhaltet natürlich auch für die Gestaltung des Unterrichts Konsequenzen. Die Kinder kommen nicht nur zu unterschiedlichen Zeiten in unsere Klassen – ich versuche, jedes Kind persönlich zu begrüßen –, sondern starten somit auch während des offenen Anfangs individuell in ihren Schultag. In dieser Phase, die sich in meiner Klasse meistens über die erste Schulstunde (09:00 Uhr) erstreckt, können sich die Kinder in ihrem Tempo wieder in der Gruppe einfinden und Kontakte zu Mitschülern bzw. zu mir aufnehmen. Somit beginnt der Unterricht in einer wesentlich ruhigeren Atmosphäre (z.B. kein Gedränge im Treppenhaus und an der Garderobe) und viele Kinder können die bereits entstandene Hektik zwischen Wecken und Betreten der Schule hinter sich lassen und sich auf das inhaltliche Lernen einstellen.

Während des Offenen Anfangs suchen sich die Kinder selbstständig ihre Arbeit. Dabei bieten sich ihnen unterschiedliche Möglichkeiten:

- Bücher in der Lesecke

- Material zum Fach „Rechnen“
- Material zum Fach „Sprache“
- Material zur Schulung der „basalen Wahrnehmung“
- Beenden einer angefangenen Arbeit vom Vortag

Zudem können sie die Sozialform und den Arbeitsort (Klasse oder Flur) frei wählen. Der Offene Anfang ist auch für mich eine sehr wichtige Zeit. So kann ich u.a.

- sehr gut die Entwicklung der sozialen Kontakte und das Arbeitsverhalten der Kinder beobachten
- neue Materialien in einer kleinen Gruppe einführen und diese Kinder anschließend zu Experten ernennen
- Unterrichtsinhalte des Vortages mit einigen Kindern (z.B. erkrankte Kinder) zur Wiederholung nochmals aufgreifen
- zur Zeit die ersten eigenen Leseversuche der Kinder individuell begleiten und weiter fördern

Das Klingeln einer Eieruhr beendet diese freie Arbeitsphase und die Kinder erhalten nun ein paar Minuten, um die Materialien an den entsprechenden Platz zu stellen und/oder an ihren Tisch zurückzukehren. Die Aufräumzeit wird von ruhiger Musik begleitet. Anschließend beginnt die „gemeinsame Unterrichtszeit“.

Da ich z.Z. alle Stunden selber in der Klasse unterrichte, bin ich nicht an den vorgegebenen 45 Minuten-Rhythmus gebunden. In der folgenden Phase beschäftigen wir uns meistens mit

Kooperation setzt Information voraus

dem Buchstaben der Woche und dem Freien Schreiben. Nach einer allgemeinen Einführung (Thematisieren des Buchstabens sowie Schreibübungen) finden im weiteren Verlauf der Woche vertiefende Übungen statt, die u. a. auch während des offenen Anfangs bearbeitet werden. Dabei sollen die Kinder den Buchstaben mit verschiedenen Sinnen verinnerlichen und somit unterschiedliche Zugangsweisen zum Buchstaben erhalten.

Stationen zur haptischen Wahrnehmung

- Die Kinder kneten den Buchstaben der Woche
- Der Buchstabe wird mit Heftzwecken auf Styropor gesteckt
- Der Buchstabe wird mit Tesakrepp vor der Tafel aufgeklebt und in Schreibrichtung nachgelaufen
- Ein mit Filz auf Holz geklebter Buchstabe wird mit geschlossenen Augen unter mehreren identifiziert

Stationen zur optischen Wahrnehmung

- Die Kinder identifizieren zwischen anderen Buchstaben und Zeichen den Buchstaben der Woche und malen ihn bzw. das entsprechende Feld an.
- Auf Wortkarten soll der jeweilige Buchstabe der Woche erkannt und farbig markiert werden.

Station zur akustischen Wahrnehmung

- Die Kinder sollen beim gezeichneten Begriff den entsprechenden Laut lokalisieren, d. h. ob und an welcher Stelle (Anlaut, Inlaut und Endlaut) sich der Buchstabe im Wort befindet.

Zudem sollen die Kinder anhand von unterschiedlichen Aufgabenstellungen möglichst viele Wörter mit dem Buchstaben der Woche schreiben und ein gemeinsames Buchstabenplakat erstellen, auf dem sie zum „Buchstaben-spruch der Woche“ eigene Wörter mit dem jeweiligen Buchstaben schreiben.

In der oft abschließenden Mathephase erhalten die Kinder nach einer gemeinsamen Einführung die Möglichkeit, ihre neuen Erkenntnisse individuell (z. B. eigenes Arbeitstempo, Auswahl der Hilfsmaterialien) zu vertiefen. Meine Einführungsphase findet meistens im Sitzkino vor der Tafel statt. Die Kinder lernen einen neuen Sachverhalt oder eine neue Übungsform kennen. Nach einigen Beispielen dürfen die ersten Kinder, die den Inhalt verstanden haben, an ihren Platz zurückkehren und dort weiter arbeiten. Somit löst sich nach und nach die Gruppe auf und ich kann mit den in diesem Moment schwächeren Kindern sehr konzentriert vor der Tafel das Problem erarbeiten. Diese Gruppe kann natürlich auch durch zurückkommende Kinder wieder vergrößert werden. Zudem wiederhole ich häufig – besonders bei neuen Sachverhalten wie z. B. der Grundvorstellung des Subtrahierens – die Thematik in der nächsten Mathephase oder während des Offenen Anfangs nochmals in Kleingruppen. Hierzu nutze ich dann den vor der Klasse befindlichen Gruppentisch, während die anderen Kinder in der Klasse arbeiten. So kann ich jedes Kind nochmals genau beobachten und vorhandene Schwierigkeiten erkennen.

Kooperation setzt Information voraus

Am Ende des Tages findet eine kurze Reflexionsphase statt, in der jedes Kind für sich selbst überlegen soll, ob es sich heute an die erarbeiteten Klassenregeln gehalten hat und was es noch verbessern kann. Hierdurch möchte ich den Kindern helfen, die noch Probleme im Bereich der Sozialkompetenz haben. Wenn Kinder während der Reflexion einen wichtigen Aspekt ansprechen, erinnere ich es am nächs-

ten Morgen mit der Bitte daran, sich in diesem Bereich heute besonders anzustrengen. Anschließend beginnt die Melodie unseres Schlussliedes und meine Kinder packen ihren Ranzen und räumen ihren Platz auf. Wir finden uns vor der Tafel zum Stehkreis ein und singen unser Lied.

Udo Merschmann, Lehrer einer Grundschule der Stadt Köln

Das „Bild vom Kind“ in elementar-pädagogischen Handlungskonzepten

In deutschen Kindergärten werden unterschiedliche Handlungskonzepte zugrunde gelegt. In einigen Kindergärten wird die Gestaltung der pädagogischen Arbeit an der Montessori-Pädagogik orientiert, in anderen an der Waldorf- oder Reggio-Pädagogik. Die Mehrzahl der Kindergärten ist am Situationsansatz orientiert. Jedem dieser Handlungsansätze liegt ein je eigenes Bild vom Kind zugrunde.

Der Situationsansatz

Kaum ein Ansatz ist so vielfältig interpretiert und weiterentwickelt worden, wie der Situationsansatz. Er hat Wochen- und Rahmen-

pläne abgelöst und konzentriert sich auf die konkrete Lebenssituation von Kindern und Erwachsenen. Dem Situationsansatz liegt folgendes „Bild vom Kind“ zugrunde:

- Das Kind als kompetente, fähige und absichtsvolle Persönlichkeit, die sich auf vielerlei Art und so gar nicht hilflos mit Problemen, Eindrücken und Interessen auseinander setzt, die Lösungen will, sie sucht und bestimmt, wann sie sie gefunden hat.
- Die Bedürfnisse der Kinder entwickeln sich in der Situation und durch ihren Fortgang, den das Kind praktisch handelnd mit Fantasie, Gefühlen, Gedanken und Deutungsarbeit – oft im Dialog mit anderen Kindern zusammen – aktiv beeinflusst.³³

³³ Kazemi-Weisari, 1997

Kooperation setzt Information voraus



Montessori-Pädagogik

Maria Montessori hat bereits vor über 100 Jahren zu einer veränderten Sicht des Kindes beigetragen. Für sie liegt alles wesentliche Potential für die kindliche Entwicklung im Kind selbst. Montessori glaubt an die verborgenen schöpferischen Kräfte im Menschen und erwartet von den Pädagogen, dass sie diese wecken und aktivieren und das Kind zur Selbstständigkeit motivieren. Der Ruf des Kindes: „Hilf mir, es selbst zu tun!“

In der Montessori-Pädagogik hat das Kind ein Recht auf Spontaneität und freie Entfaltung. Das Kind lernt in dieser Freiheit, ist höchst motiviert und konzentriert. Es lässt sich nicht stören und nicht ablenken und braucht am allerwenigsten die Gängelung und Hilfestellung durch den Erwachsenen.³⁴ Montessori geht davon aus, dass alle Lebewesen die Fähigkeiten besitzen, aus der Umgebung genau das zu wählen, was not-

³⁴ Becker-Textor, 1997

wendig ist, um das Leben zu erhalten und zu gestalten. Nach ihrer Vorstellung wird das Kind das Material wählen, das in seiner Situation momentan für seine Entwicklung am wichtigsten ist.

Montessori schreibt dem Kindesalter besonders sensible Perioden zu. Es handelt sich um besondere Empfänglichkeiten, die im Kindesalter auftreten. Sie sind von vorübergehender Dauer und dienen nur dazu, dem Kind bestimmte Fähigkeiten zu ermöglichen. Sobald dies geschehen ist, klingt die betreffende Empfänglichkeit wieder ab. So entwickelt sich jeder Charakterzug aufgrund eines Impulses und während einer eng begrenzten Zeitspanne. Montessori unterscheidet verschiedene sensible Perioden:

- Von der Geburt bis zu drei Jahre: Sprachliche Entwicklung
- Eineinhalb bis vier Jahre: Entwicklung und Koordination der Muskulatur, Interesse an Gegenständen
- Zwei bis vier Jahre: Verfeinerung der Bewegungen, Beschäftigung mit der Wahrheit und Wirklichkeit, Entwicklung einer Vorstellung von Zeit und Raum
- Zweieinhalb bis sechs Jahre: Verfeinerung der Wahrnehmungen mit Hilfe der Sinneserfahrungen
- Drei bis sechs Jahre: Empfänglichkeit für Einflüsse seitens der Erwachsenen

Kooperation setzt Information voraus

- Dreieinhalb bis viereinhalb Jahre: Schreiben, zeichnen
- Vier bis viereinhalb Jahre: Entwicklung des Tastsinns, taktile Wahrnehmung
- Viereinhalb bis fünfeinhalb Jahre: Lesen

Die kindliche Entwicklung teilt Montessori in Stufen ein:

- a) Stufe von der Geburt bis zum sechsten Lebensjahr, Prozess der Ich-Findung, Selbstständigkeit durch Selbsttätigkeit
- b) Stufe vom sechsten bis zwölften Lebensjahr, Übergang vom Konkreten zum Abstrakten
- c) Stufe der Adoleszenz, hier geht das Individuum von seinen Gefühlen für die Personen in seiner nächsten Umgebung über zu einem abstrakten sozialen Gefühl für unbekannte Personen, für die Welt als Ganzes.
- d) Stufe, in der das Kind/der Jugendliche um seine Möglichkeiten weiß, sich in der Kultur zu entwickeln und seine Verantwortung dafür kennt.

Nach Montessori vermag uns nur das Kind selbst zu enthüllen, welcher der natürliche Bauplan des Menschen ist. Das Kind ist nicht ein leeres Gefäß, das die Erwachsenen mit ihrem Wissen angefüllt haben und das den Erwachsenen alles verdankt. In der Sicht Montessoris ist das Kind der Baumeister des Menschen, und es gibt niemanden, der nicht

Kooperation setzt Information voraus

von dem Kind, das er selbst einmal war, gebildet wurde. In der Montessori-Pädagogik vollziehen sich Erziehung zur Selbstständigkeit und schöpferisches Lernen nur durch eigenes Tun. Das Kind muss aus sich heraus aktiv werden, aus seinen Ideen und Fähigkeiten Aktivitäten entwickeln, sich an seinen eigenen Zielvorstellungen orientieren können.³⁵

Reggio-Pädagogik

Vielen ist die Reggio-Pädagogik durch Schlüsselsätze wie „Hundert Sprachen hat das Kind“ oder „Was tut der Wind, wenn er nicht weht?“ bekannt. Aufmerksam sind viele auch über die Raumgestaltung und Materialausstattung auf dieses pädagogische Handlungskonzept geworden.

Die Auseinandersetzungen um das „Wie“ der Kindererziehung begann in Reggio Emilia unmittelbar nach dem Krieg. Es ging damals darum, dem bis 1945 vom Faschismus bestimmten Vorschulwesen demokratische und soziale Erziehungsformen entgegenzusetzen. Die wichtigsten Zielsetzungen waren demzufolge eine Erziehung zur Demokratie, Solidarität und sozialen Gerechtigkeit. Es war ein Leitziel, auf dem Weg einer neuen Kindererziehung zum Aufbau einer neuen

Gesellschaft beizutragen. Diese politische Dimension von Erziehung findet sich bis heute im Konzept der Reggio-Pädagogik. Sie beschreibt die Kindererziehung als Teil umfassender gesellschaftlicher Prozesse und betont den engen Zusammenhang von Politik, Kultur und Erziehung.

In ihrer Philosophie gründet die Reggio-Pädagogik auf die Bewegung aller Dinge und Verhältnisse. Innerhalb dieser Bewegung nehmen Menschen mit ihren gemeinsamen Erfahrungen und Handlungen eine zentrale Stelle ein. Sie sind gestaltende und prozesshaft sich entwickelnde Subjekte im dialogischen Austausch miteinander sowie mit Dingen und Verhältnissen. So beschreiben die Pädagogen/Pädagoginnen in Reggio ihre Arbeit auch als eine „Pädagogik des Werdens“.

In der Sicht der Reggio-Pädagogik sind die Kindergärten keine Schutzzonen, sondern Kommunikations- und Erfahrungsstätten, die alle Beteiligten und ihren Alltag einbeziehen. Die pädagogischen Fundamente der Reggio-Pädagogik werden oftmals weniger beachtet als die Raumgestaltungselemente, die Materialausstattung und die Projekte, die durchgeführt werden.

Die Reggio-Pädagogik hat ein reiches „Bild vom Kind“. Das Kind ist aus Sicht der Reggio-Pädagogik von Anfang an stark. Es kommuniziert mit Personen und Dingen seiner

³⁵ Becker-Textor, 1997

Umgebung und ist nicht passiv und unfähig. Das Kind wird nicht verstanden als biologisch vorherbestimmt, aber auch nicht als gänzlich bestimmbar von der Umwelt. Die Entwicklung des Kindes wird nicht aufgefasst als ein in bestimmten Stufen linear ablaufendes Schema, bei dem es zu einer fortschreitenden Ansammlung von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten kommt. Die Entwicklung des Kindes ist nicht vorherbestimmbar und vorhersagbar.

In der Welt der Reggio-Pädagogik ist im Kind die innere Sprache, die kommunikative Bereitschaft reicher als die ausgedrückte Sprache. Daraus entwickelt sich eine Grundlage der Reggio-Pädagogik, nämlich das Recht des Kindes und die Möglichkeit, Sprachen zu entwickeln für die Eindrücke, die es gewonnen hat. Unter Sprachen und Kommunikation wird nicht allein das gesprochene Wort verstanden, sondern vielzählige und vielseitige Ausdrucksmittel. Je nach Entwickeltheit der Wahrnehmungsfähigkeit wendet sich das Kind neuen Informationen und Gegenständen zu, während die wahrgenommenen Informationen und Gegenstände ihrerseits die geistigen Aktivitäten der Kinder lenken.³⁶

³⁶ Kazemi-Weisari, 1997

Kooperation setzt Information voraus

Das „Bild vom Kind“ in der Grundschule

Ein neues Bild vom Kind zeichnet die Frankfurter Erklärung zum BundesGrundschul-Kongress von 1999. Darin ist formuliert, dass die Grundschule der Zukunft die Tendenz zur Gleichmacherei aufzugeben hat. Stattdessen öffnet sie sich organisatorisch und didaktisch der Vielfalt der Kinder, um jedem Kind in seiner individuellen Lebenslage gerecht zu werden. Zugleich unterstützt sie gemeinsames Leben und Lernen. Die Grundschule der Zukunft ist Lern- und Lebensstätte der Kinder, sie ermöglicht es, das Lernen zu lernen und Lernzuversicht zu entwickeln. Sie ist so gestaltet, dass sie auch ein Modell für gemeinsam verantwortetes Miteinanderleben ist, denn nur, wer Kinder mutig und stark macht, ihr Leben und Lernen ein Stück selbst in die Hand zu nehmen, der schafft Bildungseinrichtungen, die auf das neue Jahrtausend vorbereiten.

Damit sind Schulwirklichkeit und Visionen als Zielrichtung einer „guten Schule“ in der Frankfurter Erklärung wieder zu finden mit einem Bild vom Kind, das selbstständig und selbstverantwortlich die Gegenwart bewältigt (Gegenwartsbewältigung) und ebenso für sein zukünftiges Leben vorbereitet wird (Zukunftsvorbereitung).

Kooperation setzt Information voraus

Das „Bild vom Kind“ im Hessischen Rahmenplan der Grundschule

In diesem Rahmenplan von 1995 spiegelt sich schon das neue Bild vom Kind wider:

- Viele Kinder sind Einzelkinder, wachsen in Kleinfamilien, oft nur mit einem Elternteil auf, sie brauchen die Erfahrung des Zusammenlebens und gemeinsamen Arbeitens.
- Sie müssen dabei frühzeitig die Gleichberechtigung von Männern und Frauen, Jungen und Mädchen respektieren lernen und sich entsprechendes „Rollenverhalten“ aneignen.
- Durch die Berufstätigkeit der Eltern fehlt vielen Kindern von Geburt an „Nestwärme“ und ungestörte Spielzeit.
- Menschen vieler Nationen leben unter uns und Europa wächst allmählich zusammen. Verständnis und Toleranz gegenüber fremden Sitten und Gebräuchen sind zu wecken und zu festigen.
- Im Interesse der gesellschaftlichen Integration Behinderter haben behinderte und nicht behinderte Kinder von Anfang an zu lernen, sich zu achten, miteinander zu leben und zu arbeiten.
- Existenzangst und Konkurrenzdruck der Erwachsenen fördern die Neigung, eigene Interessen rigoros durchzusetzen, um so wichtiger wird die Erziehung zu Rücksicht und Mitmenschlichkeit.
- Angesichts wachsender Gewaltanwendung im Alltag und Gewaltdarstellungen in den Medien müssen Kinder lernen, Probleme und Konflikte ohne Gewalt friedlich zu bewältigen.
- Massive Medienwerbung weckt bei Kindern oft riesige Konsumwünsche und Lebensansprüche, dagegen sind kritisches Urteilsvermögen und auch Verzichtsbereitschaft zu entwickeln.
- Gegen die bedrohliche Zerstörung und Ausbeutung der natürlichen Umwelt ist Kindern frühzeitig ein verantwortlicher Umgang mit der Natur und ihren Lebewesen nahe zu bringen.
- Der zunehmende Verlust an unmittelbarer, nicht über Medien gewonnener Erfahrung erfordert verstärkte Gelegenheiten für die direkte, aktive und handelnde Begegnung mit der Umwelt.
- Auch in der kindlichen Lebenswelt schreitet die Technisierung fort, der Sinn für vernünftigen und verantwortlichen Umgang mit technischen Gegenständen ist zu wecken und zu fördern.
- Die Freizeit der Kinder wird zunehmend verplant, die Schule muss ihnen Freiräume gewähren, zu sich selbst zu kommen, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung auszubilden.
- Die immer komplizierter und wechselvoller werdenden späteren Lebens- und Berufsaufgaben verlangen die Entwicklung von Kreativität, Flexibilität und lebenslanger Lernbereitschaft.

Zusammenfassend wird deutlich, das heutige Bild vom Kind ist vielschichtig und komplex wie unsere gesellschaftlichen Strukturen und Lebensmuster. Kindergarten und Grundschule öffnen sich zunehmend den veränderten Lebenswelten mit einer „Pädagogik vom Kinde aus“ und richten ihre Wirklichkeiten und Visionen an den Lern- und Entwicklungsprozessen der Kinder aus. Mit dieser Offenheit zum Kinde hin, nehmen sie das Kind als Subjekt seines Lebens ernster, mindern seine Objektrolle und schaffen die Basis für das oft geforderte „lebenslange Lernen“.



Zum Weiterlesen:

Kalb, Peter E. (Hrsg.): *Die Schule entwickeln*, Beltz-Verlag, Weinheim/Basel 2001.

Haarmann, Dieter/Kalb, Peter E. (Hrsg.): *Grundschule 2000*, Beltz-Verlag, Weinheim/Basel 1999.

Grundschulverband Arbeitskreis Grundschule e.V.: *Zukunft beginnt in der Grundschule*, 2001.

Pädagogische Handlungskonzepte von Fröbel, bis zum Situationsansatz, in: *Kindergarten heute* speziell 97.

Militzer, Renate/Demandewitz, Helga/Solbach, Regina: *Tausend Situationen und mehr*, Votum Verlag, Münster 1999.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport: *Kita-debatte, Was tut der Wind, wenn er nicht weht?*, Band 1, Land Brandenburg 1994.

Kooperation setzt Information voraus

Leitbilder, Konzeptionen und Schulprogramme

Leitbilder

Leitbilder in Kindergärten und Grundschulen bringen das Selbstverständnis einer Einrichtung auf den Punkt (leitende Ziele, zentrale Werte, Prinzipien). Sie werden schriftlich fixiert. Leitbilder werden langfristig angelegt, damit sie einen Orientierungsrahmen für die zukünftige Entwicklung der jeweiligen Einrichtung bieten können. Viele Schulen und Kindertageseinrichtungen verfügen bereits über schriftlich niedergelegte Leitbilder, die bei angestrebter Kooperation eine erste grundlegende Information über den jeweiligen Kooperationspartner bieten.

Pädagogische Konzeptionen in Kindergärten und Schulprogramme in der Grundschule geben ein Bild davon wieder, wie das Leitbild mit Leben gefüllt wird. Es sind schriftlich formulierte Handlungskonzepte, die verdeutlichen, wie das pädagogische Angebot im Kindergarten umgesetzt wird und das konkrete Vorhaben (Arbeitsprogramm) in der Schule erreicht werden soll. Auf diesem Hintergrund vermitteln pädagogische Konzeptionen bzw. Schulprogramme einen Einblick in die Kindergarten- oder Schullwirklichkeit. Sie sind ein weiterer Baustein im Rahmen einer fundierten Information über den Kooperationspartner.

Kooperation setzt Information voraus



Konzeption

Eine Konzeption ist die schriftliche Ausführung aller inhaltlichen Schwerpunkte, die in dem betreffenden Kindergarten für die Kinder, die Eltern, die Mitarbeiterinnen selbst, den Träger und die Öffentlichkeit bedeutsam sind.³⁷ Sie gibt Auskunft darüber, wie tatsächlich gearbeitet wird und verzichtet auf bloße Absichtserklärungen. Jede Konzep-

³⁷ Krenz, 1996

tion zeigt daher das besondere Profil einer Institution und ist von allen Mitarbeitern in einer gemeinsamen Arbeit erstellt worden. Die Konzeption sollte umfassen:

1. eine Einleitung
2. den Auftrag der Kita
3. den pädagogischen Ansatz
4. besondere Schwerpunkte
5. Bedeutung und Stellenwert des Spiels
6. die Person der Erzieherin
7. Zusammenarbeit der Mitarbeiterinnen

8. Zusammenarbeit mit den Eltern
9. Zusammenarbeit mit dem Träger
10. Zusammenarbeit mit Fachdiensten und Institutionen
11. Fort-, Weiter- und Zusatzausbildungen
12. Anleitung von Praktikantinnen
13. Rahmenbedingungen

Schulprogramm

Das Schulprogramm ist das schriftlich formulierte Handlungskonzept einer Schule. Im Schulprogramm werden die von allen getragene pädagogische Grundhaltung (Schulleitbild) und die konkreten Vorhaben (Arbeitsprogramm) zur Erreichung der schulischen Ziele genannt und begründet. Das Schulprogramm skizziert die Schwerpunkte der Schule, ist Grundlage für die Bewertung des Erreichten (Evaluation) und ist nützlich für die Öffentlichkeitsdarstellung der Schule. Ein Schulprogramm gründet auf einem Prozess, an dem alle Schulmitglieder beteiligt sind und deren Vorstellung von einer guten Schule hier Raum erhalten. An vielen Schulen werden verschiedenste Aspekte von Qualitätsentwicklung und -sicherung bereits seit langem verwirklicht. Der Anspruch Qualität systematisch zu sichern und weiter zu entwickeln, ist in letzter Zeit jedoch umfassender geworden. Die Realisierung dieses Anspruches ist mittlerweile in vielen europäischen Ländern mit dem Begriff Schulprogramm eng verbunden. Das

Kooperation setzt Information voraus

Schulprogramm ist Kristallisationspunkt der Qualitätsentwicklung und Maßstab, an dem die Entwicklung der Schule zu messen ist. Was steht im Schulprogramm?³⁸

- *Leitvorstellungen der Schule:* Welchen gemeinsamen Werten fühlen wir uns verpflichtet?

In Form einiger weniger prägnanter Leitsätze kommen „Philosophie“ und pädagogische Grundorientierung der Schule zum Ausdruck.

- *Entwicklungsstand und Ziele:* Was haben wir erreicht, vor welchen Herausforderungen stehen wir und welche Ziele setzen wir uns? Schulspezifische Lehrplangestaltungen, Schwerpunkte und Stärken, die für die Schule bedeutsam sind, werden festgehalten und in ausgewählten Qualitätsbereichen Ziele definiert, die in den nächsten Jahren erreicht werden sollen.
- *Vorhaben zur Zielerreichung:* Welche Maßnahmen erscheinen uns am geeignetsten, die gesteckten Ziele zu erreichen? Und woran werden wir erkennen, dass sie erfolgreich waren?

Das Schulprogramm enthält zu jeder Zielvereinbarung konkrete Vorhaben und beschreibt, welchen Beitrag sie zur Zielerreichung leisten sollten.

³⁸ Kalb, 2001: Beitrag von Schratz/Ranicki

Kooperation setzt Information voraus

- *Aktionsplan zur Umsetzung:* Was tun wir, um die geplanten Vorhaben zu verwirklichen? Die einzelnen Schritte zur Zielerreichung werden präzisiert, erforderliche Ressourcen, verbindliche Zeitpläne und klare Verantwortlichkeiten festgehalten.
- *Maßnahmen der Überprüfung:* Wie überprüfen wir den Fortschritt? Die Einschätzung der erreichten Ergebnisse soll nach transparenten Kriterien erfolgen. Dazu sind auch Zeitpunkt, Methode und ge-

planter Ablauf der schulinternen Evaluation festzulegen.

Auf dem Wege zu mehr Selbstständigkeit und Eigenverantwortung werden in den nordrhein-westfälischen Schulen u.a. Schulprogramme als Instrumente der qualitätsorientierten Selbststeuerung geschrieben. In Nordrhein-Westfalen haben alle Schulen flächendeckend bis zum Ende des Jahres 2000 ein Schulprogramm erarbeitet.

