



Abgestimmte Bildungsarbeit

Kindergarten/Grundschule



„Abgestimmte Bildungsarbeit Kindergarten/Grundschule“,
ein Modellversuch in Bremen unter Beteiligung von:

- Kinder- und Familienzentrum Kornstraße
- Kinder- und Familienzentrum Hardenbergstraße
- Kinderhaus Kodakistan
- Kindergarten der evangelischen Gemeinde St. Jakobi „Arche“
- Kinderhaus Airport des DRK
- Ganztagsgrundschule am Buntentorsteinweg

	Vorwort	Seite 1
	Darstellung des Projektes	Seite 2-5
	Die Bedeutung von frühem Lernen	Seite 6-9
	Sprachbildungsarbeit in Kindergarten und Grundschule	Seite 10-13
	Der Weg zum Lesen und Schreiben	Seite 14
	Zugänge zum Lesen und Schreiben als Elemente früher Bildung	Seite 15-18
	Die Parcours-Stationen zum Lesen und Schreiben	Seite 18-26
	Der Weg zur Mathematik	Seite 27
	Zugänge zur Mathematik als Element früher Bildung	Seite 28-31
	Die Parcours-Stationen zur Mathematik	Seite 31-34
	Naturwissenschaften von Anfang an	Seite 35
	Zugänge zum Experimentieren und Forschen als Elemente früher Bildung	Seite 36-42
	Die Parcours-Stationen zum Experimentieren und Forschen	Seite 43-44
	Lernentwicklungs-Dokumentation	Seite 45
	Lerngespräche im Dialog	Seite 46-47
	Formen der Lernentwicklungsdokumentation	Seite 48-52
	Leistungsrückmeldung im Dialog	Seite 52-54
	Die Familie als Erziehungs- und Bildungspartner	Seite 55-57
	Die besondere Möglichkeit des zweiten Einschulungstermins	Seite 58-60
	Kooperationen	Seite 61-64
	Schlussbemerkungen	Seite 65

Vorwort

Die Stärkung der frühen Bildung ist eine gesellschaftspolitische Notwendigkeit – sie ist die Voraussetzung für Teilhabe und eine wirksame Armutsprävention. Deutschlandweit leben mehr als 20 Prozent der Kinder in Armut; in Bremen mehr als 30 Prozent. Durch die Flüchtlingszuzüge wird sich diese Anzahl deutlich erhöhen.

Bildung von Anfang an und ein angemessener Schulabschluss ermöglichen dem Einzelnen einen Beruf zu erlernen, und sich damit selbst aus der Armut zu befreien, anstatt ein Leben in Abhängigkeit von staatlicher Subvention zu führen. Die Bedeutung besonders der frühen Bildung wird von Wissenschaft und Praxis zunehmend betont. Kindergarten und Krippe werden als Bildungs- und Erziehungsort anerkannt und kommen immer mehr in den Fokus der öffentlichen Diskussionen. Die Umsetzung von Bildungsgerechtigkeit und Teilhabe an der Gesellschaft sind ohne die Einbeziehung der frühkindlichen Bildungsarbeit nicht möglich.

Die Übergänge zwischen den verschiedenen Bildungseinrichtungen erweisen sich häufig als Bruchstellen und brauchen besondere Beachtung. Das hier dargestellte Konzept einer abgestimmten Bildungsarbeit zwischen Kindergarten und Schule ist von Praktiker*innen beider Einrichtungen entwickelt und bereits mehrere Jahre umgesetzt worden. Es ist ein Beispiel für eine gelingende Zusammenarbeit und kann als Grundlage für die Erstellung eines gemeinsamen Rahmenplans Bildung und Erziehung von 0 bis 10 Jahren dienen.