Kapitel III

Hindernisse in der Kooperation

Reformen und Veränderungen, Innovationen und Weiterentwicklungen bedürfen bestimmter Bedingungen. Ist der Reformdruck groß genug und sind entsprechende Voraussetzungen vorhanden, ist das Gelingen wahrscheinlicher.³⁹ Die Kooperation von Kindergarten und Grundschule hat derzeit solche günstigen Bedingungen noch nicht, obwohl sich auf dem Hintergrund der Ergebnisse der PISA-Studie ein zunehmender Reformdruck abzeichnet. Die Hindernisse zur Kooperation überwiegen noch immer. Sie zu thematisieren ist daher der erste Schritt zu ihrer Bewältigung.

Beharrungstendenzen

Historisch gewachsene Strukturen und deren Beharrungstendenzen stehen einer Kooperation von Kindergarten und Grundschule immer wieder im Wege. Unter dem Wort Struktur verstehen wir das Gefüge, den Aufbau oder die innere Einrichtung beider Institutionen. Strukturen haben ordnende Wirkungen, die recht langlebig sein können.

³⁹ Hacker, 1998

Für unser gesellschaftliches Leben zählen dazu: Sitten, Gebräuche, Kultur, Familie und auch die Schule.⁴⁰ Behinderungen der Kooperation zwischen Kita und Schule durch Beharrungstendenzen vorhandener Strukturen sind in einem Artikel von Hilde von Ballusek⁴¹ zusammengetragen worden. Darin wird deutlich, dass schon im 19. Jahrhundert in Deutschland die Trennung zwischen fürsorgerischen und schulischen Zuständigkeiten existierte. Mit der Einführung der gesetzlichen Schulpflicht von 1920 wurde Schule zwar eine verbindliche Einrichtung für alle Kinder, während die Fürsorge oder Wohlfahrt, zu der auch der Kindergartenbereich zählte, als kompensatorische Einrichtung für bestimmte Kinder und Jugendliche galt und der Jugendwohlfahrt zugeordnet wurde.

Diese Trennung war anfangs aber keine strikte, da Lehrer auch in der Wohlfahrtspflege tätig waren. Die Trennung von Jugendwohlfahrt und Bildungssystem wurde letztlich aber durch die Reichsschulkonfe-

⁴⁰ Schlippe/Schweitzer, 1996; Beitrag von Haken, S. 64–65

⁴¹ Ballusek, 06/1994

Hindernisse in der Kooperation

renz von 1920 und das 1922 verabschiedete Reichsjugendwohlfahrtsgesetz verfestigt. Eine größtmögliche Verbindung zwischen beiden Bereichen wurde von der Mehrheit der das Gesetz vorbereitenden Ausschussmitglieder abgelehnt. Die Freien Wohlfahrtsverbände lehnten die Integration aus Angst vor staatlichem Einfluss ab, und die Vertreter der Schule waren an einer Ausgrenzung der Jugendwohlfahrtsmaßnahmen aus dem Schulwesen interessiert.

Während des Nationalsozialismus wurden alle reformerischen Tendenzen zerstört oder dem staatlichen Interesse untergeordnet. Nach dem zweiten Weltkrieg entwickelten sich zwei deutsche Staaten mit unterschiedlichem Interesse an öffentlicher und privater Erziehung und Bildung.

Die Entwicklung in der DDR

Schon 1946 wurde für die Sowjetzone ein Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule erlassen. Es war das erklärte Ziel, die Unterschiede zwischen den Schichten einzuebnen und gerade den Kindern von Arbeitern und Bauern bessere Bildungschancen zu bieten. Der Kindergarten wurde als Bildungseinrichtung definiert, die Grundschule sollten alle Kinder bis zum 14. Lebensjahr besuchen.

Ähnlich wie die Schulen sollten Kindergärten und Horte die Erziehung der Kinder in demokratischem Sinne und frei von allen Rassen-, faschistischen, militärischen und anderen reaktionären Ideen und Tendenzen gestalten.

Die Reformpädagogik bestimmte zunächst die Lehre an den Schulen. Diese Tendenzen wurden später von der SED-Pädagogik abgewertet und der Lehrer erhielt die Funktion einer politischen Führungskraft.

Mit der Einrichtung betrieblicher Kindergärten wurden berufstätige Mütter entlastet, gleichzeitig war damit aber auch die Verbindung zwischen der Erziehung der Kinder und der beruflichen Praxis der Mütter enger als in völlig separaten Erziehungseinrichtungen. Ein Glaubenssatz der sozialistischen Politik war es, den Gegensatz zwischen Bildung und Erziehung zu überwinden, denn Wissensvermittlung stand immer in einem pädagogischen Kontext.

1952 erließ die DDR eine Verordnung über die Einrichtungen der vorschulischen Erziehung und der Horte. Darin wurde die Zuständigkeit für die außerunterrichtliche Betreuung von Schulkindern den Kindertagesstätten auf die Horte als eigenständige Einrichtungen übertragen. Weil der außerunterrichtlichen Erziehung ein ähnlicher hoher Stellenwert wie der schulischen Bildung zuerkannt wurde, wurde 1953 eine Vereinheitlichung der Ausbildung von Leh-

Hindernisse in der Kooperation

rern, Pionierleitern, Kindergärtnerinnen und Erziehern in Heimen und Horten beschlossen. Im Unterschied zum Lehrer erhielt der Heim-/Hortlerzieher und Pionierleiter die Ausbildung und Befähigung nur für zwei Unterrichtsfächer. Damit erhielten die Horterzieherinnen eine vierjährige Ausbildung an den Instituten für Lehrerbildung, mit der Befähigung zur Arbeit als Erzieherin und der Lehrbefähigung für den Unterricht in der Unterstufe der allgemeinbildenden Schulen. Eine Aufwertung erhielt die Arbeit auch durch eine Angleichung der Bezahlung an die Unterstufenlehrerin und das gleiche Mitspracherecht im Pädagogischen Rat der Schulen.

Hortarbeit war gesellschaftlich der Bildungsarbeit gleichgestellt. Die Wertschätzung der beiden Bereiche zeigte sich nochmals 1978 in den Ausbildungsrichtlinien, nach denen Lehrerinnen und Horterzieherinnen die gleiche Ausbildung erhielten und erst am Ende des Studiums entschieden wurde, wer als Lehrerin und wer als Horterzieherin an der Schule eingesetzt wurde. Kennzeichnend für den Schulhort war auch die enge Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Horterzieherinnen. Beide Gruppen hatten auch engen Kontakt zu den Eltern zu halten.

Die schul- und jugendpolitische Entwicklung in der BRD nach 1945

In den Besatzungszonen der Westalliierten und stärker noch in der 1949 gegründeten Bundesrepublik wurde an die vor den Krieg bestehenden Strukturen angeknüpft. Dies bedeutete eine Aufrechterhaltung der Trennung zwischen Jugendhilfe und Jugendpflege auf der einen Seite und dem Bildungssystem auf der anderen Seite. Diese Trennung beinhaltete auch die hierarchische Gliederung zwischen den mit Kindern befassten Berufsgruppen, insbesondere den Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen.

Das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1922 bildete die Grundlage für den Bereich der Jugendhilfe. Das Bundesgesetz wurde von den Kommunen in eigener Regie umgesetzt, unter Wahrung des Subsidiaritätsprinzips. Träger der freien Jugendhilfe hatten demnach Vorrang vor den kommunalen Trägern bei der Beschaffung von Einrichtungen der Jugendhilfe und dazu zählte auch der Kindergartenbereich. Der Staat behielt sich ein gewisses Eingriffsrecht vor aufgrund von Aufsichts- und Finanzierungskriterien.

Durch die Vorrangstellung der Wohlfahrtsverbände gelang es den beiden christlichen Verbänden Diakonie und Caritas, eine starke Stellung auf dem Gebiet der Jugendhilfe zu entwickeln.

Hindernisse in der Kooperation

Allerdings bildete Berlin West eine große Ausnahme in dieser Hinsicht. Die Trennung zwischen Jugendhilfe und Bildungssystem blieb zwar erhalten, das Subsidiaritätsprinzip wurde jedoch durch bewusstes staatliches Handeln zurückgenommen als 1955 der Ausbau der Kindertagesstätten von der SPD zum Regierungsprogramm erklärt wurde.

Während die Jugendhilfe aufgrund des Subsidiaritätsprinzips den privaten Trägern einen großen Spielraum ermöglichte, hatte der Staat ein deutliches Interesse an der Ausgestaltung der Bildungspolitik. Das Schulwesen wurde hierarchisch und elitär organisiert und Reformansätze der ersten Nachkriegszeit wurden rückgängig gemacht. Mit Unterstützung der CDU gelang die Förderung der katholischen und evangelischen Schule. Die Erhaltung der Bekenntnisschule war auch dem damals CDU regierten Nordrhein-Westfalen wichtig. Die Lehrer hatten die Kinder in allen Unterrichtsfächern im Geiste ihres Glaubens zu erziehen. Die Bildungsdiskussion der 60er Jahre konnte einige Neuerungen bewirken: Die Aufhebung der Trennung von Bildung und Erziehung wurde in der Diskussion um gleiche Bildungschancen für alle Kinder und der von der GEW geforderten Ganztagschule erneut thematisiert. Untersuchungen ergaben, dass Tagesschulen vor allem von berufstätigen und/oder allein erziehenden Müt-

tern und/oder Müttern mit mehreren Kindern favorisiert wurden. Aber auch bei anderen Müttern waren Elemente wie Mittagessen in der Schule oder Wegfall der Hausaufgaben sehr erwünscht. Die Gesamtschule mit Ganztagscharakter bot die Lösung mehrerer Probleme an: Betreuungsangebote auch für Kinder berufstätiger Mütter und spätestmögliche Selektion.

Da die Gesamtschule aber die Sekundarstufe und nicht die Primarstufe betraf, wurde die Ganztagsbetreuung von Grundschulkindern in diesem Zusammenhang nicht thematisiert. So war mit der Bildungsreform wiederum keine einheitliche Betrachtung der beiden Bereiche Jugendhilfe und Bildung verbunden.

Die Kinder erhielten mit dem Hort eine dritte Sozialisationsinstanz neben Familie und Schule. In Berlin West wurde allerdings 1970 die Gesamtschule zur Regelschule erklärt und die Ganztagschule für Grundschüler erheblich ausgebaut. Allerdings existierte auch dort die strikte Trennung zwischen Schule und „Freizeitbereich“, womit auch eine Trennung der Aufgaben von Lehrern/-innen und Erziehern/-innen verbunden war.

Die Trennung der beiden Berufsgruppen entwickelte sich nach 1945 durch die Veränderung in der Ausbildung der Volksschullehrer. Die früheren Seminare wurden an Pädagogische Hochschulen verlegt, damit

verbesserte sich der Status, die Anerkennung und Besoldung der Grundschullehrer.

Im sozialpädagogischen Bereich entstanden zwei Hierarchieebenen:

- an Fachschulen für Sozialpädagogik die Ausbildung zur Erzieherin,
- an Fachhochschulen die akademische Ausbildung zum Sozialpädagogen.

Die Differenzierung innerhalb des Berufsfeldes hatte Vorrang vor einer Neustrukturierung der menschenbildenden Berufe.

Für die gesamte Bundesrepublik gilt seit 1991 das Kinder- und Jugendhilfegesetz, das den präventiven Charakter weitaus mehr betont. Damit wird der öffentlichen Kindererziehung mehr Gewicht beigemessen als bisher. Die Kultusministerkonferenz fordert eine stärkere Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule, da die sich verändernden Bedingungen des Aufwachsens von Kindern auch Auswirkungen auf schulisches Lernen haben.

Aus der Sicht von Ballusek ist es angesichts der Starrheit der Bürokratien eher unwahrscheinlich, dass es zwischen den verschiedenen Verwaltungen von Kindergarten und Grundschule zu einer entsprechenden Kooperation kommt.

Die Beharrungstendenzen der aufgezeigten historisch gewachsenen Strukturen wird demnach zukünftig auch immer wieder ein

Hindernisse in der Kooperation

Hindernis in der Zusammenarbeit zwischen den beiden Institutionen sein.

Organisatorische Probleme

Einer vielfältigen und fruchtbaren Zusammenarbeit stehen eine Reihe organisatorischer Probleme im Wege. Hospitationen der Lehrer/Lehrerinnen im Kindergarten, um einen Einblick in die Kindergartenwirklichkeit zu bekommen, die zukünftigen Schulanfänger bereits in ihrem Lebensraum Kindergarten zu erleben, ist vor allem ein Zeitproblem.

Lehrer vierter Klassen übernehmen vielfach den Anfangsunterricht. Genau diese Lehrer sind in derselben Zeit, in der sie gefordert sind, mit dem Kindergarten im Interesse der Schulanfänger zu kooperieren, mit dem Übergang nach der Grundschule beschäftigt und somit in ihrer Aufmerksamkeit anderweitig gebunden.

Ein weiteres Problem stellen die Einzugsbereiche von Kindergarten und Grundschule dar, die sich häufig nicht decken, was zu einer unübersichtlichen Kooperationsstruktur führt. Darüber hinaus sind viele Schulen nicht in der Lage, zu einem relativ frühen Zeitpunkt die Lehrkräfte der Anfangsphase zu benennen, so dass die Knüpfung eines sozialen Netzes durch frühzeitige Kooperation

Hindernisse in der Kooperation

und Beziehungsanbahnung nicht gewährleistet werden kann. Die derzeitigen Kooperationsbemühungen, die immer noch ein zusätzliches Engagement der beteiligten Pädagogen darstellen, sind durch Entlastungsstunden nicht abgedeckt.

In den kooperierenden Institutionen ist ausreichende personelle und materielle Ausstattung für eine fruchtbare Zusammenarbeit nicht gewährleistet, welches ein nicht zu unterschätzendes Hindernis darstellt.

Darüber hinaus entstehen Kooperationshindernisse, wenn die Zusammenarbeit zu aufwändig organisiert wird, wenn alle Beteiligten die zeitlichen Ressourcen dafür nicht haben und die Kooperation durch langwierige und umständliche Gesprächsregeln erschwert wird, die Gruppen, die aufeinander treffen, zu groß sind und ungünstige Zeitpunkte, die stark ins Privatleben hinein reichen, gewählt werden.

Motivationsprobleme sind dann oftmals die Folge von Koordinierungsproblemen. Aufgeblähte Kooperationstreffen sind ein Stolperstein auf dem Wege zu einer Kooperation, die langfristig verankert werden soll. Sowohl Erzieherinnen als auch Lehrer/Lehrerinnen haben erst einmal genug mit ihrer täglichen pädagogischen Arbeit zu tun und eine zusätzliche Kooperation ist oftmals nur durch Überstunden zu erkaufen. Dies ist ein Zustand, der nicht weiter geduldet werden kann.

Fehlendes Problembewusstsein auf beiden Seiten

Ein weiteres Hindernis bezüglich der Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule ist die Kompetenzfrage. Sie bezieht sich sowohl auf das Wissen von der Materie Übergang, wie auf die Einschätzung der Bedeutung des Problems. Die beiden Faktoren hängen zusammen, da mit dem Einblick in die Zusammenhänge die Einschätzung der Bedeutung wächst.⁴²

Das Wissen um die Entwicklungsförderung von Kindern bei Berücksichtigung von Übergängen im Kindesalter ist bei beiden Pädagogengruppen wenig ausgebildet, ebenso wenig das Wissen um das Erfordernis der Knüpfung eines sozialen Netzes für die Schulanfänger durch Kooperation und Beziehungsanbahnung (siehe Kapitel I).

Unwissenheit über die Bedeutung des Themas Zusammenarbeit trifft beide Pädagogengruppen, sie muss auf dem Wege der Fortbildung abgebaut werden.

Darüber hinaus muss der Stellenwert der Zusammenarbeit bereits in der Erzieher- wie Lehrerausbildung verankert werden. In Deutschland sind Jugendhilfebereich und Schulbereich strikt voneinander getrennt. Erzieherinnen und Lehrer/-innen haben in der Ausbildung und der Organisation ihrer

⁴² Hacker, 1998

Einrichtungen keine Berührungspunkte, sie werden völlig verschieden ausgebildet und lernen kaum etwas über die je andere Institution. Abhilfe könnten hier gemeinsame Fortbildungen sowie ein zielorientiertes mehrwöchiges Praktikum im jeweiligen anderen Bereich schaffen.

Unterschiede im Status, Selbstverständnis und Selbstbewusstsein

Unterschiedliche Ausbildungsgänge und Ausbildungsbedingungen mit unterschiedlichen Vergütungen wie das unterschiedliche Bild, das sich die Öffentlichkeit von den beiden Institutionen Kindergarten bzw. Schule macht, haben in den Köpfen der Betroffenen zu Unterschieden im Status, im Selbstverständnis und damit auch im Selbstbewusstsein geführt. Vorurteile und gesellschaftlich gewachsene Einstellungen sind als Hindernisse und Schwierigkeiten nicht immer manifest latent, aber um so wirksamer und wirkungsvoller. Dieser Umstand ist der psychologische Hintergrund und die Keimzelle für Ungereimtheiten und Reserviertheiten, ja, für Missverständnisse im Umgang miteinander.⁴³

Von der Kindergartenseite her kann erwartet werden, die Schule möglichst wenig vor-

⁴³ Hacker, 1998

Hindernisse in der Kooperation

urteilsbelastet wahrzunehmen und sich auf die aktuelle Schulwirklichkeit einzustellen. Das gilt ebenso für die Einstellung der Schule zum Kindergarten. Schulvorbereitung ist nicht Aufgabe des Kindergartens, auch das letzte Kindergartenjahr soll dem „Genuss der Gegenwart“⁴⁴ gewidmet sein. Eine „Wagenburg-Mentalität“⁴⁵ blendet jedoch aus, dass Elementar- und Primarbereich als aufeinander folgende Stufen im Bildungswesen und Abschnitte im Leben von Kindern und Eltern untrennbar miteinander verbunden sind.

Es wäre wünschenswert, wenn es als Aufgabe der Professionellen in beiden Bereichen verstanden würde, Unterstellungen und Vorurteile zu prüfen und zu überwinden. Eine Aufgabe auch für die Fortbildung in beiden Bereichen, hierzu die entsprechende Plattform zu bieten.

Unterschiedliche institutionsspezifische Leitvorstellungen

Wie im Kapitel I belegt, haben sich die institutionseigenen Leitvorstellungen der Sozialpädagogik bzw. der Schulpädagogik in den letzten Jahren zwar angenähert, sie sind aber nicht deckungsgleich. Die Sichtweisen

⁴⁴ Faust-Siehl, 2001

⁴⁵ Faust-Siehl, 2001

Hindernisse in der Kooperation

bezüglich Bildung und Erziehung in beiden Bereichen sind nicht völlig konträr, bieten jedoch noch viel Spielraum für Missverständnisse und Irritationen. Das wird besonders deutlich in der Frage der Schulfähigkeit und Schulvorbereitung. Auch in diesen beiden Fragen begegnen sich sozialpädagogische Fachkräfte und Lehrer und Lehrerinnen mit verschiedenen Leitvorstellungen, die einem jeweils anderen Selbstverständnis entspringen. Im Verständnis des Kindergartenbereiches (heute noch breit vertreten) bedarf es zur Schulfähigkeit keiner besonderen Förderprogramme und Maßnahmen, beinhaltet doch die Kindergartenzeit mit ihren pädagogischen Inhalten Vorbereitung auf das Leben und somit auch den nächsten Lebensabschnitt Schule. Den Kindern möchte der Kindergarten auf der Linie Korczaks ein Recht auf den „heutigen Tag“ zugestehen, ohne direkte Verwertbarkeit für den nächsten Lebensabschnitt Schule.

Die Schule dagegen fordert eine Anschlussfähigkeit auf das Anfangsniveau der Grundschule und eine stärkere Ausrichtung des letzten Kindergartenjahres auf die Schulvorbereitung. In der Frage der Schulvorbereitung und Schulfähigkeit als Beispiel für institutionseigene Leitvorstellungen gibt es bisher noch keinen tragfähigen Konsens zwischen beiden Bereichen Kindergarten und Schule und dies stellt ein Hindernis in der Kooperation dar. Der Eigengeist der In-

stitution wirkt noch immer bremsend.⁴⁶ Als Ergebnis der PISA-Studie sind beide Bildungskonzepte – im Kindergarten wie im Schulbereich – stark in der Diskussion u. a. auch im Hinblick auf ihre Anschlussfähigkeit. Institutionseigene Leitvorstellungen werden sich relativieren lassen müssen.

Fehlende Unterstützung durch Aufsichtsbehörden und Träger

Wie bereits im Kapitel I unter *Rechtlichen Grundlagen* aufgezeigt, haben viele Bundesländer das Erfordernis der Zusammenarbeit lediglich durch Empfehlungen betont, denen kein gesetzlich verankertes Kooperationsgebot zugrunde liegt. Auf diesem Hintergrund sehen die Aufsichts- und Trägerbehörden auch keine Veranlassung, die Kooperationsbemühungen durch klar formulierte Erwartungen an die Einrichtungen in ihrer Zuständigkeit abzustützen.

Weder im Kindergartenbereich noch im Schulbereich stellt die Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule ein Qualitätskriterium dar, was im Zusammenhang mit Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung sehr verwundert und die Beliebtheit der Zusammenarbeit geradezu fördert.

⁴⁶ Hacker, 1998

Hindernisse in der Kooperation

Die Aufsichts- und Trägerbehörden sind dagegen in der Verantwortung, die Kooperationsbemühungen offiziell zu unterstützen und abzusichern, damit diese gegenüber der Öffentlichkeit, vor allem den Eltern, legitimiert sind und den pädagogischen Stellenwert erhalten, der ihnen im Interesse der Kinder (eines Übergangs ohne Brüche und Risiken) zukommt.

Die jeweiligen Ministerien sind hier aufgefordert, die Kooperationsbemühungen nicht nur durch Empfehlungen zu betonen, die lediglich Appellcharakter haben, sondern durch verbindliche Kooperationsgebote, die auch für die Praxis handlungsleitend sind.

Ob die Ergebnisse der PISA-Studie einen Reformdruck auslösen, der sich auf die Verbindlichkeit des Zusammenwirkens von Kindergarten und Grundschule auswirkt, bleibt abzuwarten. Die Verbindlichkeit der Kooperation beider Bereiche sollte eine Konsequenz aus den Ergebnissen der PISA-Studie sein, da nur auf dem Wege der Kooperation, wie im Kapitel I vorgestellt, Bildungsressourcen ausgeschöpft werden können.

Wenig konkret gefasste Kooperationsgebote

Wie in Kapitel I bereits belegt, ist die Zusammenarbeit von Kindergarten und Grund-

schule noch immer der Beliebigkeit preisgegeben und dem zusätzlichen Engagement der Pädagogen in beiden Bereichen überlassen. Die Ursache liegt in den wenig konkret gefassten Empfehlungen zur Zusammenarbeit und der fehlenden Rechtsverbindlichkeit. Demzufolge wissen die Kooperationspartner zu wenig über Kooperationsformen und sehen nicht die Brisanz der Aufgabenstellung.⁴⁷ Ein Hauptgrund ist allerdings, dass in den Empfehlungen nur ein Rahmen vorgegeben ist, der erst durch hinreichend konkrete Anregungen ausgefüllt werden muss. Nur auf dem Hintergrund gesetzlich veränderter Kooperationsgebote sowohl im Kita-Gesetz als auch im Schulgesetz verankert und durch den Erlass von Vollzugshinweisen oder Empfehlungen konkretisiert, die die zuständigen Ressorts gemeinsam herausgegeben haben, können die Aufsichtsbehörden im Kindergarten wie im Schulbereich die Verbindlichkeit der Umsetzung einfordern.

Schule und Kinder- und Jugendhilfe müssen lernen, sich als Institutionen in einem Netz von Sozialisationsfeldern zu verstehen, mit klaren Zuständigkeitsgrenzen aber ebenso klaren Verbindungen und dem Willen zur Kooperation.⁴⁸

⁴⁷ Hacker, 1998

⁴⁸ Zehnter Kinder- und Jugendbericht, 1998

Hindernisse in der Kooperation

Ergebnisse einer Befragung in Kindergärten und Grundschulen

Allen Kindergärten und Grundschulen im Kreis Paderborn wurde ein Fragebogen mit offenen Fragen angeboten, die auf mögliche Hindernisse und Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit ausgerichtet waren. Es wurden Hindernisse und Schwierigkeiten auf der

- personalen Ebene,
- der organisatorisch-institutionellen Ebene und
- auf der fachlichen Ebene sowie Vorschläge zu ihrer Behebung (in den drei Bereichen) angefragt.

Der Rücklauf der Befragung war insgesamt zufrieden stellend und ermöglicht das Einblenden von Aussagen über Hindernisse und Schwierigkeiten, die von den Pädagogen/Pädagoginnen in Kindergarten und Grundschule gesehen werden.

Es überrascht, dass auf der Schulseite in allen 3 Bereichen von $\frac{1}{3}$ der Befragten keine Hindernisse benannt werden.

Hier nun eine Auswahl der Befragungsergebnisse:

Hindernisse und Probleme aus Sicht der Schule

Aus der Sicht der Schulleiter/-innen der Grundschulen wird auf der personalen wie auf der organisatorisch/institutionellen Ebene sehr häufig das Zeitproblem benannt, welches ein Hindernis in der Zusammenarbeit darstellt:

- begrenzte Arbeitszeit von Erzieherinnen und Lehrer/innen
- fehlende Zeit, sich noch mit der Kindergartenarbeit auseinander zu setzen, da im Moment auch im Grundschulbereich Neuerungen auf die Kollegen einströmen
- jede einzelne Person ist zeitlich sehr eingebunden, so dass sich eine Zusammenarbeit auf ein Minimum reduziert
- der Zeitaufwand bei der Terminkoordination

Von den Schulleitern/Schulleiterinnen der Grundschule werden auf der organisatorisch-institutionellen Ebene folgende Hindernisse und Schwierigkeiten benannt:

- Datenschutz: man muss die Kinder auch beim Namen nennen dürfen
- Zuordnung Schule – Kindergarten: durch die freie Kindergartenwahl und die dagegen stehende gebundene Schulzuweisung muss fast jede Schule mit 5–6 Kindergärten in Kontakt treten, was einen intensiven Austausch erschwert

Hindernisse in der Kooperation

- Wenig Klarheit über die Notwendigkeit der Kooperation, zu wenig Kenntnis über den Bildungsauftrag des Kindergartens.

Auf der fachlichen Ebene wird an Hindernissen und Schwierigkeiten von der Schulseite vorgebracht:

- Für Schulen ist es schwierig, dass die Kindergärten oft sehr unterschiedliche Konzepte haben und dass aus Sicht der Schule teilweise zu wenig im Kindergarten auf die Anforderungen des 1. Schuljahres hingearbeitet wird.
- Bei den Erzieherinnen ist zu wenig Fachkompetenz bei der Diagnostik von Früh Schäden, Behinderungen oder individuellen Entwicklungsrückständen vorhanden, sowie fehlende Anleitung entsprechender Maßnahmen zur Behebung der festgestellten Störungen.
- Fehlende Information bei den Erzieherinnen im Hinblick auf die schulischen Voraussetzungen (Feinmotorik, Grobmotorik, visuelle Wahrnehmung).
- Die Ziele und Inhalte der jeweiligen Einrichtung sind nicht hinlänglich bekannt.
- Geringe Kenntnisse der Lehrer/-innen über Inhalte und Ziele der Kindergartenarbeit.
- Die gesetzlichen Grundlagen und die methodisch/didaktischen Vorgehensweisen sind auf beiden Seiten zu wenig zur Kenntnis gebracht worden.

An Vorschlägen zur Behebung der Hindernisse und Schwierigkeiten wird von der Schulseite her eingebracht:

- Entlastungsstunden für einen Ansprechpartner in jeder Schule
- Gegenseitige Information über Ziele und Wege der entsprechenden Arbeit
- Einen festen Ansprechpartner von der Kindergarten- wie von der Schulseite
- Regelmäßige Gespräche nicht nur zwischen Kindergartenleiterin und Schulleitung
- Austausch Kindergarten-Team – Lehrer der Anfangsklasse, Besuch des Lehrers im Kindergarten, Austausch über die Schulerfahrungen der Erstklässler 6 Wochen nach Einschulung
- Gesellschaftliche Aufwertung der Zusammenarbeit, durch qualifiziertere Ausbildung auf beiden Seiten wird die Situation verbessert
- Unbürokratisches Verwirklichen von Verbesserungsvorschlägen aus der Praxis und Entlastungsstunden für die Pädagogen auf beiden Seiten
- Zielvereinbarungen der Kooperation durch beide Ministerien, von dort Ausformulierung von Erwartungen, Zielen und Verfahrensweisen der Evaluation der Kooperation
- Eine wechselseitige Wahrnehmung der jeweiligen Arbeit mit ihren veränderten Anforderungen in regelmäßigen Abständen

Hindernisse in der Kooperation

- Zu einem Konferenztermin mit entsprechender Thematik die Erzieherinnen einladen
- Wohnortnahe Zuweisung der Kindergärten
- Vertrauliche Gespräche über die Kinder sollten ohne Zustimmung der Eltern möglich sein
- Für die Schule wäre es wünschenswert zu wissen, was besonders im letzten Kindergartenjahr gemacht wird (Themenbereiche)
- Kennenlernen von Richtlinien des Kindergartens und der Grundschule
- Gemeinsame Konferenz mit fachlichem Hintergrund
- Angleichung der pädagogischen Schwerpunkte und Ziele in Kindergarten und Grundschule auf Landesebene
- Austausch Kindergartenkonzept – Schulprogramm, Austausch über Schwerpunkte der Arbeit des 1. Schuljahres, Hospitationen um die jeweilige pädagogische Arbeit nachvollziehen zu können
- Austausch über fachliche Themen, gemeinsame Elternabende
- Erhöhung der fachlichen Standards insbesondere im Erzieherinnenaustausch

Die Ergebnisse der Befragung bestätigen die in diesem Kapitel aufgezeigten Hindernisse und Schwierigkeiten der Kooperation. Die

Hauptursachen⁴⁹ klingen auch in den Befragungsergebnissen an:

- a) Strukturelle Ursachen, wie
 - die Distanz zwischen den Berufsgruppen der Erzieherinnen und der Lehrerinnen
 - das Zusammentreffen von zwei Stufen des Bildungssystems, die in Deutschland bis in die organisatorischen Einzelheiten von eigenen Gesetzmäßigkeiten bestimmt sind
 - Kontinuität als Organisationsprinzip spielt eine relativ geringe Rolle. Elementar- und Primärbereich sind nicht auf Anschlussfähigkeit hin konzipiert.
- b) das Zusammentreffen unterschiedlicher „Philosophien“.

Hindernisse und Probleme aus Sicht der Erzieherinnen

Aus Sicht der Erzieherinnen wird auf der personalen wie auch auf der organisatorisch-institutionellen Ebene häufig das Zeitproblem genannt

- Das Stundenkontingent der Erzieherinnen ist so knapp bemessen, dass einfach die Zeit fehlt.
- Mangels Zeit ist das Kennenlernen der Lehrer schwierig.

⁴⁹ Hacker, 1998

Hindernisse in der Kooperation

- Zu wenig Zeit für Austausch zwischen Erzieherin und Lehrer/-in.

Darüber hinaus wurde auf der personalen Ebene von den Erzieherinnen angemerkt:

- Häufiger Personalwechsel – junge Kolleginnen haben eine starke Hemmschwelle im Umgang mit Lehrern
- Wenig Interesse seitens der Schule
- Keine oder geringe Akzeptanz des anderen Berufsstandes
- Unterschiedliche Lehrer haben unterschiedliche Vorstellungen von der Notwendigkeit der Zusammenarbeit.

Von den Erzieherinnen wird auf der organisatorisch-institutionellen Ebene neben dem Zeitproblem als Hindernis benannt:

- Organisation von Zusammenarbeit wird häufig auf das Kindergartenpersonal abgeschoben.
- Jede Einrichtung hat ihr Arbeitsumfeld, das heißt wenig Berührungspunkte.
- Kinder der Einrichtung besuchen drei unterschiedliche Schulen.
- Schule ist am anderen Ort, daher kein direkter Kontakt zum Lehrer.

Auf der fachlichen Ebene wird an Hindernissen vorgebracht:

- Ausbildung ist nicht verknüpft, ältere Lehrer haben wenig Einblick in die Kindergartenarbeit, kennen den Bildungs-

auftrag nicht, Hospitation in der Schule ist unerwünscht.

- Unterschiedliche Ansichten bezüglich Ziele und Methoden von Erziehung und Bildungsauftrag.
- Wenig Austausch seitens der Schule über Konzepte oder die Entwicklung einzelner Kinder.

An Vorschlägen zur Behebung der Hindernisse und Schwierigkeiten wird von der Kindergartenenseite her eingebracht:

Auf der personalen Ebene:

- Informationen über die jeweilige Ausbildung
- Kennenlernnachmittage, -abende
- Kindergärten, die zur selben Schule gehören, könnten sich zusammentun und eine Kraft benennen, die für die Zusammenarbeit zuständig ist, Kontakt pflegt und einrichtungsübergreifend informiert
- Besuch einzelner Lehrer in der Einrichtung, um einen Einblick zu erhalten
- Ein höheres Stundenkontingent

Auf organisatorisch-institutioneller Ebene:

- Übergangsmodelle andenken
- Die Anzahl der Treffen für die Zusammenarbeit sollte festgelegt werden
- Gemeinsame Fortbildungen, z.B. zum Arbeitskreis der Erzieherinnen auch eine Einladung an die Schule schicken

Hindernisse in der Kooperation

- Verpflichtung von regelmäßigen Treffen, die wechselseitig von beiden Institutionen vorbereitet werden

Auf der fachlichen Ebene:

- Regelmäßige Fachgespräche über Kindergartenarbeit, Regeln und Erziehungsstile als Pflicht
- Besuche von Referendaren und Pädagogen im Kindergarten, gemeinsame Konferenzen zum gegenseitigen Verständnis und Kennenlernen
- Hospitationsmöglichkeiten für Erzieherinnen sollten von der Schule angeboten werden (Regelangebot)

Im Vergleich zur Schulseite, wo ein Drittel der Lehrer/-innen keine Probleme sehen, sind es bei den Erzieherinnen ca. 20 %, die in der Zusammenarbeit keine Hindernisse angeben.

Die verantwortlichen Bildungspolitiker, die für eine Kooperation zuständigen Ministerien sind aufgerufen, entsprechende Rahmenvorgaben zur Behebung der Hindernisse und Schwierigkeiten zu schaffen und dafür Sorge zu tragen, dass die Kooperation von der Beliebigkeit in eine Verbindlichkeit überführt wird.

Kapitel IV

Anlässe zur Kooperation

Pädagogen/Pädagoginnen in Kindergarten und Grundschule, die die pädagogische Notwendigkeit der Zusammenarbeit nachvollziehen können und kooperieren wollen, ohne auf gesetzliche Verbindlichkeit zu warten, bieten sich eine Vielzahl von Kooperationsanlässen. Diese können drei Bereichen zugeordnet werden:

- Kooperationsanlässe mit Blick auf die Schulanfänger
- Kooperationsanlässe mit Blick auf die Eltern der Schulanfänger
- Kooperationsanlässe mit Blick auf die Kooperationspartner
- Kooperationsanlässe mit Blick auf die gesetzlichen Grundlagen

Auf einige Kooperationsanlässe wird näher eingegangen, da sie im Hinblick auf das Leitziel der Kooperation (Entwicklungsförderung durch Berücksichtigung von Übergängen im Kindesalter) sehr bedeutsam sind.

Kooperationsanlässe mit Blick auf die Schulanfänger

- Fragen der Kinder hinsichtlich der bevorstehenden Einschulung
- Die schulärztliche Untersuchung und die

Weichenstellung für die Schulfähigkeit

- Kinder des 1. Schuljahres besuchen mit ihrem Lehrer den Kindergarten
- Der Lehrer/die Lehrerin der Anfangsklasse besucht den Kindergarten
- Die Schulanfänger besuchen die Schule
- Der Lehrer/die Lehrerin der Anfangsklasse informiert sich im Kindergarten über die Lernerfahrungen der Schulanfänger und über die Bildungsgelegenheiten, die ihnen eröffnet wurden/werden
- Einstimmung der Schulanfänger auf den neuen Lebensbereich Schule und Förderung der Schulfähigkeit
- Korrespondenzen und Patenschaften
- Die Gestaltung des 1. Schultages
- Gemeinsam nutzbare Räume, Außen-spielflächen, Materialien
- Gemeinsame Feste, Ausflüge, Gottesdienste, Projekte, Unternehmungen

Kooperationsanlässe mit Blick auf die Eltern

- Fragen der Eltern bezüglich der Schulfähigkeit ihres Kindes und der bevorstehenden Einschulung
- Informationsabende für Eltern der Schulanfänger

Anlässe zur Kooperation

- Elternmitwirkung im Hinblick auf die Einschulung und die Gestaltung des 1. Schultages

Kooperationsanlässe mit Blick auf die Kooperationspartner

- Beratende Funktion der Erzieher/-innen hinsichtlich Fragen der Schulfähigkeit
- Personelle „Verzahnung“ der pädagogischen Bezugspersonen durch Hospitationen in der Nachbarschule/im Nachbarkindergarten
- Gemeinsamer Austausch über Modalitäten einer engeren Zusammenarbeit hinsichtlich der Schulkinderbetreuung: Im Hort, im Schulkinderhaus, im Schulkindergarten und anderen Betreuungsformen
- Gesprächskreise Lehrer/-innen und Erzieher/-innen
- Gemeinsame Fortbildungen und Teilnahme an der Fortbildung des Kooperationspartners

Kooperationsanlässe mit Blick auf die gesetzlichen Grundlagen

- Umsetzung der gesetzlichen Grundlagen und der Trägererwartungen
- Einlösung bildungspolitischer Erwartungen

Kooperationsanlässe mit Blick auf die Kinder

Der Entwicklungsprozess eines Kindes nimmt keine Rücksicht auf die jeweilige pädagogische Institution, die gerade besucht wird, und deshalb wären Übergänge ohne Brüche und Risiken zwischen benachbarten pädagogischen Einrichtungen eine zwangsläufige Konsequenz (Hauzenberger 1994). Die Realität vermittelt jedoch in vielen Fällen noch den Eindruck, als gäbe es kaum einen Anlass, aufeinander einzugehen und über persönliche wie institutionelle Kontakte zum Wohl des Kindes und seiner Entwicklungsförderung – soweit als nötig und möglich – pädagogisch wirksam zu werden (Hauzenberger 1994).

Fragen der Kinder zur Einschulung

Um ein realistisches und positives Bild von Schule entstehen zu lassen, muss das Kind vielfältige Informationen über die neue Institution erhalten. Nur eine enge Kooperation von Kindergarten und Grundschule schafft in Kenntnis der konkreten Verhältnisse jene Voraussetzungen, die den Start ins Schulleben erleichtern.⁵⁰

⁵⁰ Hacker, 1998

Anlässe zur Kooperation

Jedes Kind wird im Hinblick auf Schule freudige Aspekte nennen können. Neben dem Erlernen des Rechnens, Lesens und Schreibens freuen sich zukünftige Schulanfänger auf die Pausen, auf das Spielen mit dem Freund, auf das Turnen, auf null Fehler, auf keine Hausaufgaben usw. Aber auch Ängste sind vorhanden, die thematisiert werden sollten. Schulanfänger ängstigen sich vor den großen, wilden Kindern auf dem Schulhof, vor schlechten Noten, vor dem Hinfallen auf dem großen Klettergerüst, davor, falsche Hausaufgaben gemacht zu haben usw. Die Fragen und Aussagen der Kinder können von den Erzieherinnen festgehalten und an den Rektor/die Rektorin oder die zukünftige Lehrerin/den zukünftigen Lehrer in schriftlicher oder mündlicher Form gerichtet werden.

Schulärztliche Untersuchung und Schulfähigkeit

In Nordrhein-Westfalen ist die schulärztliche Untersuchung gesetzlich vorgeschrieben.⁵¹ Anhand der in großen Teilen Nordrhein-Westfalens standardisiert ablaufenden Untersuchung kann der Schularzt/die Schulärztin durch Anwendung von aner-

kannten Testkriterien wichtige Informationen zum jeweils erreichten Entwicklungsstand geben.

Nach Absprache mit den Erziehungsberechtigten wird das Ergebnis der Schulanfängeruntersuchung als Entscheidungshilfe für die Beschulungsform an die zuständige Grundschule weitergegeben. Erhebliche Bedenken des Schularztes/der Schulärztin gegen die Einschulung führen in der Regel zur Zurückstellung des Kindes durch die Schulleiterin/den Schulleiter.

Bei nicht eindeutigen schulärztlichen Gutachten als Entscheidungshilfe für die Beschulungsform oder bei Irritationen der Eltern über das Ergebnis wird ein Gespräch Schule-Schularzt-Kindergarten erforderlich. Die Erzieherinnen des Kindergartens können ihre Kenntnisse zum Entwicklungsstand des Kindes (im Altersvergleich) einbringen, damit die Weichen im Hinblick auf Einschulung oder Zurückstellung vom Schulbesuch richtig gestellt werden.

Die Grundschule sollte die Fachkräfte des Kindergartens bei Fragen der Schulfähigkeit der Kinder hören, da die Erzieherinnen die Kinder längerfristig beobachtet haben und mit ihrer Einschätzung und ihren Befunden helfen können, vor allem dann, wenn Zweifel an der Schulfähigkeit bestehen. Was die Erzieherin von den ihr anvertrauten Schuldaten der Lehrkraft mitteilt, ist vorab mit den Eltern abzustimmen. In jedem Fall

⁵¹ Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften BASS 2001/2002 § 3 Abs. 2

Anlässe zur Kooperation

bedarf die Informationsweitergabe an die Schule auch der schriftlichen Einwilligung der Eltern, die zu Beginn des Einschulungsverfahrens einzuholen ist.



Besuch aus dem ersten Schuljahr

Zur Einstimmung der Kinder auf den neuen Lebensbereich Schule eignet es sich, dass der Lehrer/die Lehrerin des 1. Schuljahres mit Kindern des 1. Schuljahres den Kindergarten besucht. Über Schule wird dadurch umfassender informiert, weil die Schülerperspektive einbezogen ist. Gegebenenfalls können die Schulkinder auch von ihrem 1. Schultag erzählen, wie sie mit Neugierde, Erwartungen und Ängsten fertig geworden sind. Sie können mitteilen, was sie bisher in der Schule schon gelernt haben und was ihnen an Schule Spaß macht. Ein vielfältiges und positives Bild von Schule zu vermitteln, ist das Hauptanliegen dieses Besuches. Durch diesen Besuch kann die Freude und Erwartung auf die Schule erhöht werden.⁵²

Die Lehrerin besucht die Schulanfänger

Sobald im Lehrerkollegium geklärt ist, wer die Anfangsklasse übernimmt, ist es im Hinblick auf die Knüpfung eines sozialen Netzes

⁵² Hacker, 1998

Anlässe zur Kooperation

durch Kooperation und Beziehungsanbahnung unverzichtbar, dass der Lehrer/die Lehrerin die Schulanfänger im Kindergarten besucht.

Wie aus der Praxis berichtet, haben die Schulanfänger insbesondere auch Fragen zur Person des Lehrers/der Lehrerin. Sie möchten gern wissen, ob sie einen Lehrer oder eine Lehrerin bekommen, ob er/sie alt oder jung ist, ob er/sie streng ist und viele Hausaufgaben aufgibt, ob sie in der Schule auch zur Toilette außerhalb der Pausen gehen dürfen, frühstücken dürfen wie im Kindergarten, die Großen sie auf dem Schulhof nicht herumschubsen usw.⁵³

Die Fragen der Kinder müssen aufgegriffen und die Beziehungen der Schulanfänger zum Lehrer/zur Lehrerin angebahnt werden. Kinder und Lehrkraft müssen sich miteinander so vertraut machen, dass sie sich gegenseitig einschätzen können. Zu dieser Beziehungsanbahnung ist der erste Besuch der Lehrkraft ein erster Schritt und in seiner Tragweite nicht zu unterschätzen.

Damit dieser erste Besuch des Lehrers/der Lehrerin im Kindergarten auch dem Ziel der Beziehungsanbahnung entspricht, ist es wichtig, dass der Besuch von beiden Kooperationspartnern gemeinsam vorüberlegt und gestaltet wird. Die gemeinsame Gestal-

tung sollte auf das Leitziel der Beziehungsanbahnung inhaltlich ausgerichtet werden. Beide Kooperationspartner sind hier mit ihren pädagogischen Ideen und ihrer Kreativität gefragt. Sollte der Lehrer/die Lehrerin der Anfangsklasse nicht frühzeitig fest stehen, so kann der Rektor/die Rektorin stellvertretend den Part des Besuches im Kindergarten übernehmen. Der Besuch darf im Interesse der Kinder, ihrer Fragen und ihrem Eingebettetsein in ein soziales Netz von personalen Beziehungen wegen organisatorischer Defizite nicht ausfallen. Wie schon im Kapitel I herausgestellt, müssen die Schulanfänger eingebettet sein in ein Netz von personalen Ressourcen, die dem Kind die Bewältigung neuer Entwicklungsaufgaben und neuer Herausforderungen, wie den Übergang in die Schule, erleichtern.

Schulanfänger besuchen die Schule

Mit dem Wechsel vom Kindergarten zur Grundschule verändert sich die Lebenswelt des Kindes. Die Schule zeichnet sich aus durch eigene Kriterien der Zugehörigkeit, eines bestimmten Rollenstatus, Beziehungen und Tätigkeiten.⁵⁴

In der Auseinandersetzung mit dem bevorstehenden Schulanfang können sich daher

⁵³ Fragen der zukünftigen Schulanfänger, erhoben im Kindergarten Lichtenau-Husen

⁵⁴ Bronfenbrenner, 1981

Anlässe zur Kooperation



starke Gefühle, zuweilen auch Stress beim zukünftigen Schulkind entwickeln. Im Rahmen der Kooperation von Kindergarten und Grundschule ist darum ein Besuch der neuen Institution im letzten Kindergartenjahr sehr wichtig. Die neue Umgebung mit der vertrauten Kindergruppe und der Erzieherin zu erkunden, fördert die Sicherheit und das Selbstvertrauen beim Kind. Planung und gemeinsame Absprachen zwischen Erzieherin und Lehrkräften tragen

zum guten Gelingen dieses ersten Schulbesuchs bei. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Kinder Kenntnis von der spezifischen Kultur der Schule erhalten, dass sie die unterschiedlichen Räume und deren Funktion, sowie unterschiedliche Personen und deren Aufgaben kennen lernen.⁵⁵

Beim Schulbesuch erfährt das Kind, dass sich der Schulalltag zwar vom Kindergar-

⁵⁵ Griebel/Niesel, 2002

Anlässe zur Kooperation

tenalltag unterscheidet, jedoch bestimmte Verhaltensregeln, Unterrichtsformen und Rituale gleich bleiben. Es erhält einen ersten Einblick in den Unterrichtsablauf, lernt Schulmaterialien kennen und hat die Möglichkeit, sich noch offene Fragen von der Lehrperson, den Schülern und der Erzieherin beantworten zu lassen.

Dem Kindergartenkind bedeutet es sehr viel, in einer Schulstunde selbst aktiv zu sein und einfache Arbeitsaufträge ausführen zu dürfen. Dies können bestimmte künstlerische Produkte sein, die dann den Klassenraum am ersten Schultag schmücken und die neue Umgebung bekannter machen. In jedem Falle sollte der Besuch Ängste abbauen und Lust auf Schule machen.⁵⁶

Lernerfahrungen und die Bildungsgeschichte der Schulanfänger

Im Hinblick auf die Ausschöpfung von Bildungsressourcen ist es unverzichtbar, dass im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule ein Austausch zwischen Lehrer/Lehrerin und Erzieherinnen des Kindergartens erfolgt über das, was die Schulanfänger an Kompetenzen, Kenntnissen und Erfahrungen in die Schule mitbringen. Diese Erwar-

tung steht in einem Zusammenhang mit der von Fthenakis formulierten Forderung, dass die Schule die Chancen nutzt, die im Kindergarten geförderten Kompetenzen für die weitere Förderung abzufragen und im schulischen Bereich zu nutzen.⁵⁷ Dieser Besuch sollte wünschenswert nach dem 1. Besuch des Lehrers/der Lehrerin im Kindergarten erfolgen und an die beim 1. Besuch gemachten Erfahrungen anknüpfen. Der Austausch könnte sich an folgenden Leitfragen orientieren:

- Welche Bildungsgelegenheiten wurden im Kindergarten den Schulanfängern eröffnet?
- In welchen Projekten konnten sie welche Lernerfahrungen machen?
- In welchen Bereichen wurden besondere Begabungen deutlich?
- Wodurch wurde ihr besonderes Interesse stimuliert?
- Wie ist es um ihre Sprachkompetenz bestellt?
- Welche Lieder wurden an die Kinder herangetragen, welche Reime, Verse, Inhalte von Kinderliteratur sind ihnen vertraut?

Im Austausch zwischen Kindergarten und Grundschule sollten nicht nur auf die Gesamtgruppe bezogene Informationen transportiert werden, auch das einzelne Kind mit seinen speziellen Begabungen ist Gegen-

⁵⁶ Pädagogisches Institut Bozen, Brücken bauen, 1996

⁵⁷ Fthenakis, 2000

Anlässe zur Kooperation

stand des Austausches. Auf dem Wege eines so kollegialen Austausches werden Anknüpfungspunkte für das Ausschöpfen von Bildungsreserven gefunden. Dieser Austausch über die Bildungsgeschichte der Gruppe der Schulanfänger aber auch jeden einzelnen Kindes bedarf der Abstimmung mit den Eltern, die im Hinblick auf die Weitergabe von Daten/Informationen über ihr Kind ihr Einverständnis erteilen müssen.

Ein Austausch mit dem Ziel, an die bisherigen Lernerfahrungen der Kinder im Anfangsunterricht anzuknüpfen, erfordert eine inhaltliche Abstimmung auf Seiten beider Kooperationspartner. Darüber hinaus benötigt ein so anspruchsvoller pädagogischer Austausch Raum und Zeit und kann nicht so nebenbei geleistet werden.

Dieser 2. Besuch des Lehrers im Kindergarten und die dort gesammelten Informationen über die Bildungsgeschichte der Kinder wird möglicherweise das Bild von Elementarerziehung und -bildung neu ordnen. Der Lehrer spricht beispielsweise mit einem anderen Background über den Kindergarten, etwa gegenüber den Eltern. Möglicherweise werden brauchbare Elemente gefunden, die in den Anfangsunterricht übertragen werden. Besuche dieser Art befördern neue Erfahrungen, die die Qualität des Anfangsunterrichts verbessern, die didaktische und pädagogische Kompetenz erweitern und damit die Arbeit des Schulanfangs erleichtern.

Über solche wichtigen Effekte dieses Besuches wird ein Teil des Aufwands „zurückgegeben“⁵⁸ Dieser Kooperationsanlass ist von zentraler Bedeutung im Hinblick auf die Ausschöpfung von Bildungsressourcen.

Einstimmung der Schulanfänger auf den neuen Lebensbereich

Der Kindergarten soll sich wünschenswert auf die Schule beziehen, denn sie ist die nächste Stufe im Lebenslauf der Kinder. Eine eigenständige Vorbereitung auf die Schule meint aber nicht, schulspezifisches Lernen vorwegzunehmen. Es meint stattdessen:

- genaue Beobachtung der Kinder: Erzieherinnen sollten wahrnehmen, was die Kinder können, was sie gern machen, was sie an Herausforderungen brauchen;
- Projekte, die die Kinder herausfordern, ihre Unternehmungslust und Entdeckungslust ansprechen;
- Arbeiten in einer Gruppe von Gleichaltrigen: Herausforderungen, denen sich Kinder vor dem Übergang in die Schule durchaus stellen dürfen;
- die Kindergartenzeit muss ein attraktives Ende bekommen, das letzte halbe Jahr darf nicht nur ein lästiges Auslaufen sein.

⁵⁸ Hacker, 1998

Anlässe zur Kooperation

Auf dem Hintergrund einer so verstandenen eigenständigen Schulvorbereitung werden in den meisten Kindergärten die Schulanfänger im letzten Jahr ihrer Kindergartenzeit als eigene Gruppe in kleineren Zeiteinheiten auf den zukünftigen Lebensbereich Schule eingestimmt und vorbereitet.

Zur Einstimmung und eigenständigen Schulvorbereitung gibt es zurzeit kein verbindliches Curriculum, so dass es den Erzieherinnen weitgehend überlassen ist, wie sie Kinder mit der Schule vertraut machen. Die Erzieherinnen richten sich dabei nach ihrem eigenen Ansatz und den Wünschen der Eltern. Das „Wie“ der Einstimmung und Schulvorbereitung ist jedoch ein wichtiger Kooperationsanlass zwischen Kindergarten und Grundschule. Der Kindergarten ist aufgerufen das „Wie“ dem Kooperationspartner gegenüber zu verdeutlichen, damit die im Kindergarten gemachten Lernerfahrungen und angebahnten Kompetenzen der Schulanfänger von der Schule nachvollzogen und aufgegriffen werden können.

Der Kindergarten leistet für die Vorbereitung auf die Schule eine gute Vorarbeit, wenn er die Fähigkeiten fördert, die die Übernahme der Schülerrolle erleichtern. Schule spielen ist hier u.a. eine Form der Schulvorbereitung, die sich zu einem Projekt Schulvorbereitung ausweiten lässt.⁵⁹

⁵⁹ Niesel/Griebel, 2002

Korrespondenzen und Patenschaften

Korrespondenzen und Patenschaften zwischen Kindergartenkindern, Lehrern/Lehrerinnen und Grundschulern intensivieren und personalisieren die Beziehungspartnerschaft.

Gegen Ende der Kindergartenzeit wächst die Erwartung in Bezug auf die Schule. Das Kind hat bei Schulbesuchen und durch Besuche des Lehrers/der Lehrerin im Kindergarten schon viel über die neue Institution erfahren. Allerdings ist es bei den Begegnungen meistens in der Gruppe angesprochen worden. „Liebe Sabine, heute schreibt dir deine Lehrerin ...“, könnte der Anfang eines kleinen Briefes lauten. Mittels einer Korrespondenz wird das Kind stärker als Individuum angesprochen und es entsteht eine Personalisierung der bisherigen Beziehung.