Mit diesem Handbuch möchten wir unsere Zusammenarbeit Kindergarten/Grundschule nachvollziehbar vorstellen. Wir möchten Mut machen, in eigenen Verbünden von Kindergärten und Schulen die abgestimmte Bildungsarbeit einzuführen und verbindlich in einem Kooperationsvertrag [siehe S. 61 ff] zu vereinbaren. Dazu gehören die Anerkennung der jeweiligen Professionalität der beteiligten Einrichtungen, die Orientierung der pädagogischen Arbeit an der Entwicklungslogik der jungen Menschen und die Bereitschaft zu einer partnerschaftlichen Kommunikation.

Darstellung des Projekts:

Die Kinder sollen ihre Zeit in Kindergarten und Schule als einen kontinuierlichen Lern- und Entwicklungsprozess erleben, der in Familie und Kindergarten beginnt und den sie in der Schule weiterführen. 2008 haben in der Bremer Neustadt fünf Kindergärten und eine Grundschule damit angefangen, den Übergang vom Kindergarten in die Schule ohne Brüche für die Kinder zu gestalten. Damals bezogen sich Arbeit und Haltung der Pädagog*innen fast ausschließlich auf ihre eigene Einrichtung. Von den anderen Kitas und der Grundschule wussten die Beteiligten wenig.

Die Vorstellungen der Eltern und Großeltern von der Bedeutung der Schule prägen diese spannende und beunruhigende Zeit vor dem Wechsel in die Schule stark. Kinder freuen sich auf den neuen Lebensabschnitt; sie sind neugierig auf die Schule, sehen ihr aber auch mit gemischten Gefühlen entgegen. Vom Kindergarten als „Spiel- und Schonraum“ in die Schule, den „Ernst des Lebens“, zu wechseln, vom vertrauten Umfeld in die fremde Einrichtung, in der man vielleicht nur ein paar Kinder kennt, von der „Entwicklungswelt“ in die „Leistungswelt“ ist für die Kinder ein riesengroßer Schritt. Hier wollten wir durch einen gemeinsamen Ansatz die Einrichtungen und ihre Menschen näher zusammenbringen, Unsicherheiten klären und Brücken bauen.

Um dies zu verwirklichen, haben sich Pädagog*innen aus Kindergarten und Grundschule verbindlich auf Inhalte geeinigt und gemeinsam Methoden entwickelt, um Kindern einen entwicklungsgerechten Übergang zu ermöglichen.

Mittlerweile hat sich herausgestellt, dass alle Kinder der beteiligten Einrichtungen von der „abgestimmten Bildungsarbeit“ profitieren. Für sie ist die Schule nun nicht mehr ein fremder neuer Lebensabschnitt, sondern die Fortführung der Anregungen und Anforderungen, die sie im Kindergarten erfahren konnten.

Unsere Ziele:

- Wir möchten, dass Kinder von Beginn an ihre Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten maximal ausschöpfen können.
- Wir möchten, dass Kinder den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule als kontinuierlichen und gelingenden Bildungs- und Erziehungsweg erleben.

Je mehr vertraute Elemente sie in der aufnehmenden Einrichtung wiedererkennen, desto angstfreier und erfolgreicher ist der Übergang.

Elementar- und Primarstufe orientieren sich an der Entwicklungslogik der Kinder. Dadurch ermöglichen wir durchgängiges Lernen über die Grenzen der Einrichtungen hinaus. Neugierde und Wissensdurst von Kindern bewahren – möglichst noch steigern –, sie zur Teilnahme an dem Prozess ihres Lernens und Lernerfolgs befähigen, Anforderungen individuell passend gestalten, das sind Aufgaben, die gleichermaßen auf Kindergarten und Schule zutreffen. Das wollen wir durch die gemeinsame und verbindliche Abstimmung von Bildungsinhalten, Ritualen, Elternarbeit und Lernentwicklungsdokumentation erreichen.

Was bedeutet „Abstimmung“?