Eine ähnliche Korrespondenz kann auch zwischen einer Schulklasse und den zukünftigen Schulanfängern entstehen. Gerade Mitschüler können am Anfang Orientierungspersonen sein, die im Schulalltag Hilfestellung geben. Solche Patenschaften sind auf das Mitwirken der beteiligten Lehrer angewiesen und geben nur dann einen Sinn, wenn sie vor Schulbeginn aufgenommen wurden.⁶⁰

⁶⁰ Hacker, 1998

Anlässe zur Kooperation



Der erste Schultag

Beim Übergang vom Kindergarten in die Schule steigern sich Vorfreude und Anspannung am ersten Schultag zu einem emotionalen Höhepunkt im Familienleben.⁶¹ Als

⁶¹ Griebel/Niesel, 2002

besonderer Tag im Schülerleben soll er einen feierlichen Rahmen erhalten, andererseits soll Schule auch schon Schule sein. Die Neuankommlinge möchten sehen, was mit dem Stuserwerb des Schülers von ihnen gefordert wird.

Bekannte Rituale aus dem Kindergarten und gemeinsames Liedgut vereinfachen den Einstieg, geben Sicherheit und fördern das Gemeinschaftsgefühl. Bei folgenden Eintrittsritualen können die im Rahmen der Kooperation entwickelten gemeinsamen Inhalte angewandt werden:

Die kirchliche Einsegnung

Mit den Eltern, Lehrern/Lehrerinnen nehmen häufig auch Erzieherinnen und Kindergartenkinder als Gäste an der Feier teil.

Die Feierstunde in der Schule

Die Willkommengesten der Schulgemeinschaft sollten in einem für den Schulanfänger überschaubaren Rahmen geschehen und eine ermutigende und vertrauensvolle Atmosphäre ausstrahlen.

Anlässe zur Kooperation

Die erste Schulstunde

Die erste Schulstunde kann anknüpfen an den Schulbesuch im Mai/Juni oder auch an ein Projektthema aus der Kindergartenzeit, das Institutionen übergreifend vom Lehrer/der Lehrerin genutzt wird. Der mit den Schulanfängern im Vorfeld gestaltete Klassenraum ist den Kindern vom Schulbesuch her bekannt und bietet daher einen sicheren Rahmen.

Die Schultüte

Mit der im Kindergarten gebastelten und von den Eltern gefüllten Schultüte wird der Beginn im neuen Lebensabschnitt zu einem „runden“ Erlebnis.

Laut Griebel/Niesel gibt es in fast jeder Schulklasse einzelne Kinder, die am ersten Schultag weinen und sich nur schwer von ihren Eltern trennen können. Ein Grund für diese Trennungsangst liegt in dem Gefühl der Überforderung, in der neuen, noch unübersichtlichen Situation, in der Kinder die Nähe von Vater und Mutter suchen. Aber auch Mütter und Väter erleben den ersten Schultag ihres Kindes oft mit gemischten Gefühlen, so dass der Schulanfänger nicht nur seine eigene Befindlichkeit erlebt, sondern auch die seiner Eltern. Dies weist auf die Wichtigkeit eines Elternabends in der Schulvorbereitung hin, wo Eltern ihre eigene Gefühlslage reflektieren können, damit

ihr Kind sie bei der Übergangsbewältigung nicht als belastend erlebt.

Gemeinsam nutzbare Räume, Außenspielflächen, Material

Ein weiterer Kooperationsanlass sind gemeinsam nutzbare Räume, Außenspielflächen, Material. Wenn Lehrer und Erzieher sich als pädagogische Nachbarn betrachten, finden sie Gelegenheit, Räume, über die der Kooperationspartner nicht verfügt (Werkraum, Turnhalle, PC-Raum der Schule, Außenspielfläche), sowie Materialien des Kindergartens (Liedgut, Bilderbücher) dem Gegenüber anzubieten. Die oftmals kindgerechtere Ausgestaltung der Außenspielfläche des Kindergartens kann als Erlebnisbereich der Schule projektbezogen zugänglich gemacht werden.

Gemeinsame Feste, Ausflüge, Gottesdienste, Projekte

Es gibt Kooperationsanlässe, die sich eignen, die Kinder des 1. Schuljahres in den Kindergarten bzw. die Schulanfänger in die Schule einzuladen. Es sind dies oftmals Anlässe zur Teilnahme an Festen, Ausflügen, Gottesdiensten oder die Teilnahme an einem Projekt, welches gleichermaßen Schulkin-

Anlässe zur Kooperation

der und Schulanfänger einbezieht. Hier steht das gemeinsame Erleben im Mittelpunkt der Kooperationsaktivität. Beispielfähig eignen sich hier:

- Erzieherinnen basteln Weihnachtschmuck mit ihren „Ehemaligen“
- Gemeinsame Adventsfeier von Schulkindern des 1. Schuljahres und den Schulanfängern
- Gemeinsame Faschingsfeier in der Schule für die Kinder der 1. Klasse und die Schulanfänger
- Maifest im Kindergarten – Schulkinder der 1. Klasse führen einen Tanz vor
- Flohmarkt in der Schule – Kinder der 1. Klasse veranstalten einen Flohmarkt für Schulanfänger
- Picknick und Wanderung der 1. Klasse und Schulanfänger
- Schulkinder des 1. Schuljahres laden die Schulanfänger zu einer Turnstunde ein (orientiert an einer erfolgreichen Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule in Passau-Heining)

Im gemeinsamen Erleben von Festen, Ausflügen, Gottesdiensten, Projekten wird die Scheu vor dem neuen Lebensbereich ein Stück weit abgebaut und Beziehungen können angebahnt werden.

Kooperationsanlässe mit Blick auf die Eltern

In vielen Kooperationsmodellen für den Übergang sind Eltern die „dritte Instanz“ neben Kindergarten und Schule. Einer selbstbewusster gewordenen Elternschaft, einer Zusammenarbeit mit Eltern auf der Basis einer Erziehungspartnerschaft kann weder die Rolle der bloßen Adressaten noch die des nützlichen Kindergarten- bzw. Schulhelfers, der Feste und Feiern mitgestaltet, zugemutet werden.⁶² Diese Funktionen sind nicht grundsätzlich abzulehnen: Wenn sich aber die Kooperation mit Eltern nur darauf beschränkt, können Eltern leicht ihr Interesse an der Schule und ihren pädagogischen Zielen verlieren.

Dem Übergangskonzept zufolge müssen die Eltern die Transaktionen, die ihr Kind zu bewältigen hat, ebenfalls bewältigen und zwar in zweifacher Hinsicht: Zum einen für die eigene Person (aus Eltern eines Kleinkindes werden Eltern eines Kindergartenkindes, aus Kindergarteneltern werden Schulkindereltern), zum anderen sind sie Unterstützung ihres Kindes bei diesem Übergang zum Schulkind.⁶³

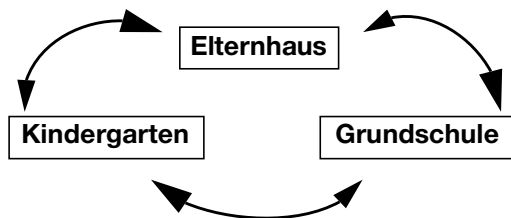
Neben den vielfältigen Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten

⁶² Hacker, 1998

⁶³ Griebel/Niesel, 2002

Anlässe zur Kooperation

und Grundschule ist vor allem die Zusammenarbeit mit den Eltern von großer Bedeutung. Die Eltern sollen neben den Vertretern des Kindergartens und der Grundschule eine gleichberechtigte Rolle im Gefüge aller beteiligten Kooperationspartner einnehmen. Demzufolge erfolgt Kooperation zwischen Elternhaus, Kindergarten und Grundschule



Fragen der Eltern zur Schulfähigkeit und zur bevorstehenden Einschulung

Die Zeit des Übergangs ist in der Elternarbeit ein besonders sensibler Bereich, der nicht vom Kindergarten allein getragen werden kann, sondern schon frühzeitig in Kooperation mit der Schule gezielter Maßnahmen bedarf.

Mit der Schule beginnt nach Meinung vieler Eltern der oft zitierte „Ernst des Lebens“. Sie wünschen ihrem Kind und sich, dass der Schulalltag möglichst problemlos laufen möge und sich von Anfang an gute Leistungen beim Kind einstellen. Im letzten Kinder-

gartenjahr werden daher viele Eltern unruhig und unsicher betreffend der Schulfähigkeit ihres Kindes. Aufgrund der hohen Erwartungen äußern einige Eltern Zweifel, ob im Kindergarten genügend getan wird, um die Kinder angemessen auf die Schule vorzubereiten. Die Erzieherin ist die erste Ansprechpartnerin, wenn es in den Fragen der Eltern um die kindliche Entwicklung geht. Eltern möchten wissen, was ihr Kind schon gut kann und wo es vielleicht noch Unterstützung braucht. Ob es sich im Kindergarten anders verhält als zu Hause, wenn es um Selbstständigkeit und Ordnung geht. Eltern wünschen sich Sicherheit bezogen auf die Schulfähigkeit ihres Kindes. Daher ist es ihr Recht, Antworten auf zentrale Fragen zu erhalten, die häufig auch ein Kooperationsanlass sind, wie z. B. die vorzeitige Einschulung oder die Notwendigkeit einer anderen Beschulungsform für ihr Kind.

Viele Fragen von Eltern lassen sich in Einzelgesprächen mit der Erzieherin nur beantworten, wenn im Rahmen der Kooperation von Kindergarten und Grundschule ein guter Informationsaustausch über die jeweilige Arbeitsweise vorhanden ist. Ansonsten bietet der im Herbst von beiden Institutionen gestaltete Eltern-Infoabend die Möglichkeit, auf die vielfältigen Fragen der Eltern auch von schulischer Seite direkt einzugehen und ihnen Sicherheit für die Übergangssituation zu vermitteln.

Anlässe zur Kooperation

Informationsabende für Eltern der Schulanfänger

Zwei in der Aufgabenstellung unterschiedliche Informationsabende für Eltern sind sinnvoll:⁶⁴ Der erste, noch vor der Schuleinschreibung, findet im Kindergarten statt (Zeitpunkt: Oktober bis Januar). Der zweite steht mehr in der Regie der Schule (Zeitpunkt: April oder Mai).

Die beiden Abende gemeinsam vorzubereiten, ist eine zentrale Aufgabe zwischen Kindergarten und Grundschule und somit ein Kooperationsanlass. Elternvertreter sollten mit ihren Ideen und Vorschlägen in die Gestaltung jeweils einbezogen werden, denn sie können stellvertretend für die anderen Eltern dazu beitragen, dass das Aufstellen von Tagesordnungspunkten am Informationsbedarf der Eltern orientiert wird.

Der erste Elternabend im Kindergarten

In der Vorbereitung des ersten Elternabends ist zu bedenken, dass Eltern die Arbeit von Kindergarten und Schule mitprägen. Sie können sie fördern oder auch beeinträchtigen. Im Sinne einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit sollte daher die Erziehungsarbeit der Eltern anerkannt und ihnen die Zusammenhänge der Bildungsarbeit in Kindergarten und Schule aufgezeigt werden.

⁶⁴ Hacker, 1998

Fragen, die Eltern beschäftigen⁶⁵:

- Wie bereitet der Kindergarten auf den Schulanfang vor?
- Wie verhält sich die Schule zu dieser Vorbereitung?
- Welchen Beitrag können sie selbst, die Eltern, zur Erleichterung des Übergangs leisten?
- Wie wird die Arbeit in der Schule fortgeführt?
- Was sind die wesentlichen Unterschiede zwischen Kindergarten- und Grundschularbeit?

Es ist wichtig, den Eltern zu erklären, dass ihr Kind kein Lernanfänger ist, wenn es in die Schule kommt, sondern sich bereits viel Wissen und Erfahrungen durch eigene Aktivitäten angeeignet hat. Neu für ihr Kind ist allerdings das organisierte und systematische Lernen in der Institution Schule. Es sollte deutlich werden, dass sich das Lernen vor der Schule vom Lernen in der Schule unterscheidet.⁶⁶ Die Erzieherinnen sind aufgerufen, das Spiel in seiner unschätzbaren Bedeutung und seiner schulvorbereitenden Funktion darzustellen. Es ist handelnde Auseinandersetzung mit der gesamten Um-

⁶⁵ Hacker, 1998

⁶⁶ Speck-Hamdan, 2001

Anlässe zur Kooperation

welt und somit besteht ein Zusammenhang zwischen Spiel und Schulfähigkeit. Der Lehrer/die Lehrerin muss schließlich bestätigen, dass bezogen auf die Kriterien der Schulfähigkeit, der Kindergarten damit ihre Erwartungen erfüllt.

Es sollte außerdem deutlich werden, dass Übergänge unser ganzes Leben kennzeichnen und dass die zukünftigen Schulanfänger mit dem Eintritt in den Kindergarten schon wichtige Übergangserfahrungen sammeln konnten, die als „Kompetenzen“ vorhanden sind. Durch den Eintritt in die Schule wird das Kind allerdings mit vielen neuen Erlebnissen, Chancen, Anforderungen und Problemen konfrontiert, die auch das Leben seiner Familie beeinflussen und berühren. Es ist bekannt, dass Kinder unterschiedlich lange brauchen, um sich auf eine neue Situation einzustellen. Sie benötigen auch unterschiedliche Formen der Unterstützung bei der Übergangsbewältigung. Das Ziel der Übergangsgestaltung sollte daher lauten: „Soviel Kontinuität wie nötig“ – nicht „wie möglich“. ⁶⁷

Der herausfordernde Charakter der neuen Situation sollte in gewissem Umfang erhalten bleiben. Es muss allerdings darauf geachtet werden, dass keine Überforderungen entstehen. Die Eltern werden erfahren, dass

die erfolgreiche Meisterung und Bewältigung der neuen Anforderungen die Leistungsbereitschaft des Kindes stärkt, Fähigkeiten weckt, sowie Fertigkeiten und Kräfte im Sinne eines Entwicklungsfortschrittes fördert.

Ein so gestalteter Elternabend wird die Eltern motivieren, an der Übergangssituation mitzuwirken, die Kriterien der Schulfähigkeit bei ihrem Kind zu bedenken und zu fördern, um den Schuleintritt ihres Kindes zu erleichtern. Wie dies im Elternhaus geschehen kann, lässt sich in Kleingruppen gut erarbeiten. Dabei profitieren die Eltern, deren erstes Kind in die Schule kommt, von dem Erfahrungsaustausch mit Eltern, die schon ein Kind in der Schule haben. Die Ergebnisse können im Plenum vorgestellt werden und bieten somit allen Eltern Anregungen und Hinweise zur Unterstützung ihres Kindes.

Aus Kindergarten-Eltern werden Schulkind-Eltern, auch dieser Aspekt sollte beim Elternabend nicht fehlen. So wie sich der Tagesrhythmus für das Kind verändert, wird er auch Einfluss auf das gesamte Familienleben nehmen und sollte im Vorfeld schon einmal genauestens durchdacht werden. Auf zusätzliche Betreuungsformen wie die betreute Grundschule oder Hort, falls vorhanden, sollte hingewiesen werden. Schön ist es, wenn eine Mitarbeiterin oder ein Mitarbeiter

⁶⁷ Griebel/Niesel, 2002

Anlässe zur Kooperation

einen kurzen Einblick in die Rahmenbedingungen des Betreuungsangebotes gibt und zu einem Tag der Offenen Tür einlädt.

Der Rektor/die Rektorin oder eine Lehrerin/ein Lehrer wird die Fragen der Eltern zum Schulalltag beantworten, sie über die Einschreibung und Anmeldung ihres Kindes in der Grundschule informieren und auf den zweiten Elternabend in der Schule hinweisen.

Kindergarten und Grundschule stellen den Eltern die Planung der Aktivitäten für die Schulanfänger im letzten Kindergartenjahr vor und informieren über die gemeinsamen Kontakte, die sich aus dem Kooperationskalendar jährlich ergeben.

Zum Abschluss des ersten Informationsabends ist es sinnvoll, die Eltern zu Elternsprechnachmittagen in den Kindergarten einzuladen, um im persönlichen Gespräch weitere Fragen zur Schulfähigkeit ihres Kindes und zum Übergang in Ruhe zu erörtern.

Der zweite Elternabend in der Schule

Jetzt steht das Thema Schule und Schulanfang im Mittelpunkt des Elternabends. Die Kooperationspartner (Lehrer/in – Erzieher/in) berichten eingangs über ihre gemeinsame Vorbereitungsarbeit und signalisieren dadurch den Eltern, dass sich beide Partner gleichermaßen für einen gelungenen Schulstart der Kinder engagieren. Zentral bei diesem zweiten Elternabend ist die Darstellung

der Schule, des schulischen Lernens und des Schullebens. Eltern an solchen Abenden auch in besonderer Weise zu aktivieren, gehört zu den Hochformen der Elternabende. Hier können die Erzieherinnen ihre Erfahrungen mit aktivierenden Methoden in die gemeinsame Vorplanung dieses zweiten Elternabends einbringen.

Elternmitwirkung im Hinblick auf die Einschulung und die Gestaltung des ersten Schultages

Auch für die Eltern bedeutet der Eintritt des Kindes in die Schule die Begegnung mit einer anderen Kultur. Sie wissen nicht, wie Themen in der Schule behandelt werden, für die in der Familie Übereinkünfte bestehen. Es muss nicht sein, dass Schulkultur und Familienkultur getrennt voneinander existieren und eine Beteiligung der Eltern an der schulischen Kultur nicht vorgesehen ist. Je aktiver die Eltern an der Schule partizipieren, desto eher ist zu erwarten, dass die unterschiedlichen Kulturen sich gegenseitig anregen.⁶⁸

Auf dem Hintergrund eines solchen Sachverhaltes kommt der Elternmitwirkung hinsichtlich der Einschulung und der Gestal-

⁶⁸ Griebel/Niesel, 2002

Anlässe zur Kooperation

tung des 1. Schultages eine besondere Bedeutung zu. Im Kindergarten sind die Elternvertreter vielleicht mit ihren Kompetenzen vielfältig einbezogen und in ihrer Funktion nicht nur auf die Gestaltung von Festen und Feiern reduziert worden. Sie wurden in Grundsatzfragen der pädagogischen Arbeit gehört und haben sich als Korrektiv der pädagogischen Arbeit zum Wohl der Kinder einbringen können. Diese eingeübte Mitgestaltung sollte im Übergang vom Kindergarten zur Schule nicht brachliegen, sondern konstruktiv genutzt werden. So ist es denkbar, dass die gewählten Elternvertreter (von den Erzieherinnen angeregt) stellvertretend für alle Eltern der Schulanfänger ihre Erwartungen an eine kindorientierte Einschulung und die Gestaltung des 1. Schultages an die Schule weiterleiten und sich als Anwalt der Kinder dort einbringen. Zum Beispiel könnte der Lehrer/die Lehrerin der Anfangsklasse in eine Sitzung des Elternbeirats eingeladen werden mit dem Ziel, ihre Erwartungen und Vorstellungen im Hinblick auf die bevorstehende Einschulung und Gestaltung des 1. Schultages dem Lehrer/der Lehrerin mit auf den Weg zu geben. Als Nebeneffekt der Berücksichtigung der Elternmitwirkung im Übergang vom Kindergarten zur Schule wird den Elternvertretern signalisiert, dass Elternmitwirkung auch in der Schule willkommen ist und nicht nur ein lästiges Übel.

Kooperationsanlässe mit Blick auf die Kooperationspartner

Schon immer gab und gibt es engagierte Pädagogen in Kindergarten und Grundschule, die sich als pädagogische Nachbarn betrachten und dieses gemeinsame Verständnis als Basis für eine fruchtbare Zusammenarbeit sehen.⁶⁹ Da Kindergarten und Grundschule aber rechtlich unterschiedlich verankerte Bildungsinstitutionen mit je eigenem pädagogischen Auftrag sind, ist die Frage nach einer möglichen Zusammenarbeit als pädagogische Fragestellung immer aktuell.

Wie können wir im Interesse der Kinder wirkungsvoll zusammenarbeiten, wo finden wir Kooperationsanlässe? – das ist die brennende Frage engagierter Pädagogen in beiden Bereichen. Pädagogen mit einem Blick für das pädagogisch Notwendige warten nicht auf optimalere Rahmenbedingungen, die eine Kooperation erleichtern, sondern gehen schon jetzt im Interesse der Kinder auf den pädagogischen Nachbarn „in der Grundschule oder im Kindergarten“ zu. Sie finden lohnende Kooperationsanlässe.

⁶⁹ Hauzenberger, 1994

Anlässe zur Kooperation

Beratende Funktion der Erzieherinnen in Fragen der Schulfähigkeit

Wenn der Schulleiter/der Lehrer/die Lehrerin Zweifel an der Schulfähigkeit des Kindes hat, ist die Erzieherin die erste Ansprechpartnerin. Sie kann über die Entwicklung des Kindes im Altersvergleich fachkundige Auskunft geben und ihre Einschätzung, die sie anhand bestimmter Kriterien gewonnen hat, in das Gespräch über die richtige Weichenstellung für das Kind (Einschulung oder Zurückstellung vom Schulbesuch) einbringen.

Hospitationen in der Nachbarschule oder im Nachbarkindergarten

Gegenseitige Hospitationen ermöglichen dem Kooperationspartner wertvolle Einblicke in die Schul- bzw. Kindergartenwirklichkeit. Auf die Fragen der Kinder in ihrem Übergang vom Kindergarten zur Grundschule können die Lehrer/-innen und Erzieher/-innen realitätsnahe Antworten finden, wenn ihnen der jeweils andere Lebensbereich vertraut ist und sie auf die konkrete Wirklichkeit Bezug nehmen können. Durch gegenseitige Hospitationen wird die „pädagogische Nachbarschaft“ angebahnt und persönlicher Kontakt aufgebaut.

Austausch über Zusammenarbeit hinsichtlich der Schulkinderbetreuung

Ein weiterer Kooperationsanlass kann der Austausch über die an der Schule bzw. im Kindergarten praktizierte Form der Schulkinderbetreuung sein. Jugendhilfe und Schule sind nach einer Stellungnahme der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (1999) aufgerufen, sich im Interesse der Kinder hinsichtlich einer qualitativ guten Schulkinderbetreuung weitest möglich zu unterstützen. Je intensiver die Kenntnis über den jeweils anderen Partnerbereich ist, desto eher kann die gewünschte Unterstützung erfolgen.

Ausbildung mit Einblick

Noch ist es keineswegs Standard, dass im Rahmen der Erzieherinnenausbildung und der Ausbildung zum Lehrer/zur Lehrerin der Primarstufe ein Praktikum im Partnerbereich ermöglicht wird.

Für die zukünftigen Erzieherinnen wie die Lehrer/-innen ist es von unschätzbarem Wert, die jeweilige nachbarschaftliche pädagogische Institution kennen zu lernen, die Bildungspläne zu vergleichen und Einblick in die Arbeitsweise der anderen Institution zu bekommen. Auf diesem Wege wird ein

Anlässe zur Kooperation

Bewusstsein für die Notwendigkeit einer Kooperation frühzeitig angebahnt.

Gesprächskreise

Zur Förderung der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule hat sich die Bildung von Arbeits- und Gesprächskreisen bewährt.

Erzieher/-innen sowie Lehrer/-innen einzelner Kindergärten und Grundschulen kommen zu gemeinsamen Konferenzen oder Gesprächen zusammen. Dabei stehen die gegenseitige Information über das Bildungs- und Erziehungsgeschehen in Kindergarten und Schule, die Darstellung des jeweils eigenen Arbeitsansatzes und seiner Zielsetzung sowie der Austausch über Formen praktischer Zusammenarbeit im Mittelpunkt.

Von den Gesprächskreisen gehen wichtige Impulse für die Zusammenarbeit aus. Sie bieten zugleich die Möglichkeit, die in der praktischen Arbeit gewonnenen Erfahrungen auszuwerten. Die Gesprächskreise sollen regelmäßig stattfinden und nicht zu groß sein, damit sie arbeitsfähig bleiben.⁷⁰

⁷⁰ aus: Gem. RdErl.d. Kultusministeriums und des Ministers für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NRW, 1988

Gemeinsame Fortbildungen

In gemeinsamen Konferenzen und Gesprächskreisen der beiden Kooperationspartner ergeben sich Fragestellungen zur Zusammenarbeit als auch zur Schulfähigkeit der Kinder, die sich am besten in gemeinsamen Fortbildungen klären lassen. In den Empfehlungen oder Bekanntmachungen einiger Bundesländer sind daher entsprechende Aufforderungen an die Pädagogengruppen beider Institutionen enthalten. Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht, Kultur, Wissenschaft und Kunst erkennt in seiner gemeinsamen Bekanntmachung mit dem Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit von 1998 die Teilnahme an anerkannten Fortbildungen als dienstlich an. Es bedarf allerdings einer vorherigen Absprache mit dem zuständigen Schulamt.

Gesetzliche Grundlagen und Empfehlungen

Die Recherche zu den gesetzlichen Grundlagen hat belegt, dass in vielen Bundesländern die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule lediglich über Empfehlungen geregelt und auf einen reinen Appellcharakter reduziert ist. Die Verbindlichkeit ist allgemein nicht gewährleis-

Anlässe zur Kooperation

tet. Sind diese Empfehlungen jedoch in ihrer Zielsetzung und inhaltlichen Füllung hinreichend plausibel, so dass sie von den Praktikern in Kindergarten und Grundschule auf dem Hintergrund pädagogisch vorgetragener Argumentation nachvollzogen werden können, bieten sie Anlass zur Kooperation. Einen weiteren Kooperationsanlass stellen die Empfehlungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister (1994, 2000) dar, die auf die Notwendigkeit der Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule hinweisen.

Konsequenzen

Es wäre praxisfremd, die Vielzahl der Kooperationsanlässe in jedem Fall abarbeiten zu wollen, dazu fehlen zurzeit die erforderlichen personellen Ressourcen und Rahmenvorgaben. Es kommt für die Praktiker im Kindergarten und in der Grundschule darauf an, aus der Vielzahl die Kooperationsanlässe auszuwählen, die im Hinblick auf die Entwicklungsförderung der Kinder unver-

zichtbar sind und dem Stand der aktuellen Kooperation vor Ort entsprechen. Der Weg der kleinen Schritte ist auch in diesem Fall oft erfolgversprechender als der große Entwurf.

Die Fülle der Kooperationsanlässe wird vielleicht vorschnell mit dem Hinweis auf die fehlende Zeit ad acta gelegt. Man sollte sich jedoch vergegenwärtigen, dass Kooperation mehrere Stufen der Intensität haben kann. Die Bandbreite reicht von einer Minimalkoordination, die gerade noch den Empfehlungen und Erlassen gerecht wird, über eine gestaltete und verantwortete Kooperation bis zu einer zunehmenden Verflechtung, die das letzte Kindergartenjahr und das erste Schuljahr umschließt.

Für eine von beiden Institutionen gestaltete und verantwortete Kooperation muss bei beiden Pädagogengruppen geworben werden. Eine zunehmende Verflechtung sollte bei Wahrung der Eigenständigkeit beider Bereiche bildungspolitisch angestoßen und durch entsprechende Leitlinien auf den Weg gebracht werden.

Kapitel V

Praxisbeispiele gelungener Kooperation

Die im Folgenden vorgestellten Kooperationsbeispiele wollen Kindergärten wie Grundschulen motivieren, aufeinander zuzugehen und den Übergang vom Kindergarten zur Grundschule gemeinsam zu gestalten. Gelungene Kooperation setzt, wie an den Beispielen deutlich wird, gemeinsame Planung, Handlung und Reflexion voraus. Nach einer Studie des Deutschen Jugendinstitutes sind diejenigen Kooperationsmodelle erfolgreich, die auf der Basis gemeinsamer gleichberechtigter Arbeitsgruppen beruhen und gemeinsame Planung, Handlung und Reflexion zur zentralen Maxime ihrer Kooperation machen.

Beispiel 1: Ein Kooperationskalender

Eine Kooperation der Grundschule Altenautal und des Städtischen Kindergartens Wunderland Lichtenau-Husen

Dieses Beispiel dokumentiert, wie Grundschule und Kindergarten über einen Kooperationskalender ihre Zusammenarbeit strukturieren und verbindlich festlegen. Zwei Kooperationsanlässe werden ausführlicher dargestellt: Der Besuch des Lehrers

im Kindergarten und seine Nachbereitung mit der Gruppe der Schulanfänger sowie die Wünsche der Schulanfänger hinsichtlich ihrer neuen Lebenssituation Schule. Der Kooperationskalender ist ein Arbeitsplan, der alle wichtigen Daten der Zusammenarbeit enthält. Er wurde gemeinsam aus den positiven Erfahrungen der vergangenen Jahre entwickelt und ist ein gemeinsames Vorhaben der Kooperationsgemeinschaft. Schule und Kindergarten bringen Vorschläge für einen solchen Kalender ein. Der November ist ein günstiger Zeitpunkt zum Einstieg in die Kooperation. Der Kooperationskalender sieht folgendermaßen aus:

1. Die Namen der Klassenlehrer/-innen werden rechtzeitig im November/Dezember bekannt gegeben

Dies geschieht mit der Einladung zu einem gemeinsamen Infoabend in der Grundschule für die Eltern der Schulanfänger. Die Neugier der Schulanfänger, nun endlich etwas über die Schule zu erfahren, ist groß und gleichzeitig ein Anlass, mit dieser Gruppe Projekte durchzuführen (siehe Punkt 2).

Praxisbeispiele gelungener Kooperation

„Was wünsche ich mir in der Schule?“

- Wir sollen auch mal mit der Schule wegfahren und in den Wald spazieren gehen.
- Ich möchte lesen und schreiben lernen.
- Ich möchte auch Kunst machen.
- Ich möchte, dass da ein Spielplatz ist mit ganz vielen Sachen.
- Wir wollen alle in der Schule Spaß haben.
- Wir freuen uns auf ganz viele Pausen.
- Ich möchte ganz, ganz viel lernen.
- Ich möchte turnen.
- Ich finde es schön, dass man in der Schule aufzeigen muss.
- Ich möchte in der Pause auf das Kletterschiff.
- Ich möchte in der Schule auch mal mit den anderen Klassenschülern ein Picknick machen.
- Wir wollen auch mal frei haben.
- Ich möchte Rechnen lernen.
- Ich möchte Schwimmen lernen.
- Ich möchte viel Sport machen.

2. Verstärkte Arbeit mit der Schulanfängergruppe

Durch die verschiedenen Aktivitäten verfolgen die Kooperationspartner die Ziele, dass die Kinder ein Gruppenzugehörigkeitsgefühl entwickeln und dass ihnen der neue Lernbereich immer vertrauter wird. Die

Kinder sollen viel voneinander wissen, über Gefühle sprechen können sowie lernen, diese in Worte zu fassen.

3. Der Klassenlehrer stellt sich im Januar/Februar im Kindergarten vor.

Diesen Termin zur ersten Beziehungsanbahnung spricht der Lehrer vorher telefonisch mit der Kindergartenleiterin ab. Beide Personen teilen sich ihre Erwartungen an diesem Vormittag mit. Der Lehrer bringt schulische Materialien wie Mäppchen und Bücher des ersten Schuljahres mit, sowie eine Handpuppe mit Name „Ele“, welche die Kinder beim Lernen durch das erste Jahr begleiten wird. Nachdem die Kinder dem Lehrer alle Spielbereiche mit ihren Möglichkeiten vorgestellt haben, treffen sich alle an einem gemütlichen Tisch zu einer gemeinsamen Frühstücksmahlzeit, die bereits früh am Morgen von den Kindern zubereitet wurde. In dieser Runde bietet sich ein gegenseitiges Kennenlernen durch Blickkontakte und Fragestellungen an. Anschließend bleibt den Kindern und Lehrern noch genügend Zeit, sich im Freispiel näher zu kommen. Der Lehrer erfährt, wenn auch nur begrenzt, Näheres über besondere Fähigkeiten, Interessen oder aber auch Schwierigkeiten der Kinder. Dieses Wissen gibt ihm die Möglichkeit, von Anfang an individuell auf jedes Kind einzugehen. Weitere Ziele dieses Besuches sind, bei den Kindern Vertrauen

Praxisbeispiele gelungener Kooperation

zu wecken, die Schulfreude hervorzurufen und, wenn auch nur aus Zeitgründen im geringen Umfang möglich, den Kindergarten mit seinen Arbeitsformen und Arbeitsinhalten kennen zu lernen (der Schule liegt auch eine Kindergartenkonzeption vor).

4. Die Eltern erhalten rechtzeitig die Bedarfsliste für die Beschaffung der Schulutensilien.

Um die Kinder mit den Schulutensilien vertraut zu machen, werden diese als Anschauungsmaterial und für verschiedene Spiele mit in den Kindergarten gebracht.

5. Die Einschulungsuntersuchung findet im Kindergarten statt. Der Schulleiter (selten der Klassenlehrer) ist anwesend.

Die Kinder werden in ihrer vertrauten Umgebung untersucht und können an diesem Tag weitere Kontakte mit dem Schulleiter bzw. dem Lehrer knüpfen oder vertiefen.

6. Gemeinsame Spielnachmittage mit Kindergarten- und Grundschulkindern finden statt.

Hierzu werden die Schüler von den Kindergartenkindern schriftlich eingeladen. Die Schulkinder bringen – so weit sie es möchten – ihre Schultasche mit. Den Kindergartenkindern werden dann die verschiedenen Hefte, Bücher und Schulmäppchen gezeigt. Sie hören immer sehr aufmerksam zu, wenn



die Schulkinder mit Begeisterung und sehr kindgemäß von ihren Erfahrungen aus dem Schulalltag berichten. Man schenkt ihnen Glauben – denn schließlich waren es einst die guten Freunde, von denen man schon immer während der Kindergartenzeit viel abschauen und lernen konnte. Rollenspiele sind an diesem Tag etwas ganz besonderes. Erstklässler, die Lust haben, erstellen von ih-

Praxisbeispiele gelungener Kooperation

rer Schule ein Bilderbuch, das in der Einrichtung bleibt: Ein Buch von Kindern für Kinder gemacht!

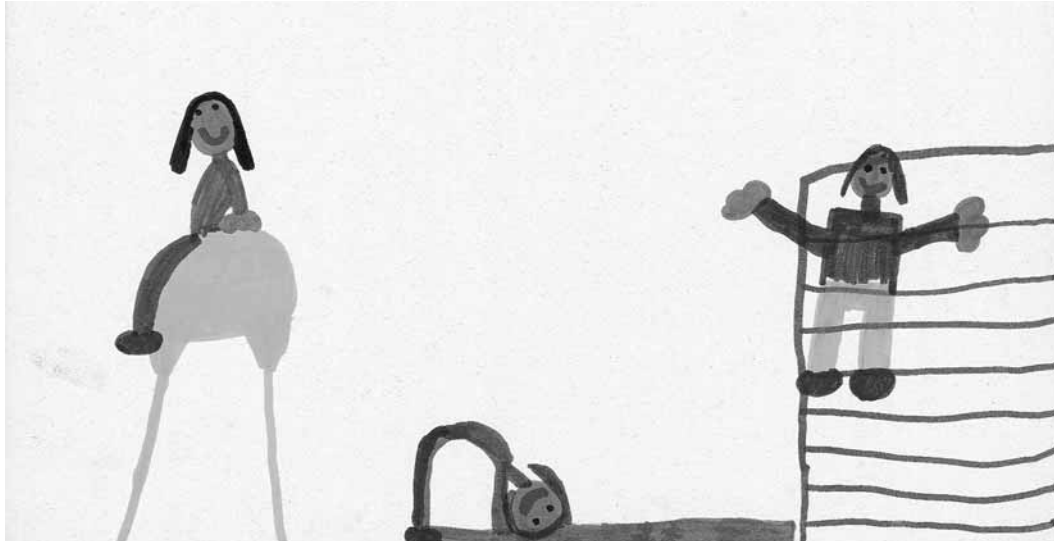
7. Schulbesuch der Lernanfänger mit ihren Erzieherinnen in der Klasse des zukünftigen Lehrers.

Die Kindergartenkinder werden vom Schulleiter begrüßt und nehmen dann am umgestalteten Unterricht der Klasse 4 des künftigen Lehrers teil. Sie bekommen einen ersten Einblick in den Unterricht und können an diesem Tag sehen, hören und erleben, was sie in der Schule erwartet.

8. Besichtigung des Schulgebäudes und des Schulhofes

Das Schulgebäude ist in der Regel durch Freizeitangebote fast allen Kindern bekannt. Bei einem Rundgang durch das Schulgebäude zeigt der Lehrer einige Klassenräume, Garderoben, Büro, Lehrerzimmer und Turnhalle. In der großen Pause werden die Kindergartenkinder von den Schülern zum Erkunden des Spielgeländes eingeladen. Hier zeichnet es sich schon immer eindeutig ab, dass die Kinder fast ausnahmslos zu diesem Zeitpunkt dem Schulleben angstfrei begegnen.

Turnstunde, Maike (6 Jahre)



Praxisbeispiele gelungener Kooperation

9. Der Verkehrssicherheitsberater unterstützt die Arbeit zur „Verkehrssicherheit“. Spielerisch erarbeitet der Verkehrssicherheitsberater mit den Kindern bestimmte Verkehrssituationen und sucht mit ihnen nach einer gemeinsamen Lösung. Die Eltern werden zu einem Infoabend eingeladen. Es ist wichtig, dass die Kinder vor dem Schulbeginn ihren Schulweg kennen lernen, damit diese Herausforderung nicht zusätzlich den Übergang erschwert. Aus diesem Grund erleben die Kinder und Pädagogen gemeinsam eine Schulbusfahrt, sprechen vor Ort über Gefahren an der Bushaltestelle und üben das richtige Überqueren der Fahrbahn. Eltern haben anschließend die Aufgabe, ab der Bushaltestelle den individuellen „Nach-Hause-Weg“ zu üben.

10. Kindergartenkinder gehen mit einem Schulkind zur Schule.

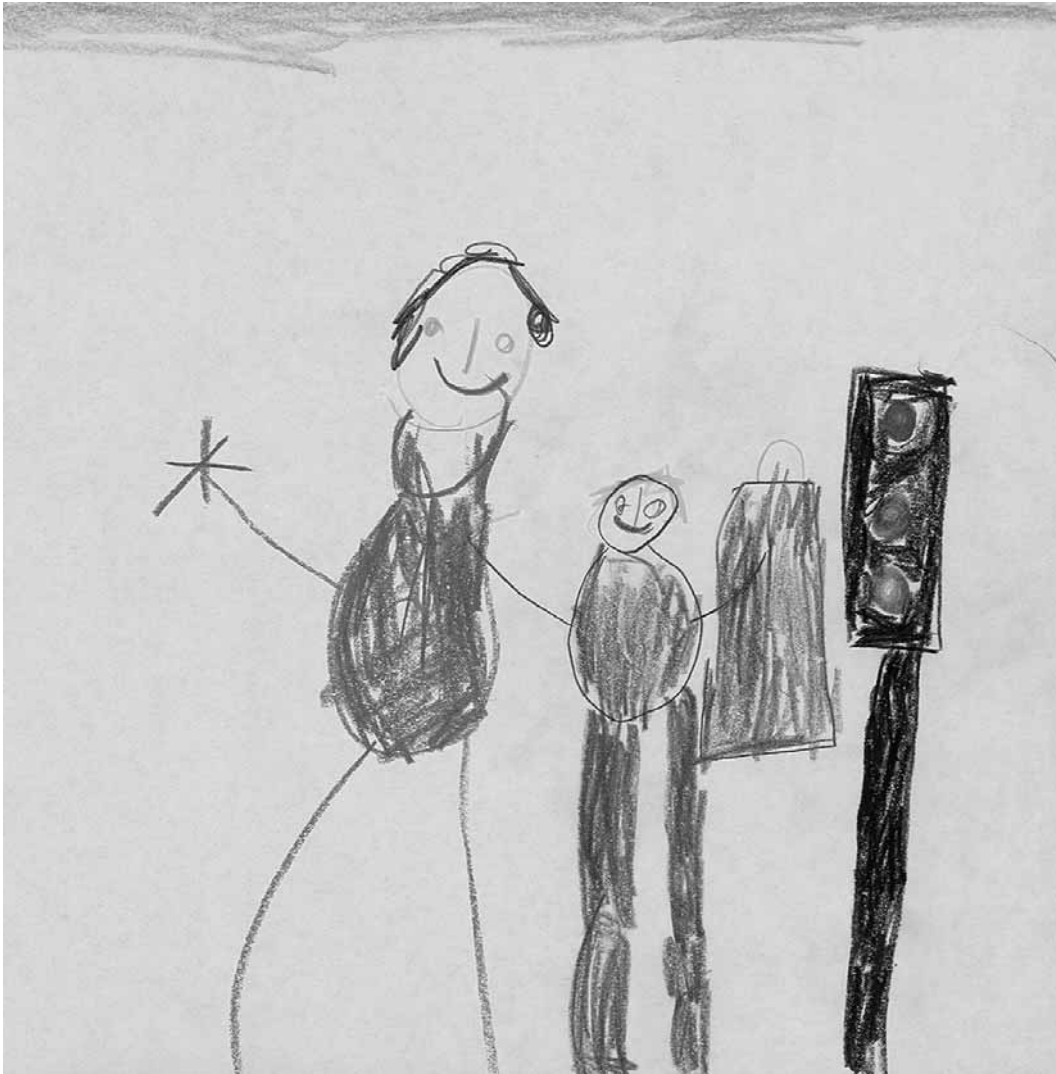
Dieses Angebot wird von allen Kindern angenommen. Sie erleben einen 4-Stunden-Schultag und bekommen einen Einblick in „echten“ Schulunterricht. Es wird ihnen das Gefühl vermittelt, dass sie hier viel Interessantes und Neues lernen können. Bei Problemen besteht die Möglichkeit, einen solchen Tag zu wiederholen.

„Wie wünsche ich mir meinen Lehrer?“

Mein Lehrer soll

- nett sein.
- sich freuen, wenn wir ganz toll Hausaufgaben gemacht haben.
- an manchen Tagen nicht ganz so viel mit uns lernen und auch mal mit uns in den Wald gehen.
- gut mit uns lernen.
- mit uns das Spiel „Obstsalat“ spielen.
- uns trösten, wenn wir traurig sind und wenn wir das Lernen nicht verstehen, soll er uns helfen.
- mit uns Mädchen gegen Jungen Fußball machen.
- gut Sport machen.
- nicht so schimpfen, wenn wir Fehler im Schreiben machen.
- nicht böse sein, wenn wir mal Sportsachen vergessen haben, dann soll er die Mutter anrufen, ob sie die Sachen dann bringen kann.
- nicht böse sein, wenn wir zu spät kommen.
- wenn das Lernen so lange war und so anstrengend, soll er mal in der Klasse mit uns spielen.
- die Klasse richtig schön machen.
- wenn wir morgens kommen „Guten Morgen“ zu uns sagen.
- wenn wir etwas nicht verstehen, uns sagen, was das so bedeutet.
- auch mal Witze sagen können.
- aufpassen, dass wir uns nicht kloppen.
- nicht so viele Hausaufgaben aufgeben.

Praxisbeispiele gelungener Kooperation



Pascal (6 Jahre)

Praxisbeispiele gelungener Kooperation

11. Kinder erhalten in den Ferien einen Einladungsbrief vom Klassenlehrer.

Positiv ist, dass Kinder mit diesem Brief das Gefühl bekommen, dass es um sie geht, dass sie wichtig sind und sie der Brief zur Hauptperson werden lässt.

12. Die Familie erhält einen Brief zur Einschulungsfeier.

Diese Feier findet statt mit bekannten Personen der Kinder: Eltern, Großeltern, Geschwister und Erzieherinnen sind eingeladen. Diese Feier wird von Seiten der Schule sehr gründlich vorbereitet und gestaltet.

Das Ziel aller Kooperationsformen ist es, den Übergang vom Kindergarten zur Grundschule für die Kinder so einsichtig, gleitend und problemlos zu gestalten, dass auch die sensiblen Kinder, die sich nur zögerlich auf neue Bezugspersonen und neue Situationen einstellen können, den Übergang nahtlos bewältigen. Andererseits darf aber auch der Effekt des Neuen und der gesunde Anreiz, das Neue zu erkunden, durchaus erhalten bleiben. Die Möglichkeiten für einen reibungslosen Übergang vom Kindergarten zur Grundschule sind damit aber noch lange nicht erschöpft.

Beispiel 2: Die Zahl sieben

Eine Kooperation zwischen dem Kindergarten Passau-Heining und der Hans-Carossa-Grundschule, Heining

An diesem Praxisbeispiel kann nachvollzogen werden, wie die Schulanfänger über ein gemeinsam gestaltetes Projekt von Kindergarten und Grundschule (die Einführung der Zahl 7) wertvolle Lernerfahrungen machen und ein Stück weit auf Schule eingestimmt werden. Das Projekt hat jeweils mit der Hälfte der Schulanfängergruppe in der Schule bzw. im Kindergarten begonnen und wurde in der Partnerinstitution fortgeführt. Die Kooperation der beiden Institutionen ist an der zentralen Maxime der gemeinsamen Vorbereitung, Handlung und Reflexion ausgerichtet worden.

Was in der Schule geschieht:

Die Lehrerin der Anfangsklasse berichtet: Das Märchen von „Schneewittchen und den sieben Zwergen“ ist für diese Unterrichtsstunde prädestiniert und bildet die Rahmenhandlung. Die Märchenwelt ist für Kindergartenkinder ebenso faszinierend, bekannt und vor allem motivierend wie für Erstklässler. So wählte ich als Einstieg ein großes Bild von Schneewittchen an der Seitentafel. Schnell erkannten die Kinder, dass heute das Märchen „Schneewittchen“ im Mittelpunkt stehen wird. Ich erzählte das

Praxisbeispiele gelungener Kooperation

Märchen, bis Schneewittchen im Zwergenhaus ankam, wo es für Schneewittchen viel zu entdecken gab. Die Schul- und Kindergartenkinder durften jetzt frei erzählen, was sie bereits als Erfahrungshintergrund aufweisen konnten. Der Bekanntheitsgrad dieses Märchens zeigte sich in der zahlreichen Wortmeldung der Kinder. Etwas schüchternen Kindergartenkindern musste man mitunter mit aufmunternden Worten oder Hilfsformulierungen über die anfänglichen Hürden helfen, wogegen recht lebhaftere Vorschulkinder oft schon etwas gebremst werden mussten und an die Gesprächsregeln herangeführt wurden. Die Meldetechnik ist bei den Vorschulkindern manchmal noch etwas problematisch, doch hier werden die „frischgebackenen Erstklässler“ in die Pflicht genommen. Sie sollen ihren Ex-Kindergartenfreunden mit gutem Beispiel vorgehen und das richtige Verhalten demonstrieren, was sie natürlich voller Stolz und Eifer gerne ausführen. Das Aufrufen der Besucher-Kinder klappte sehr gut, weil sie aufgeklebte Namensschilder trugen. Nach diesem Unterrichtsgespräch, das immer wieder von den 7 Zwergen handelte, hängte ich gemeinsam mit sieben freiwilligen Kindern 7 Zwergenbilder an die Tafel. Dabei versuchte ich natürlich immer wieder, die Kindergartenkinder in das aktive Unterrichtsgeschehen einzubinden. Nun zählten wir gemeinsam die 7 Zwerge. Erfahrungs-

gemäß können schon viele Vorschulkinder bis 10 oder sogar weiter zählen. Wichtig ist dabei immer wieder zu betonen, dass Vorschulkinder, die dazu noch nicht in der Lage sind, sich in keiner Weise schämen müssen, weil wir schließlich in der Schule sind, um etwas Neues zu lernen. Außerdem haben viele Erstklässler hier auch noch kaum einen Wissensvorsprung. Anschließend galt es, jedem der 7 Zwerge das passende „Türschild“ zuzuordnen. Verbal begleitet mit der Sprechreihe: „Das ist der Zwerg mit dem Türschild 1“ erhielt jeder Zwerg an der Tafel sein Nummernschild. Je ein Kindergarten- und ein Erstklasskind hängten gemeinsam die Türschilder zum passenden Zwerg, weil die Kenntnis der Ziffern bei den Besucher-Kindern noch nicht vorausgesetzt werden kann. Da die Zahl „7“ für meine Erstklässler auch neu war, fanden sie sehr bald die Zielangabe für diese Stunde (die Zahl 7). In der folgenden Einarbeitungsphase, die nach wie vor in das Märchen eingebettet war, durften die Schüler Schneewittchen bei vielen Tätigkeiten helfen. Ein Tisch wurde gedeckt mit sieben Tellerchen, sieben Gläschen, sieben Becherchen ... usw. Dieses aktive Handeln mit den konkreten Gegenständen ist für die Schüler motivierend, veranschaulicht auf einfache Weise den Lerninhalt und lockt selbst zurückhaltende Kinder aus der Reserve. Während die Gegenstände auf den Tisch gelegt wurden, zählten alle Schüler

Praxisbeispiele gelungener Kooperation

laut mit (als Kontrolle, damit sich Schneewittchen nicht verzählt!)

Eine kurze Bewegungsphase (7 mal klatschen, hüpfen, hämmern ...) war die Überleitung zu der Phase mit konkreten Dingsymbolen. An der Seitentafel warteten leere Mengenschleifen darauf, mit Siebenermengen gefüllt zu werden.

Mit dem Arbeitsauftrag: „Schneewittchen muss für ihre 7 Zwerge die Arbeitsgeräte in Ordnung halten“ erhalten je zwei Kinder (gemischte Gruppe!) eine Tüte mit Dingsymbolen (Laternen, Körbe, Hacken, Schaufeln ...), die in die Mengenschleife eingeordnet werden sollen. Nicht in jeder Tüte waren genau sieben Dinge! Manchmal waren es zu viele oder zu wenige. Schneewittchen richtete aber immer genau sieben her, d.h. die Schüler mussten überschüssige weglegen bzw. fehlende ergänzen. Die Dingsymbole wurden in die Mengenschleife geheftet und die Zahlkarte 7 dazugehängt.

Mit dieser Aktivität beendete ich den gemeinsamen Erarbeitungsteil und teilte den Kindern ein „Zwergenarbeitsblatt“ aus. Hier durften die Vorschulkinder je nach Wissen und Können entweder nur anmalen oder Gegenstände zu Siebenermengen zusammenfassen oder Dinge auf 7 ergänzen. Die Kindergartenkinder zeigen sich ja immer besonders stolz, wenn sie mit einer schriftlichen Arbeit nach Hause gehen dürfen und ihre Schularbeit damit dokumentieren kön-



nen. Die Erstklässler mussten das Blatt „richtig“ bearbeiten. Selbstverständlich wurde auch hier wieder auf Zusammenarbeit gesetzt, das heißt die Schulkinder halfen den Kindergartenkindern bei auftretenden Schwierigkeiten. Auf das Schreiben der Zahl 7 ging ich in dieser Stunde absichtlich noch nicht ein, da die Form der Zahl 7 Gegenstand der Kindergartenarbeit war.

Astrid Pritz, Lehrerin Klasse 1 a, Hans-Carossa-Volksschule, Heining

Praxisbeispiele gelungener Kooperation



Was im Kindergarten geschieht:

Der Kindergarten praktiziert diese Zusammenarbeit seit 20 Jahren. Die Grundschule Heining und der Kindergarten Heining arbeiten nach einem Jahreskonzept, welches sich die Erzieherinnen der beiden Institutionen jedes Jahr neu erstellen. Ergänzend zu diesem Konzept werden Projekte gestartet. *Die Erzieherin berichtet:* Zehn Kinder der ersten Klasse und zehn Schulanfänger des

Kindergartens treffen sich im Turnraum des Kindergartens. Es sind Holzstäbe in zweierlei Längen im Raum verteilt. Jedes Kindergartenkind sucht sich ein Schulkind als Spielpartner. Die Kinder ordnen die Stäbe der Größe nach. Der Begriff kurz/lang wird intensiviert und gefestigt durch akustisches Klatschen und Stampfen.

Nun holen die beiden Spielpartner sich von jeder Länge einen Stab. Das Schulkind ist

Praxisbeispiele gelungener Kooperation

verantwortlich, dem schüchternen, zögernden Kindergartenkind zu helfen. Es darf mit diesen 2 Stäben gespielt werden. Viele Formen entstehen. Manche Formen wirken bekannt und werden von den Kindern benannt. Da die kognitive Bearbeitung der Zahl „7“ in der Schule schon vorangegangen ist, stellen die Kinder schnell den Bezug zu der erarbeiteten Zahl her. Viele gleiche Zahlen liegen im Raum. Die Kinder fühlen mit den Händen ihre Zahl ab. Nun soll im Raum mit allen Hölzern eine große Zahl „7“ erstellt werden. Alle Kinder müssen zusammenarbeiten. Das Unter-, Ein- und Überordnen ist gefordert. Jedes Kind muss den eigenen Stab einfügen. Es ist selbst verantwortlich und ein wichtiges Mitglied in der Gesamtgruppe, dass die „7“ entstehen kann. Keiner darf sich ausklinken, sonst entstehen Lücken.

Die beiden Spielpartner sollen nun eine „Kindersieben“ mit dem eigenen Körper darstellen. Schnell einigt man sich, dass das Schulkind den langen und das Kindergartenkind den kurzen Balken darstellt. Beide sind wieder aufeinander angewiesen und es entstehen enge, partnerschaftliche Bindungen. Diese Übung wird erneut erweitert. Alle zusammen stellen neben der „7“ aus Holz eine „7“ aus Kindern dar. 20 Kinder müssen sich dabei koordinieren und absprechen. Hier übernehmen die Schulkinder die Kom-

mandos. Nach langem Rutschen und Verändern gelingt es diesen beiden Kindergruppen.

Im Anschluss lege ich ein großes Papierblatt in den Raum. Mit dicken Stiften dürfen die Kinder lauter Siebener auf das Blatt malen. Große und kleine Zahlen, dicke und dünne. Ich stelle fest, dass das Umsetzen der Form von der körperlichen Darstellung in die Schreibform keine Schwierigkeiten bereitet. Jedes Kind malt eifrig und ist stolz mit-helfen zu dürfen. Ich fotografiere das fertige Blatt.

Schließlich folgen noch einige Entspannungsübungen, bei denen wieder die beiden Spielpartner zusammenarbeiten.

Mit einem kurzen Lied verabschieden sich die Kinder voneinander und gehen wieder in die Schule und die Kindergartengruppen zurück.

Durch diese Kontakte werden die schulischen Unsicherheiten der Kindergartenkinder spielerisch abgebaut. Die Schulkinder gehen wieder in ihre vertraute Schulwelt zurück. Gegenseitiges Verspötteln wird vermieden. Die Großen übernehmen Verantwortung für die Kleinen, sie bleiben bis zum Schulbeginn hilfreiche Partner.