Bisher arbeiten die Kindergärten und die Schule ohne genaue Kenntnis voneinander. Zwar gibt es für die Kindergärten in Bremen den inzwischen elf Jahre alten Rahmenplan für frühkindliche Bildung und Erziehung im Elementarbereich, der unseres Erachtens aber zu unverbindlich geblieben ist. Das gilt insbesondere für den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Heute würden die Ansprüche und Grundsätze anders formuliert und auf ein gemeinsames Bildungsverständnis hin fokussiert werden. Für die Grundschulen liegen verbindliche Lehrpläne mit verbindlichen Standards vor, aber es fehlen Verbindungen und Verabredungen mit den Einrichtungen der frühen Bildung. Jeder folgt den eigenen Absprachen, die Arbeit in anderen Einrichtungen ist oft nicht bekannt. Die große Perspektive ist ein gemeinsamer Rahmenbildungs- und Erziehungsplan von 0 bis 10 Jahren.

Kinder wollen die Welt begreifen. Sie sind unermüdliche Lerner, wenn wir sie lassen, anregen und herausfordern. Der Reggio-Pädagoge Loris Malaguzzi hat das so auf den Punkt gebracht: „Sie wollen lernen und haben ein Recht auf ein genussreiches Lernen. Sie haben großes Vergnügen zu verstehen, zu wissen und sich an Problemen zu messen, die größer sind als sie.“ Kinder brauchen entsprechend ihres jeweiligen Entwicklungsniveaus und –alters entwicklungsorientierte Angebote, Anreize und Herausforderungen aus den Bereichen Mathematik, Lesen und Schreiben, Forschen und Experimentieren, die ihrem Lern-

bedürfnis angemessen sind. Durch verbindliche Absprachen in Bezug auf Grundhaltung, Bildungsinhalte, Rituale und Raumgestaltung zwischen den Kitas und mit der Schule sind die Verzahnung und Professionalisierung der Bildungsarbeit im Elementar- und Primarbereich leichter möglich. Kitas und die „zugehörige“ Grundschule stimmen die fachlichen Inhalte des Projekts (Mathematik, Lesen und Schreiben sowie Forschen und Experimentieren) ab. Eine entsprechende gemeinsame Jahresplanung steuert die Umsetzung der Vorhaben.

Auch die Zusammenarbeit zwischen Erzieher*innen, Lehrer*innen und Eltern ist auf der Basis der abgestimmten Bildungsarbeit durch gemeinsame Veranstaltungen (Fortbildungen, Workshops) und Tätigkeiten (Parcours) leichter möglich. Die gemeinsame Planung der Stationen und deren Ausstattung unterstützt die Verbindlichkeit der Zusammenarbeit.

Der Weg:

Gute Übergänge gelingen, wenn man Grundregeln für Zusammenarbeit und Kommunikation beachtet:

- Die Beteiligten kennen einander.
- Sie reflektieren und respektieren ihre Haltung zum Kind und erarbeiten ein gemeinsames pädagogisches Grundverständnis.
- Sie sind von der Bedeutung eines gelingenden Übergangs überzeugt.
- Sie verabreden konkrete Schritte und erkennen die Verbindlichkeit der Arbeit an.

Die beteiligten Kinder, Eltern, Erzieher*innen und Lehrer*innen müssen deshalb mehr voneinander erfahren, sich besser verständigen und abstimmen. Durch die Zusammenarbeit kommen Kita und Schule nachhaltig in Kontakt. Die Intensivierung der Zusammenarbeit ist mit Meinungsaustausch und Diskussion verbunden; die beiden Systeme Elementar- und Primarbildung wachsen zusammen. Dopplungen oder Brüche lassen sich durch die Zusammenarbeit – die Verständigung auf Inhalte und Kooperationsformen – vermeiden. Das ermöglicht die große Perspektive: ein Bildungsplan vom Eintritt des Kindes in den Kindergarten an.