Gabriele Blöchl, Kindergartenleitung im Kindergarten Passau-Heining, Raiffeisenstr. 6, 94036 Passau

Praxisbeispiele gelungener Kooperation

Beispiel 3: Ein Arbeitskreis

Eine Kooperation zwischen der Grundschule Kleine Kielstraße, Dortmund, mit den umliegenden Kindergärten im Einzugsgebiet der Schule

An diesem Beispiel wird verdeutlicht, wie die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule über einen regelmäßig stattfindenden Arbeitskreis inhaltlich gestaltet und strukturiert wird. Der Arbeitskreis versteht sich als Verantwortungsgemeinschaft für Schulanfänger im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule. Er legt die für einen kindorientierten Übergang erforderlichen Kooperationschritte fest und setzt mit der Sprachförderung für die Schulanfänger mit geringen Deutschkenntnissen einen besonderen Akzent.

Schule und Kindergarten in Verantwortungsgemeinschaft für das Kind

„In die Grundschule Kleine Kielstraße werden Kinder aus etwa 20 verschiedenen Kindergärten bzw. Kindertagesstätten eingeschult. Eine enge Zusammenarbeit ist aufgrund dieser Vielzahl nicht mit allen Einrichtungen möglich, es besteht aber eine intensive Kooperation mit einigen umliegenden Kindertageseinrichtungen.

Regelmäßige Treffen in einem Arbeitskreis und gegenseitige Hospitationen erlauben Einblicke in die alltägliche Arbeit der unter-

schiedlichen Einrichtungen. Zugrunde liegende Konzepte werden transparent gemacht und es werden Bereiche deutlich, in denen Abstimmungen erforderlich sind. Ziel ist es, den Übergang vom Kindergarten in unsere Schule für die Kinder möglichst sanft zu gestalten und Anschlussfähigkeit zu schaffen. Daraus ergeben sich für die Zusammenarbeit im Arbeitskreis folgende Schwerpunkte:

- Erweiterung der Kenntnisse über die Arbeit in den einzelnen Einrichtungen
- Gemeinsame Begleitung der Kinder vom Kindergarten an bis zum Ende der Schuleingangsphase
- Aufeinander aufbauende Elternarbeit
- Vorbereitung und Durchführung gemeinsamer Projekte
- Gemeinsame Nutzung vorhandener Räumlichkeiten, z. B. des Snoezelen-Raumes der Schule
- Entwickeln von Konzepten zur Verkehrserziehung
- Enge Zusammenarbeit im Bereich Sprachförderung

Auf der Ebene persönlicher Begegnung Kind-Erzieherin-Lehrer sind folgende Formen der Zusammenarbeit vereinbart:

- Hospitationen der zukünftigen Klassenlehrer in den Kindergärten: Kennenlernen der „Fast-Schulkinder“ und Gespräche mit den Erzieherinnen

Praxisbeispiele gelungener Kooperation



- Gegenseitige Besuche einzelner Klassen und Kindergartengruppen: Durchführung gemeinsamer Aktivitäten, Einladungen zu Festen, Vorführungen usw.
- Rückmeldungen über die Entwicklung der Kinder in Gesprächen zwischen Lehrerinnen und Erzieherinnen

Deutsch als Zweitsprache

Eltern, deren Kinder Deutsch als Zweitsprache lernen, machen sich oft Sorgen, ob die Sprachkenntnisse ihres Kindes ausreichen, um erfolgreich am Unterricht teilnehmen zu können. Auch wenn einige Familien schon seit mehreren Generationen in

Praxisbeispiele gelungener Kooperation

Deutschland leben, kommt es vor, dass Kinder bei Schuleintritt über sehr geringe Deutschkenntnisse verfügen. Bei der Schulanmeldung im November wird deshalb ein besonderes Augenmerk auf die Sprachfähigkeiten der Kinder gelegt. Kinder, die noch Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache haben, erhalten schon ein halbes Jahr vor Schulbeginn eine besondere Förderung. In Absprache mit ihren ErzieherInnen können sie an einem Sprachprojekt in ihrem Kindergarten teilnehmen und/oder erhalten Sprachförderung an zwei Nachmittagen in der Schule.

Gespräche mit den jeweiligen Kindergärten gibt es außerdem darüber, welche Kinder am motopädischen Turnen teilnehmen sollen, das in der Schule angeboten wird.

Kontakte zu den Eltern der zukünftigen Schulanfänger werden nicht erst bei der Anmeldung ihrer Kinder geknüpft. Im Kindergarten ergibt sich auf einem Informationsabend für die Eltern eine erste Begegnung mit der Schulleitung und Vertretern des Gesundheitsamtes. Daran schließen sich regelmäßige Gesprächskreise in der Schule an, an denen auch Erzieherinnen teilnehmen. Auf

der Tagesordnung stehen hier Themen, welche die Eltern jetzt besonders beschäftigen, wie „Was braucht mein Kind für einen guten Schulanfang?“, „Wie kann ich mein Kind zu Hause fördern?“, „Wie wird heute in der Schule gelernt?“ usw.

In einer „Schnupperwoche“ können außerdem die künftigen Schulkinder mit ihren Eltern und Erzieherinnen den Unterricht einer ersten Klasse besuchen.

Eltern haben so Gelegenheit, sich ausführlich zu informieren. Sie erfahren Wichtiges über das Lernen in der Schule und wie sie ihre Kinder vorbereiten müssen. Das hilft ihnen und ihren Kindern, sich auf die Einschulungsphase einzustellen und Ängste abzubauen. Zu erleben, wie Schule und Kindergarten kooperativ miteinander umgehen, kann sicher dazu beitragen, dass Eltern sich früher auf eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit der Schule einlassen können. Dem Kind wird durch all diese Elemente einer Verantwortungsgemeinschaft Elternhaus-Kindergarten-Schule ein glücklicher Übergang ermöglicht.“

Brigitte Thiel, Konrektorin, Grundschule Kleine Kielstraße 20, 44145 Dortmund

Praxisbeispiele gelungener Kooperation

Beispiel 4: „Brücken bauen“ durch Patenschaften

Eine Kooperation zwischen der Grundschule Salzkotten-Tudorf und dem kommunalen Kindergarten Almeflöhe, Niederntudorf

Die freundschaftlichen Beziehungen zwischen Schulanfängern und Erstklässlern aus der Zeit des gemeinsamen Kindergartenbesuches sind eine wertvolle Basis für einen kindorientierten Kooperationsansatz. Aus den bekannten emotionalen Voraussetzungen können sich brückenbauende Ideen entwickeln, die Kindergarten und Grundschule für sich nutzen sollten. Die folgende Kooperationsmaßnahme verstärkt das vorhandene Beziehungsnetz. Die Besichtigung eines Steinbruchs im Rahmen des Jahresthemas: „Die phantastischen Fünf – Was unsere Finger alles tun!“ berücksichtigt die gegebenen Beziehungen zwischen den beiden Kindergruppen und erweitert sie zu Patenschaften. Darüber hinaus ermöglicht es neue gemeinsame Kontakte und Eindrücke, die jede Institution dann auf ihre Art im Rahmen des Bildungsauftrages und des Kooperationsgedankens nutzen kann.

Schon seit längerem bestand der Wunsch nach einer gemeinsamen Aktivität mit der Grundschule, um Berührungspunkte oder Stress mit der Übergangssituation bei bestimmten Kindern abzubauen bzw. so gering wie möglich zu halten.



Gerade für Kinder mit Risikofaktoren ist der Aufbau der Schutzfaktoren, Selbstsicherheit und Selbstvertrauen, eine mögliche Hilfe. Daher stellten wir uns im Erzieherinnenteam die Frage: Welche Form des „Lernens“ eignet sich am besten für eine gemeinsame Aktivität mit den Kindern des ersten Schuljahres? Wie können wir Bildungsgelegenheiten im Hinblick auf die Übergangssituation derart nutzen, dass sie gleichzeitig die

Praxisbeispiele gelungener Kooperation



Mama bringt mich mit Regenschirm zur Schule; Andrea (6,2 Jahre)

Selbstsicherheit und das Selbstvertrauen der zukünftigen Schulanfänger fördern? Gibt es gemeinsame Anknüpfungspunkte? Unsere Wünsche und Ideen konnten wir bald auf Regionalkonferenzen zur Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule an den Rektor unserer Grundschule herantragen. Auch die Lehrerin des ersten Schuljah-

res zeigte sich interessiert, da sie in einer Fachzeitschrift von einem institutionenübergreifenden Projekt zwischen Kindergarten und Grundschule gelesen hatte. Seit zwei Jahren ist es uns nun möglich, im letzten Kindergartenjahr mittels eines gemeinsamen Projektes eine besondere „Brücke“ zwischen den beiden Institutionen zu bauen

Praxisbeispiele gelungener Kooperation



und die bildenden Aspekte für beide Kindergruppen altersentsprechend zu nutzen.

Was war Thema des Projektes?

Das Jahresthema: „Die phantastischen Fünf – Was unsere Finger alles tun!“ ergab sich aus dem Anbau von drei Gruppennebenräumen und der Erfahrung zahlreicher Kindergartenkinder, die aus den Neubaugebieten

im Ort zu uns in die Einrichtung kommen (situationsorientierter Ansatz).

Steine haben dabei eine besondere Bedeutung, nicht nur für die Bauwilligen, sondern ganz besonders für unser Dorf Niederntudorf. Ein riesiger Steinbruch liefert auch heute noch das Material für Trockenmauern, Treppen, Wege und Fensterbänke. Früher wurden ganze Häuser aus diesen Steinen

Praxisbeispiele gelungener Kooperation



erbaut und als weithin sichtbares Zeichen ist nun frisch renoviert der Kirchturm zu sehen.

Darum planten wir auf Wunsch der Schulanfänger mit dem ersten Schuljahr einen gemeinsamen Besuch des Steinbruchs.

Welche Ziele verfolgte das Projekt?

Die Ziele ergaben sich aus dem Auftrag der beiden Institutionen Kindergarten und

Grundschule und ließen sich mit folgenden Teilzielen beschreiben:

Auf der *kognitiven Ebene* förderten wir die Sensibilisierung für den gemeinsamen Wohnort und es entstand ein erster Kontakt zur Grundschule.

Wir lernten außerdem die Arbeitswelt von Erwachsenen kennen und fanden einen Zugang zur natürlichen, sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Umwelt unserer Kinder. Die unterschiedlichen Steinsorten ermöglichten Differenzierung und Kreativität. Wir erfuhren bei der Erarbeitung des Themas vieles über die Bedeutung von Steinen in unserer Gesellschaft und Kultur, indem wir Denkmäler und Grabsteine aufsuchten. Entdeckendes Lernen sollte unsere Erfahrungen leiten.

Auf der *sozial-emotionalen Ebene* wurden alte Freundschaften zwischen Erstklässlern und Kindergartenkindern neu belebt und zu Patenschaften erweitert. Wir stellten Lebensnähe her und Berührungspunkte wurden abgebaut. Durch die Stärkung des „Wir-Gefühls“ förderten wir die Persönlichkeitsentwicklung, so dass sich die Schutzfaktoren Selbstsicherheit und Selbstwertgefühl erweiterten. Mit den Gemeinwesenorientierungen ermöglichten wir Kontakte zu neuen Menschen.

Auf der *körperlichen Ebene* sorgte die Freude am gemeinsamen Tun und Erleben für den Abbau von Ängsten und negativem

Praxisbeispiele gelungener Kooperation

Stress. Mit Hüpfkästchenspielen, meditativen Entspannungsgeschichten, Erzählsteinen und einem Theaterstück zu einem Bilderbuch förderten wir die kreativen und schöpferischen Tätigkeiten im Umgang mit Steinen und somit die Fein- und Grobmotorik, als auch die sinnliche Wahrnehmung bei den Kindern.

Mit welchen Schritten sollte das Projekt entwickelt werden?

Nach den gemeinsamen Planungsgesprächen mit der Lehrerin und Lehramtsanwärtin des ersten Schuljahres erläuterten wir auch den Eltern der zukünftigen Schulanfänger die Bedeutung des Projektes. Es war uns wichtig, sie partnerschaftlich an der Aktivität zu beteiligen. Mütter erklärten sich bereit, mit einer Kindergruppe „Marmorkuchen“ zu backen, Väter organisierten im Rahmen des Steinprojektes eine Wanderung zum nahen Eisenbahnviadukt, der vor über 100 Jahren aus dem örtlichen Stein erbaut wurde.

Die Besichtigung des Steinbruchs und den abschließenden Besuch in der Grundschule dokumentierten wir in einer Projektmappe als Jahressbuch der Schulanfänger. Jeweils ein Schulkind übernahm die Patenschaft für ein Kindergartenkind. Die kreativen Ergebnisse unseres Themas präsentierten wir in einer kleinen Ausstellung den jüngeren Kin-

dergartenkindern, den Eltern als auch den Erstklässlern der Grundschule.

Ideen zur Wirkungskontrolle

Mit folgenden Fragen reflektierten wir unser Projekt:

- Wird das Projekt dem Auftrag der jeweiligen Institution gerecht?
- Wird es den Kindern gerecht?
- Wie erleben es die Eltern?
- Wie erleben es die Erzieherinnen und Lehrerinnen?
- Wird das Projekt dem Kooperationsgedanken gerecht?

Eine positive Reflexion auf allen Ebenen ermutigte uns Erzieherinnen, im folgenden Jahr wiederum mit einer anderen Lehrerin ein neues Projekt zu starten. Unser neues Thema lautet derzeit: ‚Wasser, unser Leben‘. Inzwischen besuchten wir gemeinsam mit den Erstklässlern das Klärwerk und im Frühling werden wir die „Geburt eines Flusses“ beobachten.

Bei der Planung unserer Aktivitäten mit den Schulanfängern war es uns wichtig, die thematische Anbindung an das allgemeine Jahresthema beizubehalten. So konnten alle Kindergartenkinder daran beteiligt werden, unsere „Großen“ und „Ehemaligen“ allerdings auf eine besondere Art.

Gisela Buschmeier, Leiterin

Praxisbeispiele gelungener Kooperation

Beispiel 5: Kinder erklären Schule für Kinder

Eine Kooperation zwischen der Grundschule Salzkotten-Tudorf und dem kommunalen Kindergarten Almeflöhe, Niederntudorf

Das im Folgenden beschriebene Kooperationsbeispiel ist Teil einer Examensarbeit zur 2. Staatsprüfung für das Lehramt an der Grundschule und knüpft an ein gemeinsames Projekt von Erstklässlern und Schulanfängern im Rahmen eines Jahresthemas des Kindergartens an. Es erweitert die sonst reguläre Kooperationspraxis und dient der Erleichterung des Übergangs in den neuen Lebensbereich. Erstklässler übernehmen in der mit der Lehramtsanwärterin geplanten Unterrichtsstunde die Lehrerrolle, damit Schulanfänger „Schulluft“ schnuppern können.

Grundlage der Kooperationsmaßnahme war das gemeinsame Projekt „Besuch des Steinbruchs in Niederntudorf“ im Rahmen des Jahresthemas ‚Die phantastischen Fünf‘ des Kindergartens „Almeflöhe“. Der hier dargestellte Besuch der Schulanfänger in der Schule baut darauf auf und führt das Projekt weiter.

Intention

Das Kooperationsbeispiel stellt eine situationsbezogene Handlungsmöglichkeit zur Erleichterung des Schuleintritts dar, wie sie

unter den vor Ort gegebenen Bedingungen als weiterer Teil der sonst regulären Kooperationspraxis stattgefunden hat. Geleitet wurde es durch wesentliche Erkenntnisse des entwicklungsökologischen Ansatzes nach Bronfenbrenner:

- Der Übergang in einen neuen Lebensbereich kann erleichtert werden, wenn der in Entwicklung begriffenen Person schon vor dem Übergang vielfältige, korrekte Informationen zukommen, um den Aufbau möglichst realistischer Vorstellungen zu unterstützen.
- Das entwicklungsfördernde Potenzial eines neuen Lebensbereichs kann gesteigert werden, wenn die Person den Übergang nicht allein, sondern in Begleitung anderer Personen vollzieht, mit denen sie an früheren Lebensbereichen teilgenommen hat.

Fragestellungen, die die Kooperationsmaßnahme geleitet haben, waren folgende:

- Wie kann der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule noch mehr begleitet werden, als es in der bisherigen regulären Kooperationspraxis schon stattfindet?
- Wie können gemeinsame Aktivitäten von Kindergarten- und Schulkindern angelegt und genutzt werden, um einen ersten Einblick in Schule und Schulalltag zu gewinnen bzw. zu vermitteln, also erste Informationen über Schule zu bekommen?

Praxisbeispiele gelungener Kooperation

Die Aufgabe bestand also darin, eine gemeinsame Aktion von Kindergarten- und Schulkindern so anzulegen, dass Schule aus der Sicht von Schulkindern und durch sie den zukünftigen Schulanfängern näher gebracht wird.

Folgende Ziele hat der Besuch der Schulanfänger in der Schule verfolgt:

- Soziale Beziehungen zwischen den Kindern beider Institutionen sollten hergestellt bzw. erneut intensiviert werden.
- Die Schulanfänger sollten einen ersten Einblick in Schule erhalten.
- Durch solche emotionalen Beziehungen zum und Informationen über den neuen Lebensbereich sollten Ängste und Unsicherheiten im Hinblick auf den Schuleintritt abgebaut und an deren Stelle eine positive Erwartungshaltung gesetzt werden.

Planung und Durchführung eines Besuchs der Schulanfänger in der Schule mit den Erstklässlern

Der Schwerpunkt des Besuchs lag auf dem ersten „Unterricht“ in der Klasse. Schule sollte aus der Sicht der Schulkinder und durch sie den Kindergartenkindern näher gebracht werden, so dass den Erstklässlern eine wichtige Rolle bei der Planung und Durchführung zukam.

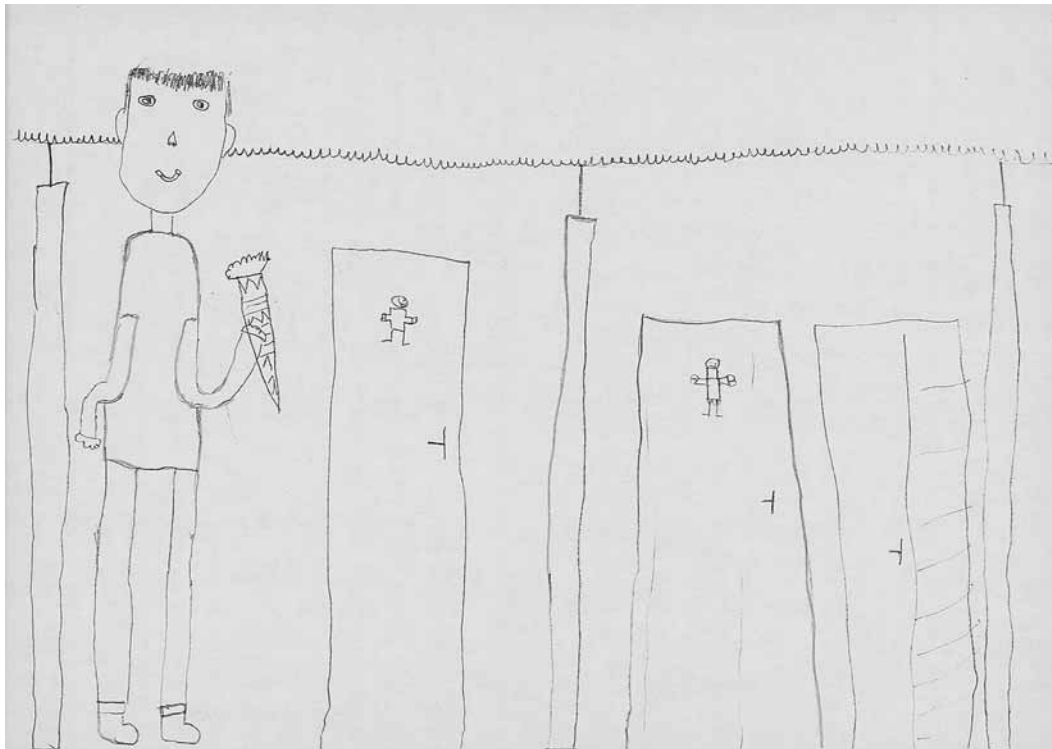
Freundschaften und erste Beziehungen waren bei dem gemeinsamen Besuch im Stein-

bruch schon aufgefrischt bzw. hergestellt worden. Diese sollten nun zu Patenschaften ausgebaut werden. So begleitete jedes Schulkind sein Patenkind durch die Schulstunde.

Die erste Aufgabe der Erstklässler war, die Patenkinder einzuladen. Dazu gestalteten die Kinder eine Einladungskarte, auf die sie einen Einladungstext von der Tafel abschrieben, der je nach Leistungsstand und Fähigkeiten im motorischen Bereich in voller Länge oder auf wesentliche Aussagen verkürzt aufgeschrieben wurde. Die Einladungskarte verzierten die Kinder mit eigenen Bildern. Auf die Vorderseite wurde ein Foto geklebt, das jedes Kind bei seiner Lieblingstätigkeit in der Klasse zeigt. Das Foto diente als weiterer Schreib Anlass, da die Kinder es kommentieren sollten, z. B.: Rechnen ist toll. Timon.

In weiteren planenden Gesprächen mit den Kindern äußerten sie Ideen dazu, was zukünftige Schulanfänger wohl gerne über den Unterricht in der Schule wissen möchten bzw. was ihnen gezeigt werden sollte, damit sie etwas darüber erfahren, wie Unterricht ist. Ich wies die Kinder darauf hin, dass es wichtig für die Patenkinder sein kann, eine ihnen vertraute Tätigkeit aus dem Kindergarten in der Schule wieder zu finden. Die Paten einigten sich schließlich darauf, den Patenkindern beizubringen, ein Wort zu

Praxisbeispiele gelungener Kooperation



Das war mein erster Schultag

schreiben. Eine weitere Tätigkeit sollte dann aber auch sein, etwas zu basteln. Der Besuch sollte durch die gemeinsame Frühstückspause abgerundet werden. Die endgültige Gestaltung der Besuchsstunde ergab sich aus dem Thema „Frühlingsblumen“, das in der Klasse behandelt wurde. Zur Tulpe wurde das Gedicht „Die Tulpe“ von Josef Guggenmos gelesen und in Bewegung und

Klang umgesetzt. Es entstand die Idee, dies als kleines „Theaterspiel“ den Patenkindern vorzuführen. Das Wort, das den Patenkindern zu schreiben beigebracht werden sollte, war damit auch gefunden, nämlich „Tulpe“. Abschließend sollte eine Tulpe gebastelt werden.

Die Besuchsstunde schließlich war so angelegt, dass ich mich während des größten

Praxisbeispiele gelungener Kooperation

Teils der Stunde zurücknehmen und den Paten die „Lehrerrolle“ überlassen konnte, die neben ihren Patenkindern saßen und ihnen beim Schreiben und Basteln halfen. Diese gemeinsamen Tätigkeiten waren darauf angelegt, die Beziehung zwischen Pate und Patenkind zu intensivieren. Die Paten schlüpfen gerne in die „Lehrerrolle“, die sie sehr gewissenhaft ausführten. Sie erklärten ihren Patenkindern den richtigen Umgang mit dem Arbeitsblatt zum Wort „Tulpe“, zeigten ihnen, wie in die darauf vorgegebenen Hohlbuchstaben die „richtigen“ Buchstaben geschrieben werden und achteten auf eine bewegungsrichtige Schreibweise der Buchstaben. Beim Basteln halfen sie gegebenenfalls beim Auflegen und Umranden der Schablone. Die verbleibende Zeit wurde genutzt, um den Patenkindern den Klassenraum mit seinen verschiedenen Lern- und Spielangeboten, der Lesecke und der Frühlingsblumenausstellung, die in der Woche die Klasse schmückte, zu zeigen. Hier erklärten die Paten, zeigten, wie verschiedene Übungsmaterialien zu gebrauchen sind, zeigten Buchstaben an der magnetischen Buchstabenwand oder lasen ihrem Patenkind in der Sitzcke etwas vor. Die Rolle der Paten kann hier mit einem Zitat der Kindergartenleiterin treffend beschrieben werden: „Kinder erklären Schule für Kinder.“

Bei der Ankunft der Patenkinder in der Klasse war die typische Spannweite aller Erwar-

tungshaltungen und Verhaltensweisen zu erkennen. Einige wirkten eher zurückhaltend und scheu, andere, die schon gute Freunde als Paten in der Klasse vorfanden, wirkten sicherer und machten den Eindruck, als fühlten sie sich im Klassenzimmer gleich heimischer und vertrauter. Sie nahmen auch eher Kontakt mit mir auf und ließen sich auf Gespräche mit mir ein.

Während ein Junge schon weinend ins Klassenzimmer kam und nicht von der Seite seiner Erzieherin wich, verloren andere beim gemeinsamen Singen des Begrüßungsliedes und beim kurzen szenischen Gedichtvortrag von der Tulpe ihre Scheu. Bei dem dann folgenden Unterrichtsgespräch über das Wort Tulpe beteiligten sich bereits einige Patenkinder, brachten ihr Wissen über die Tulpe ein, benannten Buchstaben und fanden richtige Anlautwörter. Der Stundenablauf enthielt bis dahin im gemeinsamen Singen, im kurzen szenischen Spiel und im Sitzkreis als Sozialform viele, aus dem Kindergarten bekannte Elemente. Dies und auch das gemeinsame Basteln mit den Paten hat sicher dazu geführt, dass selbst der Junge, der zuvor nur neben seiner Erzieherin gesessen hatte, sich schließlich mit anderen Kindern an einen Tisch setzte und mitbastelte.

Aber auch das Schreiben als neue Anforderung an die Patenkinder war in der Stunde ein angemessenes Element, um die Erwartungshaltung der Kinder bezüglich Schule

Praxisbeispiele gelungener Kooperation

zu befriedigen. Durch die Schreibhilfe, die durch die Hohlbuchstaben gegeben war und durch die Hinweise der Paten, stellte die Aufgabe für niemanden eine Überforderung, sondern vielmehr eine Herausforderung dar, die zu bewältigen war.

Rückmeldung

Sowohl auf Seiten der Paten als auch auf Seiten der Patenkinder hatte die Besuchsstunde eine positive Wirkung. Als Paten wurde den Erstklässlern die Möglichkeit eröffnet, Verantwortung zu übernehmen, eine Aufgabe, die sie gern erfüllten. Ein Mädchen äußerte sich in einem an den Besuch anschließenden Gespräch zur Aufgabe als Patin: „Ich fand es gut, mich um jemanden zu kümmern.“ Ihre Aufgabe, den Schulanfängern Schule zu erklären, hielt die Paten dazu an, bei neuen schulischen Anforderungen zu helfen und Fragen bezüglich des neuen Umfeldes zu beantworten. Die Paten konnten soziale Erfahrungen machen sowie Kompetenzen im Miteinander wie Helfen, Ermutigen und das Eingehen auf den anderen aufbauen.

Auch die Schulanfänger äußerten sich in einem Gespräch mit der Erzieherin positiv über den Besuch in der Schule.

Das Beste der Schulstunde war für die meisten das Basteln der Tulpe, an zweiter Stelle

wurde das Theaterstück genannt und ein Kind fand es schön, miteinander zu essen.⁷¹

Diese Äußerungen unterstreichen nochmals die Bedeutung der Paten, aber auch, wie wichtig es ist, den Schulanfängern neben Neuem auch vertraute Tätigkeiten zum Inhalt der Stunde zu machen. Zwei Kinder äußerten auch ungute Gefühle bei dem Gedanken an Schule, es überwog aber im Allgemeinen eine positive Grundstimmung. Schulanfänger in einem ersten Schritt „Schulluft schnuppern zu lassen“, noch bevor sie bei einem nächsten Besuch das zukünftige Klassenzimmer und den zukünftigen Klassenlehrer kennen lernen, kann das neue schulische Umfeld in Etappen den Kindern vertraut machen.

Rita Schiene, LAA, Katholische Grundschule Tudorf

⁷¹ Reflexion zum Besuch der Schulanfänger in der Schule, notiert von der Kindergartenleiterin Frau Gisela Buschmeier

Praxisbeispiele gelungener Kooperation



Beispiel 6: **„Das komische Gefühl im Bauch“**

Eine Kooperation zwischen der Grundschule Vechta und dem Kindergarten im Einzugsgebiet der Schule

Etwas Neues zu beginnen, bedeutet für Schulanfänger, sich aus dem vertrauten Lebensbereich Kindergarten in die Institution Schule hinauszuwagen. Mit dem Gedanken

an den Schulanfang verbinden sich auch Gefühle der Angst. In diesem Praxisbeispiel versucht die Lehrerin der Grundschule Vechta über das Medium Bilderbuch, die Gefühle der Kinder hinsichtlich der neuen Lebenssituation Schule mit ihnen zu verarbeiten.

„Nach vier Jahren gemeinsamen Arbeitens und Lebens in der Schule gebe ich meine

Praxisbeispiele gelungener Kooperation

Klasse ab. Es heißt Abschied nehmen von den Kindern, die in dieser Zeit zu einer Gemeinschaft zusammenwachsen, in der uns Erfolge und Misserfolge gleichermaßen verbinden und wir, getragen von gegenseitigem Respekt, miteinander und voneinander lernen. Nun beginne ich wieder mit einer ersten Klasse. Das „komische Gefühl im Bauch“ stellt sich ein. Ich erinnere mich an die Probleme des Anfangs, an die neuen Gesichter, die so unterschiedlichen Erwartungen der einzelnen Kinder, die Eltern, deren Wünsche und Anforderungen ich nicht einzuordnen wusste, die veränderten Rahmenbedingungen der Schulorganisation.

Gerade für die Kinder ist der Beginn dieses neuen Lebensabschnitts nicht ohne Irritationen. Gewohntes verlassen, Unbekanntes erobern, das kann Angst machen. Bei Besuchen im Kindergarten war zu beobachten, dass es zwei Reaktionsweisen gibt, zwischen denen zwar noch viele Facetten liegen, die sich aber deutlich voneinander absetzen: Die Kinder der einen Gruppe sind extrem ängstlich und schüchtern, sie mögen sich nicht äußern und haben Angst vor jeder Veränderung. Die Kinder der zweiten Gruppe reagieren unangemessen lebhaft, sie hören kaum zu, balgen sich (meist sind es Jungen) oder kaspern herum, oft wenden sie sich fremden Personen mit einer ungerechtfertigten starken Emotionalität zu. Beiden Gruppen gemeinsam ist eine starke Reaktion auf den

Wechsel vom (gewohnten) Kindergarten zur (noch fremden) Schule. Das Ziel des im Folgenden beschriebenen Vorhabens, das im Kindergarten durchgeführt wurde, war, das Selbstwertgefühl der Kinder zu stärken. Sie sollten erfahren, dass sie Angst haben dürfen, dass diese Angst vor dem Neuen dazugehört und umgesetzt werden kann in einem produktiven Umgang mit der Realität. Sie sollten auch erfahren, dass Kraftmeierei und Lautstärke keine angemessenen Mittel sind, mit denen neue Situationen bewältigt werden können, ebenso wenig wie der Rückzug in die Passivität.

Das Buch „Billi und die Schule“ von Catherine und Laurence Anholt, Annette Betz Verlag, war Arbeitsgrundlage des Vorhabens: Billi kommt bald in die Schule. Er freut sich darauf, andererseits würde er am liebsten zu Hause bleiben bei seiner Mutter und bei seinen Freunden, den Vögeln im Garten. Die füttert er jeden Morgen. Sie haben keine Angst vor ihm, denn Billi kann ganz lange ruhig stehen, ohne sich zu bewegen. Als ein kleiner Spatz aus dem Nest fällt und die anderen Vögel ihn verjagen wollen, nehmen Billi und seine Mutter den kleinen Vogel mit ins Haus und versorgen ihn. Nachdem er sich die Nacht über ausgeruht hat, fliegt er am Morgen davon. So wie dem kleinen Spatzen geht es auch Billi. Nachdem er seine Angst überwunden hat und die Schule be-

Praxisbeispiele gelungener Kooperation

ginnt, ist auch „das komische Gefühl“ verschwunden.⁷²

Das Vorhaben teilte sich in zwei Bereiche:

- I. Kontaktaufnahme der Schule mit dem Kindergarten
- II. Durchführung des Buchprojekts „Billi und die Schule“

I. Kontaktaufnahme der Schule mit dem Kindergarten

Mit dem Kindergarten verabredete ich sechs Termine. Diese Termine wurden am Informationsbrett ausgehängt, so dass die Eltern informiert waren. Sechs bis höchstens acht Kinder hatte ich mir pro Gruppe vorgestellt, die Aufteilung sprach ich mit den Erzieherinnen ab. Ein separater Raum im Kindergarten wurde organisiert, zeitlich hatte ich etwa 20 Minuten für jeden Besuch eingeplant. Damit war die erste Hürde genommen und das Vorhaben konnte beginnen.

Bei einem ersten Besuch gewann ich einen Einblick in den Kindergartenalltag. In zwanglosen Gesprächen mit den Erzieherinnen und Kindern knüpfte ich erste Kontakte, erhielt Auskunft über Bräuche, Rituale und Zeitabläufe und besichtigte Räume und Materialien. Vieles war mir bekannt, aber einiges doch neu. Die Übernahme einiger Ritua-



le – zum Beispiel das freie Spiel am Tagesbeginn – würde sicherlich den Anfang in der Schule erleichtern.

II. Billi und die Schule

Für dieses Vorhaben bereitete ich folgende Materialien vor:

- Buch „Billi und die Schule“
- Zeichenpapier, Wachskreiden

⁷² Es empfiehlt sich, die Seiten des Bilderbuches selbst zu nummerieren, beginnend bei der ersten Textseite, da die Seitenzahlen fehlen.

Praxisbeispiele gelungener Kooperation

- Vogelposter von einheimischen Vögeln
- großes Poster von Billi (vom 4. Schuljahr gemalt)
- Schablonen eines kleinen Spatzes pro Gruppe, eine kleine Feder pro Kind
- Lied- und Spiel „Alle Vögelschaukeln“ von M. Jehn

Was weißt du über Vögel?

Zuerst machten wir uns miteinander bekannt und sprachen über das Vogelposter. Nach dem Austausch von Erfahrungen malten die Kinder den Vogel, den sie besonders gut kannten. Hierbei war sehr gut das unterschiedliche Arbeitsverhalten zu beobachten. Während einige sich eifrig ans Werk machten, brauchten andere viel Mut und gutes Zureden für den ersten Strich aufs Papier. Bei den Namen gab ich ebenfalls Hilfestellung, wobei mir die Kinder eifrig versicherten, wenn sie in die Schule kämen, dann könnten sie bestimmt ihren Namen schreiben.

Was Billi alles kann

Zu diesem Besuch brachte ich das Poster von Billi mit, das mein viertes Schuljahr gemalt hatte. Die Kinder staunten und ich konnte die Erwartung spüren, dass sie nun endlich auch in die Schule kommen wollten. Dann zeigte ich ihnen das Buch und las die ersten fünf Seiten vor. Die Situation, wo beschrieben wird, dass Billi besonders gut ganz lange

still stehen kann, spielten die Kinder nach. Sie erzählten eifrig, was sie besonders gut konnten, machten es vor und malten es anschließend. Während des Malens notierte ich die dargestellten Situationen, denn diese Bilder wollte ich später mit gedrucktem Text in die Klasse hängen.

Billi und der Spatz

Zuerst erzählten die Kinder, was sie von der Billi-Geschichte behalten hatten. Anschließend erhielt jedes Kind eine kleine Feder. Die Kinder streichelten die Feder und waren fasziniert, dass der kleine Spatz so zart und fein und klein ist. Dessen Geschichte las ich weiter vor von Seite 8 bis Seite 17. Die Seiten 12 und 13 ließ ich aus, da es hier nur um die Spatzengeschichte gehen sollte. Die Kinder äußerten sich, wie sich der kleine Spatz am Abend gefühlt haben musste und wie er sich fühlte, als er in den Morgenhimmel flog. Die beiden Situationen spielten wir nach. Die Aufgabe, einen kleinen Spatz aus Papier zu basteln, erledigten die Kinder später in ihrer Gruppe. Das war schon ein bisschen wie „Hausaufgaben“. Die Spatzen wollte ich später mit in die Schule nehmen, um die Kinder am ersten Schultag zu begrüßen.

Billi geht zur Schule

Bevor ich den Kindern den Rest der Geschichte vorlas, besuchten die „Schulexperten“ die Gruppen. Das waren jeweils zwei

Praxisbeispiele gelungener Kooperation

Kinder meines vierten Schuljahres, die in eine Schultasche Dinge hineingepackt hatten, von denen sie meinten, dass sie für die Neuen wichtig seien. In den Gruppen stellten sie diese Dinge vor und beantworteten Fragen. Was für ein Vergnügen, zu sehen, mit welchem Eifer die Großen die Fragen der Kleinen beantworteten und wie wichtig die Schulsachen waren! Nun hatten die Kinder eine schon genauere Vorstellung von Schule und konnten den Schluss der Geschichte gut nachempfinden.

Rückblick

Die Durchführung des Vorhabens verlief nicht immer reibungslos, da zeitliche und organisatorische Schwierigkeiten auftraten. Mit kollegialer Hilfe und beiderseitigem Entgegenkommen waren diese aber schnell gelöst. Durch die häufigen Besuche bekam ich Einblicke in den Ablauf des Kindergartenalltags und zwischen den Kindern und mir entwickelte sich zunehmend mehr ein vertrautes Verhältnis. Das ließ den Schulanfang sowohl für die Kinder als auch für mich zu einem Ereignis werden, dem wir mit gespannter und froher Erwartung entgegen sahen.

Damit möchte ich Mut machen, die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule zu intensivieren. Für die Lehrerinnen der Schulanfänger bedeuten die Einsichten, die sie während der Durchführung

des Vorhabens gewinnen können, notwendige Voraussetzungen für einen an den Kindern orientierten Anfangsunterricht, für die Kinder bedeutet es den Abbau von Ängsten und für die Erzieherinnen ist dieser Austausch Bestätigung und Anregung für die weitere Arbeit.⁷³

Bärbel Teller, Lehrerin der Grundschule Vechta

Beispiel 7:

Vertraglich festgelegte Kooperation

Eine Kooperation zwischen dem evangelischen Kindergarten Emmertsgrund und der Grundschule Emmertsgrund, Heidelberg
An diesem Beispiel kann verdeutlicht werden, was pädagogische Visionen vermögen und im Interesse der Kinder in Gang setzen. Es ist beiden Institutionen gelungen, ein Handlungskonzept der Zusammenarbeit zu entwickeln und die mehr personenbezogene Zusammenarbeit durch einen Kooperationsvertrag von der Beliebigkeit in eine Verbindlichkeit zu überführen.

⁷³ Das Vorhaben ist in der Zeitschrift „Praxis Grundschule“ des Westermann Verlages, Heft 1/2000, ausführlich beschrieben.

Praxisbeispiele gelungener Kooperation

Nahtlos vom Kindergarten in die Grundschule

Unsere Kindertageseinrichtung liegt im „Emmertsgrund“, einer Trabantenstadt vor den Toren Heidelbergs und gehört zur Evangelischen Kirchengemeinde.

Der Emmertsgrund wurde vor fast 30 Jahren aus dem Boden gestampft und nach und nach bevölkert. Hier leben Familien aus unterschiedlichen Herkunftsländern in vielfältigen Familienstrukturen, sie haben viele verschiedene kulturelle, religiöse und weltanschauliche Hintergründe. Diese interkulturelle Zusammensetzung erfordert von den Familien eine ständige Auseinandersetzung mit ihnen fremden Lebensweisen, bietet viele Begegnungsmöglichkeiten und Erfahrungen, birgt aber auch die Gefahr der Aussonderung und des Rückzugs in die eigenen, engsten Kreise.

Eine relativ große Anzahl benachteiligter Familien steht einer relativ kleinen Anzahl gut situerter Familien gegenüber. Unser Kindergarten ist ein Spiegelbild des Stadtteils, die Kinder kommen aus 17 verschiedenen Ländern, sie sind Deutsche, Ausländer, Aussiedler, Asylanten, Flüchtlinge. Zur Zeit betreuen wir 66 Kinder im Alter von 2 bis 11 Jahren.

Der Kindergarten wurde 1974 eröffnet und begann, da es noch keine eigenen Räume gab, in zwei Klassenzimmern der Grundschule Emmertsgrund. So ergab sich von

Beginn an eine „Nähe“ zur Schule, die auch nicht abbriss, als wir 1976 in ein eigenes Haus umziehen konnten.

Beginn der Kooperationsbemühungen

Ein gemeinsames Ziel von Kindergarten und Schule soll es sein, den Kindern den Übergang zu erleichtern, Brüche zu verhindern und die Kinder auf die Schule – und die Schule auf die Kinder vorzubereiten. Bedingt durch das Umfeld und die Herkunft der Familien ist das eine unserer wichtigsten Aufgaben und wir haben von Anfang an versucht, alle Möglichkeiten zu nutzen.

Wir haben die Schule mit den Kindern erkundet, am Unterricht teilgenommen, die Turn- und Schwimmhalle genutzt, die Lehrerin in den Kindergarten eingeladen und gemeinsame Elternabende oder Nachmittage gestaltet. Wir waren uns bewusst, dass das immer ein Problem der zur Verfügung stehenden Zeit und des persönlichen Einsatzes von beiden Seiten war und haben in diesen Jahren gute und schlechte Erfahrungen gemacht. Ein Ziel war, sich die Erwartungen und Gegebenheiten für alle beteiligten Gruppen bewusst zu machen:

Die Kinder. Die Mehrzahl der „Vorschulkinder“ freut sich auf die Schule, sie sind neugierig und bereit, endlich lesen, schreiben und rechnen zu lernen. Aber auch Unsicherheit und Ängstlichkeit sind zu spüren, die

Praxisbeispiele gelungener Kooperation



Erwartungen der Erwachsenen (Eltern) sind groß und die Zukunft in der Schule weitgehend unbekannt. Die Räumlichkeiten in der Schule, der Schulweg und der Schulhof sind den Kindern zwar durch verschiedene Unternehmungen bekannt, die neuen Personen (Lehrer, Mitschüler) jedoch weder namentlich noch persönlich vertraut.

Die Eltern: Die Eltern möchten für ihre Kinder einen guten Schulstart, sie erwarten, dass diese im Kindergarten intensiv auf die Schule vorbereitet werden. Erinnerungen an die eigene Schulzeit können Beunruhigungen und Besorgnis wecken. Ihnen ist zum größten Teil bewusst, dass die „behütete“ Zeit für ihre Kinder vorbei geht und diese in einen Bereich gehen, den die Eltern

Praxisbeispiele gelungener Kooperation

kaum beeinflussen können. Ihre Kinder werden jetzt von fremden Personen beurteilt.

Die Erzieherinnen: Die Erzieherinnen sind, besonders im Jahr vor der Einschulung, mit den Fragen und Erwartungen der Eltern konfrontiert. Die Kinder sollen möglichst viel „lernen“, um einen guten Einstieg zu haben. Gleichzeitig schließt aber der eigenständige und pädagogische Auftrag des Kindergartens (Erziehung, Bildung, Betreuung im Vorschulalter) ein Vorwegnehmen von schulischem Lernen aus. Im Rahmen dieses Auftrags sind die Erzieherinnen aber stark an einer Zusammenarbeit mit der Schule interessiert, weil sie einen positiven Übergang vom Kindergarten in die Schule für „ihre“ Kinder erreichen und begleiten wollen.

Die Lehrerinnen: Die Lehrkräfte der Grundschule wissen oft nur wenig über die Arbeit eines Kindergartens. Für sie steht die Einschulung kaum im Bezug zum vorhergehenden Lebensabschnitt der Kinder. Selbstverständlich freuen sie sich über Kinder, die gut auf die Schule vorbereitet sind und durch ihre Erfahrungen in der Lage sind, sich in den Klassenverband einzufügen. Kontakte und Verbindungen vor der Einschulung sind häufig, auch wenn sie gewünscht werden, aus Mangel an Zeit und Organisation nicht möglich.

Gemeinsame Besprechungen des Kindergartens mit der Schule sollten Ansprüche und Vorstellungen klären, Einladungen zu gemeinsamen pädagogischen Fortbildungsveranstaltungen waren ein guter Ansatz, die gegenseitige Akzeptanz zu vertiefen. Wir haben erkannt, dass wir voneinander viel lernen und erfahren können – und das sollte ausgebaut werden, unter Wahrung der Eigenständigkeit des jeweils spezifischen Erziehungs- und Bildungsauftrags der Institutionen. Die Erfahrung hat aber gezeigt, dass diese unverbindliche Art von Kooperation oft beliebig gehandhabt wurde, so dass in einem Jahr die Kinder durch eine gute Zusammenarbeit besser vorbereitet waren als im anderen. Immer wieder haben wir versucht, die Kooperation zu stabilisieren.

Die Entstehung des Kooperationsvertrages

Das „Stadtteilgespräch Emmertsgrund“ ist ein Treffen aller Gruppen und Einrichtungen, die hier im Stadtteil beruflich oder ehrenamtlich mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben. Es findet in unregelmäßigen Abständen statt, je nach der aktuellen Situation. Hier werden Probleme besprochen, Ideen entwickelt, Anträge an die Stadtverwaltung formuliert und Situationsanalysen erstellt. Dieses Stadtteilgespräch besteht seit Beginn der Kinder- und Jugendarbeit und ist einem ständigen Wechsel der einzel-

Praxisbeispiele gelungener Kooperation

nen Mitglieder oder Gruppierungen unterworfen – kreative und starre Phasen wechseln sich ab. Als Leiterin unseres Kindergartens bin ich Mitglied dieses Arbeitskreises. Hier können wir die Interessen unserer Kinder in der Öffentlichkeit vertreten und hier entstand die Idee, einen regelrechten Kooperationsvertrag zwischen den Kindertageseinrichtungen (es gibt noch drei städtische Einrichtungen) und der Grundschule zu entwickeln. Die bisherigen Erfahrungen zeigten, dass die Kooperation langfristig geplant werden muss und sich nicht nur auf den Einschulungszeitpunkt beziehen kann. Sie muss die Unterstützung aller Beteiligten haben und darf nicht nur als Last auf wenigen Personen liegen, mit denen dann das Projekt steht und fällt.

Unter der Federführung der Schulsozialarbeit, die durch die Stadt Heidelberg und den Verein „päd-aktiv Heidelberg“ an der Grundschule vor einigen Jahren eingerichtet wurde, bildeten wir 1998 eine Arbeitsgruppe, bestehend aus den Leiterinnen der vier Kitas, einem Fachbereichsleiter der Stadt Heidelberg, einer Kooperationslehrerin, der Schulleitung und dem Sozialpädagogen der Schulsozialarbeit. In dieser Arbeitsgruppe erfolgten in einem Zeitraum von zwei Jahren folgende Arbeitsschritte:

- Formulierung von Bedingungen und Zielen für eine konstruktive Zusammenar-

beit aus der Sicht der jeweiligen Einrichtung

- Auflistung der personellen, zeitlichen und räumlichen Rahmenbedingungen für die Kooperation
- Erstellung eines inhaltlichen und zeitlichen Rahmenplans für ein Schuljahr
- Einigung auf ein Förderkonzept
- Klärung der notwendigen Arbeitsmittel
- Verknüpfung von gemeinsamer Zielsetzung, Förderkonzept mit Ausarbeitungen, Arbeitsebenen und zeitlichem Rahmenplan zu einer Handlungskonzeption
- Entwurf einer Vereinbarung mit verpflichtenden Arbeitsaufträgen zwischen den Kooperationspartnern zur Umsetzung der Kooperation. Diese Vereinbarung soll von den beteiligten Institutionen und ihren Trägern unterzeichnet werden.

Während dieser Entwicklungen in der Arbeitsgruppe wurden schon bestehende Kooperationsangebote weitergeführt und einzelne Vorhaben des Kooperationsmodells ausprobiert, umgesetzt und bei Bedarf auch wieder geändert:

- Besuche der Kooperationslehrerin im Kindergarten: Hier erlebt sie die Kinder, die in die Schule kommen und die Kinder lernen sie als Lehrerin kennen.
- Die Vorschulkinder besuchen die Schule, lernen das Gebäude kennen und nehmen

Praxisbeispiele gelungener Kooperation

an Unterrichtseinheiten teil: Der äußere Rahmen und der Ablauf ist ihnen dadurch nicht mehr fremd.

- Die Vorschulkinder werden von der Schule zu kleinen Veranstaltungen eingeladen (Spielnachmittag, Theateraufführung usw.): spielerische Erfahrungen mit dem Lebensraum Schule.
- Die Kooperationslehrerin kommt zum Vorschulelternabend und beantwortet Fragen der Eltern.
- Die Erzieherinnen unterstützen die Schule bei der Einteilung der Klassen, damit Freundschaften und bestehende „Kleinarbeitsgruppen“ nicht auseinander gerissen werden und Kinder, die sich gegenseitig helfen oder behindern könnten entsprechend in die Klassen verteilt werden.
- Mit Zustimmung der Eltern können die Erzieherinnen mit der Lehrerin über bestehende Probleme bei einzelnen Kindern sprechen und es werden gemeinsame Lösungsmöglichkeiten erarbeitet.

Um diese Kooperation noch effektiver zu gestalten, muss für die Erzieherinnen und die Lehrerinnen der Grundschule mehr Zeit zur Verfügung stehen, die Lehrerinnen der zukünftigen ersten Klassen sollten vor der Einschulung den Kindergarten besuchen und die Erzieherinnen in den ersten Klassen hospitieren. So lernen sie die beiden Arbeitsfel-

der kennen und können dieses Wissen für die Kinder nutzen.

Weitere gemeinsame Aktionen und Maßnahmen wurden geplant und ausprobiert, z. B.:

- Schulanmeldungsfest für Eltern und Kinder mit einem kleinen Programm
- Einladung der Vorschulkinder zu einem Sport- und Spielfest in der Schule
- Gespräche mit den Eltern bei Unsicherheit über die Schulfähigkeit
- Aussage des Kindergartens zur Schulfähigkeit des Kindes.

Beispiel Anmeldungsfest

Die Kinder und die Eltern treffen sich im Kindergarten und gehen gemeinsam mit den Erzieherinnen zur Schule. Dort wird eine Dia-Geschichte erzählt, gespielt und gesungen. Anschließend arbeiten die Kinder in Klassenzimmern mit den Lehrerinnen an einer kleinen „Schulaufgabe“, die Eltern stärken sich bei Kaffee und Kuchen, erledigen den bürokratischen Teil (wobei die Erzieherinnen bei Bedarf helfen können) und alle zusammen gehen dann, nachdem der Kuchen aufgegessen ist, wieder zurück in den Kindergarten.

Das Handlungskonzept für die Kooperation nahm Gestalt an und wurde durch die Erprobungsphasen stabilisiert. Die gemeinsame Zielsetzung ergab sich aus den Planungen und Erfahrungen dieser zwei Jahre und

Praxisbeispiele gelungener Kooperation

dann war der Kooperationsvertrag unterschrittsreif.

In einer kleinen Feierstunde wurde am 23.10.2000 die Vereinbarung von den Kooperationspartnern unterschrieben – und damit haben sich alle verpflichtet, sich an diesen Vertrag zu halten.

Die Erfahrungen mit dem Kooperationsvertrag

Die vertraglich festgelegte Kooperation läuft jetzt seit fast zwei Jahren. Alle Beteiligten halten sich an die vereinbarten Schritte und das Konzept steht nicht nur auf dem Papier. Die Arbeitsgruppe trifft sich weiterhin, um den Verlauf zu überprüfen, neue Erfahrungen einzubringen, weitere Ideen zu entwickeln und einzubauen. Diese ständige Kontrolle und der Austausch sind notwendig, um die Qualität weiter zu entwickeln und bei Problemen schnell handeln zu können.

Für unseren Kindergarten hat dieser Weg der Kooperation positive Auswirkungen. Zum einen fühlen wir uns in unseren jahrelangen Bemühungen um eine effektive Zusammenarbeit mit der Schule bestätigt. Zum anderen brauchen wir jetzt nicht mehr um Kooperationsmöglichkeiten zu bitten,

sie werden zu einer Selbstverständlichkeit und wir haben das Recht, die Erfüllung des Vertrages einzufordern.

Durch die Zusammenarbeit aller Einrichtungen wurden viele Ideen entwickelt, die uns auf einen guten Weg gebracht haben und von dem vor allem die Kinder profitieren. Es werden Vorurteile und Berührungspunkte bei den Erwachsenen langsam abgebaut und eine größere Transparenz zwischen den Institutionen ermöglicht.

Natürlich hängt eine „gute“ Kooperation weiterhin von den Menschen ab, die daran arbeiten. Eine lustlose und erzwungene Einhaltung des Vertrages wäre schlimmer, als die vorher ganz und gar personenabhängige Zusammenarbeit. Der Vertrag muss am Leben gehalten, mit Leben gefüllt und immer wieder im Gespräch überprüft werden.

Für die Kinder und Eltern – und das war unser Ziel – haben wir damit viel erreicht. Der Übergang zwischen Kindergarten und Schule ist nahtlos und macht allen viel Spaß.

Bärbel Rolf, Kindergartenleiterin, Evangelischer Kindergarten Emmertsgrund, Forum 3, 69126 Heidelberg, Tel: 06221/382369 Fax: 06221/351261,

E-Mail: Kindergarten.b.rolf@t-online.de

Praxisbeispiele gelungener Kooperation

Vereinbarung

Prolog:

Jedes Jahr steht für ca. 100 bis 120 Kinder die Einschulung in die Emmertsgrund-Schule bevor. Der überwiegende Teil dieser Kinder vollzieht diesen Schritt in einen neuen Lebensabschnitt unmittelbar aus dem Besuch einer der vier Kindergärten und -tagesstätten im Stadtteil heraus. Ein großer Teil dieser Kinder wiederum kommt aus Familien fremdsprachlicher Herkunft und auch aus Familien, die (zudem) soziale Schwierigkeiten zu bewältigen haben.

Aufgrund der Verdichtung von Problemlagen für Kinder, des hohen Kinderanteils sowie der Anzahl der Einrichtungen im Stadtteil, ergibt sich für den Emmertsgrund in besonderer Weise die Notwendigkeit, den Übergang dieser Kinder vom vorschulischen Bereich in die Grundschule planvoll, koordiniert und möglichst bruchlos zwischen den Einrichtungen unter Einbezug der Familien zu gestalten.

Erklärung:

Die beteiligten Personen, Einrichtungen und ihre Träger bzw. übergeordneten Stellen aner-

kennen hiermit ihre damit verbundene Verantwortung und verpflichten sich, das vorliegende Handlungskonzept konstruktiv zu unterstützen und umzusetzen.