Die Umsetzung:

Gleich zu Beginn der Arbeit haben wir eine Steuergruppe gebildet, in der die Leitungen der Einrichtungen, ständige Berater und je nach Thema Kolleg*innen aus den Einrichtungen oder auch Expert*innen von den beteiligten Trägern einbezogen sind. Ihre Aufgabe besteht darin, Projektschritte zu planen, zu begleiten und auszuwerten, Fortbildungen zu organisieren, in die Einrichtungen zu kommunizieren oder aus den Einrichtungen rückzukoppeln, Prozesse zu steuern oder auch umzusteuern, Meilensteine des Prozesses herauszustellen, Stolpersteine zu erkennen und darauf zu reagieren, etc. Die Steuergruppe traf sich in den ersten vier Jahren monatlich an regelmäßigen Terminen, die in der Jahresplanung des Projekts festgelegt waren.

Gestartet haben wir unser Projekt mit einer ganztägigen Klausur für die Pädagog*innen aus den beteiligten Kitas und der Schule sowie Elternvertretungen. Gemeinsam haben wir dort die Grundlage für unser Vorhaben gelegt:

- Die Beteiligten lernen einander kennen.
- Sie entwickeln die gleiche pädagogische Haltung.
- Sie sind von der Bedeutung eines gelingenden Übergangs überzeugt.

Hier wurde die Basis für eine lange und intensive Zusammenarbeit gelegt, die auf der Anerkennung der gegenseitigen Professionalität, auf Respekt und Toleranz im Umgang miteinander beruht.

Inhaltlich haben wir gemeinsame Elemente in Kita und Schule herausgearbeitet, gemeinsame Bildungsinhalte entwickelt und verbindliche Absprachen zum Übergang formuliert. Für die Umsetzung unserer Überlegungen in die praktische Arbeit haben wir Arbeitsgruppen (AGs) für Pädagog*innen aus Kita und Schule für die Bereiche Regeln, Rituale und Raumgestaltung, Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Übergang, Mathematik, Lesen und Schreiben sowie Forschen und Experimentieren eingerichtet.



Die Arbeit in den AGs wurde durch Fortbildungsnachmittage zu den folgenden fünf Themen vorbereitet:

1. Wie Kinder lernen
2. Die Reise in die Mathewelt
3. Der Weg zum Lesen und Schreiben
4. Naturwissenschaften von Anfang an
5. Lerngespräche im Dialog

Zu diesen Veranstaltungen, die jeweils von einer Referentin oder einem Referenten vom Fach durchgeführt wurden, waren alle beteiligten Pädagog*innen und Elternvertreter*innen eingeladen.

Die AGs setzten sich aus jeweils einer Vertretung aus jeder Einrichtung zusammen, also fünf Kindergartenpädagog*innen und ein/e Schulpädagog*in. Im Bereich „Rituale, Regeln und Raumgestaltung“ gab und gibt es viele Gemeinsamkeiten zwischen den Einrichtungen. In der AG verständigten sich die Pädagog*innen schnell verbindlich auf Inhalte, Rituale, Lieder, Sprüche, Reime, Abzählverse und Raumgestaltung, die die Kinder im Kindergarten kennenlernen, und die in der Grundschule weitergeführt werden. Wenn die Kinder in

die Schule kommen, erkennen sie vieles aus dem Kindergarten wieder. Vertraute Elemente erleichtern den Übergang: Die Schule ist zwar neu, aber nicht fremd.

Parcours und Stationen:

Auf der Grundlage der Fortbildungen haben die Kolleg*innen der AGs „Lesen und Schreiben“, „Reise in die Mathewelt“ und „Forschen und Experimentieren“ zunächst fachliche Elemente des jeweiligen Inhaltsbereichs in Kindergarten und Schule zusammengestellt und – daran orientiert – Handlungsstationen in spielerischer Form für die Kindergartenkinder entwickelt (siehe S. 18 ff, 31 ff, 41 ff). Die dabei verwendeten Materialien stammen aus der Praxis der beteiligten Kolleg*innen, die Handlungsstationen spiegeln die gegenwärtige Arbeit der Kindergärten wider und sind gegliedert entsprechend der Entwicklungslogik der Kinder.