Konsequenterweise wird der jetzt erstrebte Stand der Koordination der Kräfte als Basis für eine permanente Weiterentwicklung eines gesamtheitlichen, durchgängigen und präventiv orientierten Förderkonzepts verstanden. Nicht zuletzt soll damit auch dem Erziehungsauftrag der Kindergärten und Kindertagesstätten einerseits und der Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums zur Kooperation von Kindergärten und Grundschule andererseits, auch unter den nicht einfachen Bedingungen im Emmertsgrund, Rechnung getragen werden.

Anlagen:

- Handlungskonzeption zur Kooperation der Kindergärten und -tagesstätten und der Grundschule im Emmertsgrund
- Unterschriftenliste

Praxisbeispiele gelungener Kooperation

Handlungskonzeption zur Kooperation der Kindergärten und -tagesstätten und der Grundschule Emmertsgrund⁷⁴

Gemeinsame Zielsetzungen für die Kooperation der Kindergärten und der Grundschule im Emmertsgrund:

1. Zielgruppe:

- Alle Kinder, die im nächsten Jahr schulpflichtig werden oder werden können, insbesondere Kinder mit besonderem Förderbedarf.

2. Zweck:

- Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags von Kindergärten und Grundschule (insbesondere Verwaltungsvorschrift zur Kooperation zwischen Kindergärten und Schule des Kultusministeriums vom 18.11.93).

3. Pädagogische Ziele:

- Erleichterung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule für Kinder und deren Eltern.
- Vorbereitung von Kindern und Eltern auf den schulischen Alltag (Räume, Zeitstruktur, Lehrer/-innen).

⁷⁴ päd-aktiv e.V. – Schulsozialarbeit an der Emmertsgrund-Schule

- Installation eines Netzwerkes frühzeitiger und durchgängiger Förderung.
- Förderung von Sprache, Wahrnehmung, Motorik und Sozialverhalten der Kinder.

4. Methoden:

- Hospitationen in den Kindergärten und in der Schule sowie fachlicher Austausch über die Entwicklung der Kinder.
- Gemeinsame Elternabende „Mein Kind kommt in die Schule“ in den Kindergärten.
- Gemeinsam geplante und durchgeführte kind- und elterngerechte schulische Anmelde-tage.
- Einladungen von Kindergartenkindern und deren Eltern zum Tag der offenen Tür, Festen, Spiel- und Sporttagen der Schule.
- Schule als Thema für Stadtteilerkundung in den Kindergärten.
- Patenschaften durch ältere Schüler für Erstklässler.
- Entwicklung und Durchführung der Bedarfsfeststellung, der Elterngespräche und Vermittlung von Hilfsangeboten.

5. Personelle Rahmenbedingungen

- 2 Kooperationslehrer/-innen mit je 3 Wochenstunden (möglichst zukünftige Erstklasslehrer/-innen).
- Einarbeitung der Kooperationsstunden in die Arbeitszeitpläne von Leiter/-innen und Mitarbeitern in den Kindergärten.

Praxisbeispiele gelungener Kooperation

6. Ziele + Formen der Kooperation:

- Aufbau von Vertrauen und Akzeptanz.
- Vorstellen und Austausch der Erziehungskonzepte bzw. der Lehr- und Förderpläne.
- Frühzeitige Planung und Absprache bezüglich Terminen und Personen.
- Gemeinsame Ausarbeitung eines Förderkonzepts und einer Arbeitsplanung sowie den Arbeitsebenen.
- Verbindliche Vereinbarungen zur Umsetzung.

7. Elternarbeit:

- Vorstellen der Kooperation der beteiligten Institutionen.
- Gemeinsame Elternabende im Kindergarten.
- Gemeinsame Elterngespräche.
- Zustimmung der Eltern zur Kooperation erwirken.
- Fremdsprachige Eltern besonders berücksichtigen.

8. Qualitätssicherung:

- Dokumentation der Ziele und des Ablaufs der Kooperation.
- Regelmäßige Arbeitsgruppen auch auf Leitungsebene (Steuerungsgruppe).
- Reflexionsgespräche.
- Rückverankerung der Kooperation in das Handlungsprofil der einzelnen Einrichtungen.
- Reflexion im Elternbeirat der Einrichtungen.
- Einbeziehen der Träger bzw. der übergeordneten Stellen.

9. Kriterien für den Erfolg:

- Aufbau und Annahme eines frühzeitigen Beratungs- und Förderungssystems.
- Erfolg in der Eingangstufe.
- Elternmitarbeit.
- Vertrauensvolle Zusammenarbeit der beteiligten Einrichtungen.

Beispiel 8:

„Lieber Herr Lauströer ...“

Kooperation zwischen dem Kindergarten Almeflöhe Salzkotten-Niederntudorf und der Katholischen Grundschule Tudorf

Die Schulanfänger unserer vier Kindergartengruppen stimmen wir im letzten Kindergartenjahr mit unterschiedlichen Aktivitäten auf den neuen Lebensbereich Schule ein.

Kleine und größere gemeinsame Projekte, die auch in Kooperation mit der Grundschule stattfinden, sowie wöchentliche Sprachspiele lassen den vorbereitenden Prozess gut voranschreiten, so dass wir im Frühjahr mit den Kindern ganz konkret über den zu erwartenden Schulalltag sprechen können. Neben freudiger Erwartung zeigt sich in den Gesprächen immer auch Angst vor dem neuen Lebensbereich.

Praxisbeispiele gelungener Kooperation

Schulanfänger haben Angst davor, dass sie von den Jungen auf dem Schulhof angegriffen oder geärgert werden, dass sie schlechte Noten kriegen, auf der Schaukelbrücke hinfallen oder falsche Hausaufgaben machen. Sie haben Angst vor den großen, wilden Kindern oder davor, dass sie im Rechnen nicht gut sind.

Im Kontakt mit dem Schulleiter entschieden wir uns für das Schreiben eines Briefes, mit dem wir ihm die freudigen und Angst machenden Erwartungen mitteilen wollten. Jede Schulanfängergruppe war beim Formulieren des Textes durch einen von ihnen ernannten Sprecher/Sprecherin vertreten.

Abschließend wurde der Brief von allen Kindern unterschrieben und durch die vier Gruppensprecher zum Rektor der Grundschule gebracht.

Den Schulanfängern gefiel die Korrespondenz, denn sie fühlten sich mit ihren Gefühlen ernst genommen. Diese Form der Zusammenarbeit eignet sich außerdem sehr gut, wenn die beiden Institutionen Kindergarten und Grundschule in größerer Entfernung zueinander liegen.

Gisela Buschmeier, Leiterin des viergruppen Kindergarten Salzotten-Niederntudorf

Praxisbeispiele gelungener Kooperation

Lieber Herr Lauströer!

Im Sommer kommen wir alle in die Schule. Darauf freuen wir uns schon. Wir lernen dann das Lesen, Schreiben und Rechnen. Wir denken, dass wir gute Noten kriegen, weil wir immer die Hausaufgaben machen. Wir bringen auch unseren Tornister mit.

Aber wir haben auch ein wenig Angst. Jonas hat Angst davor, vom Klettergerüst geschubst zu werden. Jessica fürchtet sich vor den großen Jungen, die sie fangen, umrennen oder anschreien.

Die Jungen haben Angst davor, von den Mädchen „angemotzt“ zu werden.

Wir wünschen uns eine gute, liebe Lehrerin oder einen Lehrer.

Guter Herr Lauströer, schick uns bitte einen Brief von der Angst zurück!

Es grüßen herzlich

JOADY, ANTON
MATT HIAS,
NIKLAS, JOHANNES
DOMINIK, MELANIE
ALIX, ELISA, KIRA,
TERESA, STACY,
ALENA, DENNIS
JORN, MARIUS, JASIMM
TIMOM,
THORSTEN,
PHILIPP, FELIX ER
JONAS PATRI

Praxisbeispiele gelungener Kooperation

Hallo liebe künftige Schulkinder!

Schön, dass Ihr mir schon einen Brief geschrieben habt! Ich habe mich sehr darüber gefreut. Ganz erstaunt war ich, dass Ihr alle so schön Euren Namen richtig schreiben könnt. Das ist ja dann ein guter Start in die Schulzeit!

Wir alle hier in der Schule – Kinder, Lehrer und Lehrerinnen – freuen uns schon auf Euch.

Ihr habt mir geschrieben, dass Ihr vor einigen Sachen in der Schule Angst habt. Das ist ja auch verständlich, denn die meisten Menschen haben etwas Angst, wenn was Neues kommt. Aber wenn Ihr erst einmal die Schule genauer kennen gelernt habt, ist bestimmt die meiste Angst schon weg.


Alle Kinder in unserer Schule freuen sich schon auf Euch und versprechen, nett und lieb zu Euch zu sein und Euch immer zu helfen, auch wenn es mal Gedränge auf dem Klettergerüst gibt.

Und dass die „großen“ Mädchen Euch „anmotzen“, glaube ich nicht. Fragt doch, wenn Ihr uns bald in der Schule besucht, einfach mal die anderen Kinder, wie das so ist. Wenn das aber tatsächlich mal passiert, dann sagt es einfach Eurer Lehrerin oder mir. Wir sprechen dann mit den Kindern darüber.

Ihr wünscht Euch eine liebe Lehrerin, na klar. Wir haben doch nur nette Lehrerinnen und Lehrer, und auch Ihr bekommt eine liebe Lehrerin, das verspreche ich Euch!

Übrigens, wir überlegen gerade in der Schule, welche Lehrerin Ihr im 1. Schuljahr bekommt!

Bis bald!


Schulleiter

Praxisbeispiele gelungener Kooperation

Kurz gesagt

An den vorgestellten Praxisbeispielen wird deutlich, dass dort die Kriterien einer erfolgreichen Kooperation, d. h. gemeinsame Planung, Handlung und Reflexion berücksichtigt sind. Beide Partner in Schule und Kindergarten, aufeinander bezogen, agieren effektiv im Hinblick auf einen kindorientierten Übergang vom Kindergarten zur Grundschule.

Darüber hinaus dokumentieren die Praxisbeispiele, dass es engagierte Pädagogen/Pä-

dagoginnen in Kindergarten und Grundschule gibt, die sich als pädagogische Nachbarn⁷⁵ betrachten und dieses gemeinsame Verständnis als Basis für eine fruchtbare Zusammenarbeit sehen. Die Pädagogen/Pädagoginnen in den vorgestellten Praxisbeispielen finden Anlässe aufeinander zuzugehen und über persönliche wie institutionelle Kontakte zum Wohl jedes einzelnen Kindes pädagogisch wirksam zu werden.

⁷⁵ Hauzenberger, 1994

Zum Schluss

Wir plädieren und werben für einen weiteren Ausbau der Kooperation von Kindergarten und Grundschule, der im Hinblick auf die Entwicklungsförderung der Kinder und den Übergang vom Kindergarten zur Grundschule geboten ist. Wenn auch der besondere Aufbau unseres Bildungswesens und das relative „Eigenleben“ der benachbarten Institutionen Kindergarten und Grundschule die Kooperation erschweren, ist auch heute schon, wie an den Beispielen im Kapitel V aufgezeigt, eine effektive Zusammenarbeit möglich. Die beschriebenen Kooperationsformen stellen bereits eine beachtliche Reform dar, die mit einer Reform des Denkens und der Einstellung der betroffenen Pädagogen/Pädagoginnen in beiden Bereichen begann und in den kooperativen Aktivitäten ihren Ausdruck findet.

Der Übergang vom Kindergarten in die Schule ist Chance und Herausforderung für Kinder, Erzieher/-innen, Lehrer/-innen und Eltern zugleich. Um dem Anliegen einer Entwicklungsförderung der Kinder, eines Übergangs vom Kindergarten zur Schule gerecht zu werden, müssen die Vertreter der einzelnen Bereiche, Kindergarten, Schule, Elternhaus miteinander in Kontakt treten,

sich austauschen und gemeinsam nach Verbindungen suchen. Sie stehen alle gemeinsam in der Aufgabe, die Entwicklung des Kindes voranzubringen und zu unterstützen. Sie sollen sich kennen lernen und Einblicke in ihre Arbeitsfelder geben. Das schafft eine Atmosphäre der Akzeptanz und eine Basis für ein gelebtes Miteinander. Es geht darum, die gegenseitige Fremdheit der beiden Einrichtungen abzubauen. Erzieher/-innen, so noch Praxisrealität, wissen oft wenig von Schule und Lehrer/-innen wissen wenig von Kindergärten. Grundvoraussetzung für eine effektive Kooperation ist es jedoch, dass sich sowohl Kindergarten wie Schule als pädagogische Nachbarn begreifen, die informiert sind über den Kooperationspartner, sein berufliches Selbstverständnis, seinen pädagogischen Auftrag und seine spezifischen Handlungsweisen. Unverzichtbar ist auf diesem Hintergrund, dass sich Lehrer/-innen mit der Pädagogik des Kindergartens und Erzieher/-innen mit der Pädagogik der Schule befassen, um zu wissen, wovon sie reden, wenn sie übereinander reden.

Die Verstärkung der Bildungsaufgaben in den Kindergärten, in vielen Bundesländern

Zum Schluss

schon vor den Ergebnissen der PISA-Studie angestoßen, wird die Kindergärten und die Grundschulen einander näher bringen, so dass das Bedürfnis nach Kooperation noch weiter steigen wird. Für das Verhältnis von Kindergarten und Grundschule wird sich die Verstärkung von Bildungsaufgaben im Kindergarten beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule positiv auswirken, weil beide Seiten durch Zusammenarbeit die Qualität ihrer Arbeit verbessern können.⁷⁶ Wegweisend sind folgende Möglichkeiten zu einem weiteren Ausbau der Kooperation:

- eine Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule im Hinblick auf die zukünftigen Schulanfänger im letzten Kindergartenjahr
- Einblick der Kinder in den zukünftigen Lebensbereich Schule
- Erarbeitung eines gemeinsamen Konzepts von Kindergarten und Schule für die Gestaltung des Übergangs, welches die regionalen Besonderheiten und deren Möglichkeiten berücksichtigt. In dieses Konzept bringen sich alle an diesem Prozess beteiligten Personen ein.
- Zwischen vorschulischen und schulischen Lernprozessen muss mehr Anschlussfähigkeit gesichert werden, das bedeutet, dass die im Kindergarten ange-

bahnten Kompetenzen in der Schule als Lernvoraussetzungen aufgegriffen werden, der Kindergarten hält Anschluss an das Anfangsniveau der Grundschule.

- Wünschenswert wäre, den vorschulischen und schulischen Bereich in den Bundesländern jeweils in einem Ressort zu verankern und die Verbindlichkeit der Zusammenarbeit gesetzlich festzuschreiben. Noch weitreichender, dass der Besuch des Kindergartens kostenlos sein sollte wie der Schulbesuch.
- Bei den Bemühungen um den weiteren Ausbau der Kooperation sollen Erzieher/-innen, Experten/-innen und Eltern vorrangig gehört werden, damit die Diskussion nicht von Finanzexperten dominiert wird.
- Die immer noch vorherrschende wechselseitige Ausblendung der jeweils anderen Seite ist Schritt für Schritt zu überwinden.
- Die Fortbildung von Erzieher/-innen und Lehrer/-innen im Hinblick auf den Ausbau der Kooperation vor Ort ist zu intensivieren.
- Kindergarten und Grundschule brauchen Öffentlichkeit. Erste Partner sind hier die Eltern. Sie müssen wissen, was ihre Kinder im Kindergarten und in der Grundschule für die Entwicklung profitieren, was sie lernen. Kooperationsmodelle zwischen Kindergarten und Grundschule

⁷⁶ Elfter Kinder- und Jugendbericht Februar, 2000

Danke

müssen weiterentwickelt und allen Kindergärten und Grundschulen über Arbeitsmaterialien zugänglich gemacht werden.

Es sei noch angemerkt, dass die in dem vorliegenden Buch zusammengetragenen Gedanken und Überlegungen zur Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erheben, es gibt gewiss noch vieles zu ergänzen. Die Ausführungen wollen zum Nach-

denken anregen, die Diskussion vor Ort anstoßen und das Kooperationsgeschehen bereichern.

Sie wollen dazu ermutigen, dass Kindergarten und Grundschule im Interesse der Kinder als pädagogische Nachbarn schon jetzt aufeinander zugehen und nicht abwarten, bis sich die Rahmenbedingungen der Kooperation entscheidend verbessert haben.

Kindergarten und Grundschule Hand in Hand, das ist nicht erst seit PISA zwingend erforderlich.

Danke

Danke sagen wir allen Schulanfängern, die mit ihren ausdrucksvollen Zeichnungen zur Illustration des Themas beigetragen haben. Ein Dankeschön auch der Kinderstube Regenbogen, der wir eine Vielzahl von Fotos verdanken.

Danke auch den Erzieher/-innen und Lehrer/-innen, die mit ihren Statements aus Praxissicht die Notwendigkeit der Zusammenarbeit unterstreichen.

Ein besonderer Dank gilt den Kindergärten und Grundschulen, die mit ihren Praxisbeispielen eine Orientierung zum Ausbau der

Kooperation bieten und zum Initiativwerden anregen:

- Der Kindergarten Wunderland Lichtenau-Husen,
- der Kindergarten Passau-Heining und die Hans Carossa-Grundschule Heining,
- die Grundschule Kleine Kielstraße Dortmund,
- die Grundschule Salzkotten-Tudorf,
- der Kindergarten Almflehe Salzkotten-Niederntudorf,
- die Grundschule Vechta und
- der Evangelische Kindergarten Emmertsgrund Heidelberg.

Literatur

Bücher und Broschüren

- Arbeitsgemeinschaft für Jugendliche (Hrsg.):* Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe, Bericht über gemeinsame Beratungen von Ständiger Konferenz der Kultusminister der Länder und Arbeitsgemeinschaft für Jugendliche, 3. Aufl., Bonn, September 2000.
- Bleicher, Knuth:* Das St. Galler Management Konzept: Normatives Management, Politik, Verfassung und Philosophie des Unternehmens, 2. Aufl., Campus Verlag, Frankfurt 1992.
- Bronfenbrenner, Urie:* Die Ökologie der menschlichen Entwicklung, Klett-Cotta, Stuttgart 1981.
- Bundesanstalt für Arbeit:* Blätter zur Berufskunde – Erzieher/Erzieherin, München 2000.
- Bundesanstalt für Arbeit:* Blätter zur Berufskunde – Lehrer/Lehrerin an Grund- und Hauptschulen, Nürnberg/Bielefeld 1998.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend:* Zehnter Kinder- und Jugendbericht, Bonn 1998.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend:* Elfter Kinder- und Jugendbericht, Berlin 2002.
- Colberg-Schrader, Hedi:* Erzieherin – Beruf mit neuen Konturen, Don Bosco Verlag, München 2000.
- Delphi-Befragung 96/98:* Integrierter Abschlussbericht. Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen, Prognostik AG, München/Basel, März 1998.
- Dreier, Annette:* Die Grundelemente der pädagogischen Praxis: Das neue Bild vom Kind, in: Ministerium für Bildung, Jugend, Sport: Kitadebatte, Was tut der Wind, wenn er nicht weht?, Band 1, Land Brandenburg 1994, S. 69–71.
- Elschenbroich, Donata:* Weltwissen der Siebenjährigen, Antje Kunstmann Verlag, München 2001.
- Faust-Siehl, Gabriele:* Konzept und Qualität im Kindergarten, in: Faust-Siehl, Gabriele/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege, Grundschulverband-Arbeitskreis Grundschule e. V., Frankfurt am Main 2001.
- Fthenakis, Wassilos:* Konzeptionelle Neubestimmung von Bildungsqualität in Tageseinrichtungen für Kinder mit Blick auf den Übergang in die Grundschule – ein neuer Modellversuch im Staatsinstitut für Frühpädagogik, Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern, 5 (2), 2000.
- Fthenakis, Wassilos/Textor, Martin:* Pädagogische Grundsätze, Beltz, Weinheim 2000.
- Graf, Pedro/Spengler, Maria:* Leitbild- und Konzeptentwicklung, 3. überarb. Aufl., Ziel – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen, Augsburg 2000.
- Griebel, Wilfried/ Niesel, Renate:* Abschied von Kindergarten, Start in die Schule, Don Bosco Verlag, München 2002.
- Grundschulverband-Arbeitskreis Grundschule e. V. (Hrsg.):* Frankfurter Erklärung zum Bundesgrundschulkongress 1999, in: Zukunft beginnt in der Grundschule, Programm, Satzung, Veröffentlichungen, Frankfurt am Main 2001, S. 14–18.
- Haarmann, Dieter/Kalb Peter:* Grundschule 2000, Beltz-Verlag, Weinheim/Basel 1999.

Literatur

- Hacker, Hartmut*: Vom Kindergarten zur Grundschule, 2. Aufl., Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1998.
- Hacker, Hartmut*: Die Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule, in: Faust-Siehl, Gabriele/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege, Grundschulverband-Arbeitskreis Grundschule e. V., Frankfurt am Main 2001.
- Hauzenberger, Franz (Hrsg.)*: Kooperation von Kindergarten und Grundschule – nur eine Utopie?, in: Lehrgang zur Fortbildung von Praktikumslehrern – Band 3, Grundschule 1994, S. 113–125.
- Herwart, Rose*: Kooperation/Kooperationsformen, in: Lexikon der sozialen Arbeit, Deutscher Verein für öffentliche und private Vorsorge (Hrsg.), 3. Aufl. 1993, S. 582.
- Horn, Hans Arno*: Kindergarten und Grundschule arbeiten zusammen, Beltz-Verlag, Weinheim/Basel 1982.
- Jansen, Karl*: Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), 2. überarb. Aufl., Deutscher Kommunal-Verlag 1993.
- Kalb, Peter (Hrsg.)*: Die Schule entwickeln, Beltz-Verlag, Weinheim/Basel 2001. Beiträge von: D. Lindau-Bank, M. Schratz/E. Radnitzky
- Krenz, Armin*: Die Konzeption – Grundlage und Visitenkarte einer Kindertagesstätte, 2. Aufl., Herder Verlag, Freiburg 1996.
- Krenz, Armin*: Der situationsorientierte Ansatz im Kindergarten, 8. Aufl., Herder Verlag, Freiburg 1994.
- Lindau-Bank, Detlef*: Glossar Schulentwicklung, in: Kalb, Peter (Hrsg.): Die Schule entwickeln, Beltz Verlag, Weinheim 2001.
- Kultusminister des Landes NRW (Hrsg.)*: Die Schule in NRW – eine Schriftenreihe des Kultusministers: Grundschule und Richtlinien, Greven Verlag, Köln 1985, Heft 2001
- Moskal, Erna/Foerster, Sibrand*: Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder in NRW, 17. Aufl., Deutscher Gemeindeverlag 1999.
- Militzer, Renate/Demandewitz, Helga/Solbach, Regina*: Tausend Situationen und mehr, Votum-Verlag, Münster 1999.
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen*: Materialien zur Informationsveranstaltung PISA von Prof. Dr. Jürgen Baumert und Ministerin Gabriele Behler vom 5. Dezember 2001, Stadtmuseum Düsseldorf.
- Ministerium für Bildung, Jugend, Sport*: Kitadebatte, Modelle und Projekte 1995, Band 1, Land Brandenburg.
- Ministerium für Bildung, Jugend, Sport*: Kitadebatte, Was tut der Wind, wenn er nicht weht?, Band 1, Land Brandenburg 1994.
- Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft Saarland*: Vom Kindergarten zur Grundschule, 2001.
- Pankoke, Elkart*: Netzwerke, soziale, in: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.): Lexikon der sozialen Arbeit, 3. Aufl. 1993, S. 668.
- Pädagogisches Institut für die deutsche Sprachgruppe (Hrsg.)*: Brücken bauen – Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule, zusammengestellt von der Arbeitsgruppe Übertritt Kindergarten-Grundschule, Bozen 1996.
- Rheinland-Pfalz und Saarland*: Skript Schulverwaltung, Ausgabe, 4/1998
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.)*: Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule, Beschluss der Kultusministerkonferenz, Bonn
- Schlippe, Ariest von/Schweitzer, Jochen*: Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung,

Literatur

- Vandenhoeck und Ruprecht Verlag, Göttingen 1996, S. 183–199.
- Schmidt, Hans-Dieter*: Das Bild des Kindes – eine Norm und ihre Wirkungen, in: Ministerium für Bildung, Jugend, Sport (Hrsg.): Kitadebatte, Modelle und Projekte 1995, Band 1, Land Brandenburg, Seite 63–70.
- Speck-Hamdan, Angelika*: Schulanfänger: Könnert? – Debütanten?, in: Faust-Siehl, Gabriele/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Schulanfang ohne Ende, Grundschulverband-Arbeitskreis Grundschule e.V., Frankfurt am Main 2001.
- Thüringer Kultusministerium/Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit*: Empfehlungen und Anregungen – Vom Kindergarten zur Grundschule, April 2002.
- Tietze, Wolfgang*: Wie gut sind unsere Kindergärten?, Beltz Verlag, Weinheim 2001.
- Walper, Susanne/Roos, Jeannette*: Die Einschulung als Herausforderung und Chance für die Familie, in: Faust-Siehl, Gabriele/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege, Grundschulverband 2001, S. 49.
- Zeitschriftenbeiträge**
- Ballusek, Hilde von*: Die Ganztagsbetreuung von Schulkindern, Geschichte der Zuständigkeiten, Strukturen und Argumentationslinien, in: Soziale Arbeit, 06/1994, S. 183–199.
- Becker-Textor, Ingeborg*: Maria Montessori – Erziehung zur Selbstständigkeit, in: Pädagogische Handlungskonzepte von Fröbel bis zum Situationsansatz, Kindergarten heute spezial 97, S.17–20.
- Bildungsrevolution in Deutschland* – Die zwölf Empfehlungen des Forums Bildung im Überblick, in: klein und groß, Heft 1/2002.
- Bos, Wilfried/Baumert, Jürgen*: Möglichkeiten, Grenzen und Perspektiven internationaler Bildungsforschung, das Beispiel TIMSS/III, aus: Politik und Zeitgeschichte B/99, S. 35–36
- Dollase, Rainer*: Reif für die Schule? in: Kinderzeit 2, 2000.
- Elschenbroich, Donata*: Verwandelt Kindergärten in Labors, Ateliers, Wälder, in: Die Zeit, Nr. 44 vom 28. 10. 2001.
- Elschenbroich, Donata*: Wissensfreie Kindheit – Bildungspolitik macht einen Bogen um die frühen Jahre, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 26. Nov. 1997.
- Jaffke Freya*: Waldorf-Pädagogik, in: Pädagogische Handlungskonzepte von Fröbel bis zum Situationsansatz, Kindergarten heute spezial 97, S. 31–34.
- Kazemi-Veisari, Erika*: Reggio-Pädagogik, in: Pädagogische Handlungskonzepte von Fröbel bis zum Situationsansatz, Kindergarten heute spezial 97, S. 37–41.
- Kazemi-Veisari, Erika*: Der Situationsansatz, in: Pädagogische Handlungskonzepte von Fröbel bis zum Situationsansatz, Kindergarten heute spezial 97, 43–48.
- KMK-Pressemitteilung*: OECD-Bericht 2000, Neuester Pressebericht, Bonn, 16.05.2000, www.kmk.org
- Lütje-Klose, Birgit/ Willenbring, Monika*: Kooperation fällt nicht vom Himmel, in: Behindertenpädagogik, 38. Jg., Heft 1/1999, S. 2–31.
- Pisastudie*: Der Spiegel vom 10. 12. 2001, Die Zeit vom 6. 12. 2001