Seit Herbst 2010 führen die beteiligten Bildungseinrichtungen abgestimmte und institutionsübergreifende Projekte in den genannten Wissensbereichen durch. Sie werden innerhalb eines Zeitraums von sechs Wochen mit den Kindern in den jeweiligen Kitas auf unterschiedlichste Art und Weise bearbeitet. In gleicher oder ähnlicher Form finden die Kinder dann die Themen und Aufgaben in den verschiedenen Stationen der Parcours wieder, die als Abschluss der thematischen Einheit in der Grundschule oder in den Kitas stattfinden. „Expert*innen“ – das sind Kinder der veranstaltenden Einrichtung – bauen die Stationen auf, leiten die Besucherkinder an und unterstützen sie. So ist gewährleistet, dass die Kinder vorbereitet in die Parcours gehen und erfolgreich sein können.

Die Parcours „Mathematik“ und „Deutsch“ finden in der Schule statt, während der „Forscher-Parcours“ in den Kindergärten vorbereitet und durchgeführt wird. Hier sind die Kindergartenkinder die Expert*innen und begleiten die Grundschul Kinder an den Parcours-Stationen. Alle Grundschul Kinder des ersten und zweiten Jahrgangs (die Grundschule arbeitet jahrgangsübergreifend) besuchen innerhalb einer Woche eine Kita und bearbeiten dort das jeweilige Forschungsthema. Entgegen ihrer ersten Vermutungen sind die gestellten Aufgaben für die Grundschüler*innen eine angemessene und interessante Herausforderung. Sie arbeiten entsprechend der „grundlegenden Konzepte, Methoden und Sichtweisen der Naturwissenschaften“ (siehe S. 36 ff). Für die Kindergarten-Kinder ist mit der Betreuung einer Station eine besondere sprachliche Anforderung verbunden. Sie vollziehen einen Rollenwechsel vom lernenden zum anleitenden Kind, der ein entsprechendes Sprachverhalten voraussetzt. Dieses wird bei der Vorbereitung der Parcours besonders beachtet, damit die Kinder ihre Rollen den Erfordernissen entsprechend ausfüllen.

Die Durchführung der Parcours dauert etwas mehr als eine Stunde. Bevor die Kinder den



Parcours-Raum betreten, bekommen sie eine „Stempelkarte“. Auf ihr sind alle Stationen durch ein Symbol gekennzeichnet. Die Expertenkinder quittieren den Besuch ihrer Station mit einem kleinen Stempel. Das motiviert zusätzlich, weil hier ein „Fortschritt“ sichtbar wird. Der Parcours beginnt mit einem gemeinsamen Lied und endet mit einer Abschlussaktion, z.B. mit der Verleihung der Teilnahme-Urkunde. Das jeweilige Eingangslied kennen die Kinder aus den Kindergärten und aus der Grundschule. Am Ende des Parcours kommen alle noch einmal zusammen zu einer gemeinsamen Aktion.

Die Chancen

Verbindliche Absprachen werden zwischen den Kitas und der Schule in Bezug auf Grundhaltung, Bildungsinhalte, Rituale und Raumgestaltung getroffen und umgesetzt. Kinder bekommen entsprechend ihres jeweiligen Entwicklungsniveaus und –alters begleitete Angebote, Anreize und Herausforderungen aus den Bereichen „Mathematik“, „Lesen und Schreiben“, „Experimentieren und Forschen“, die ihrem Lernbedürfnis angemessen sind und ihrem Entwicklungsstand besser gerecht werden. Dadurch, dass aktuelle Lerninteressen des Kindes durch die Angebote erfüllt werden, entstehen neue Herausforderungen



im Hinblick auf die Förderung des selbstständigen Arbeitens der Kinder. Die Motivation der Kinder belebt den Dialog von Kindern, Eltern, Erzieher*innen und Lehrer*innen.

Was ist der Zugewinn durch diese Arbeit?

- Bildungsinhalte werden in der Kita bearbeitet und in der Schule weitergeführt.
 - Kinder kennen die Schule durch die Parcours aus eigenen Lernerfahrungen.
 - Die Kinder erkennen Elemente der Kindergartenarbeit in der Schuler wieder.
 - Die Schulkinder, die die Parcours ausrichten, werden durch ihre „Expert*innenrolle“ gestärkt.
 - Die Verbindlichkeit in allen pädagogischen Bereichen ist die Basis für den Übergang.
 - Die Pädagog*innen kennen sich gegenseitig und ihre jeweiligen Arbeitsweisen, in der gemeinsamen Projektarbeit erweitert sich die Professionalität.
 - Der Übergang vom Kindergarten zur Schule orientiert sich an der Entwicklung der Kinder und nicht am jeweiligen Stand der Einrichtungen.
 - Die Möglichkeiten des „frühen Lernens“ werden entwicklungsgerecht genutzt.
- Frühe Bildung ist eines der bedeutsamsten und dringendsten fachpolitischen Themen.



Zur Bedeutung von frühem Lernen

Die Umsetzung von Bildungsgerechtigkeit und Teilhabe an der Gesellschaft sind ohne die Stärkung der frühen Bildung nicht machbar. Während in Nordeuropa die frühe Bildung einen hohen Stellenwert hat, der sich in Struktur und Ressourcenausstattung der Bildungseinrichtungen spiegelt, ist in Mittel- und Südeuropa die Trennung von Elementar- und Primarbereich strukturell verankert.

Kinder lernen von Geburt an. Wir haben alle erlebt, dass Kinder in hohem Maße lernbegierig sind und sich mit ganzem Einsatz die Welt aneignen, sie begreifen und erfassen. Die frühe Kindheit ist die lernintensivste Zeit und damit die prägendste Phase im Leben der Menschen. Bis zur Einschulung sind die vielfältigen sinnlichen Wahrnehmungen, das Spiel und die Bewegung grundlegend. Während in der frühkindlichen Bildung Spielen und Lernen als zwei Seiten derselben Medaille verstanden werden, beginnt in der Schule der „Ernst des Lebens“ – so die gängige Meinung –, die Fremdbestimmung, das Lernen und Leisten. In der Kita werde erzogen, in der Schule gebildet.

Die Annahme, dass das kleinkindliche Gehirn nicht lernfähig sei, ist inzwischen überholt. Früher ging man davon aus, entsprechend des Größenwachstums müsse das Gehirn erst heranreifen, bevor anspruchsvolles Lernen stattfinden kann. Dadurch wurden wichtige Lernjahre vergeudet; Jahre, die für die Entwicklung der Kinder bedeutsam sind, besonders für die Kinder, die in einer wenig anregenden Umgebung aufwachsen. Die Säuglingsforschung und die neue Entwicklungspsychologie beschreiben das Aufwachsen von Kindern unmissverständlich anders: als eigenaktiven, konstruktiven Prozess des Kindes von Anfang an. Lernen beginnt bereits vor der Geburt und ist ein Prozess, der das ganze Leben andauert. Dabei kommt dem Lernen in den ersten Lebensjahren eine hohe Bedeutung zu. Hier werden die Grundlagen für alles spätere Lernen gelegt. Die Lern- und Entwicklungsprozesse von Kindern sind stark abhängig von der jeweiligen Umwelt, dem Milieu, in das sie hineingeboren werden. Ist es bildungsfördernd oder bildungerschwerend? Beschäftigen sich die Eltern mit ihrem Baby, reden sie mit ihm, lesen sie vor, spielen sie zusammen? Das zeigt die besondere Bedeutung der Bezugspersonen für die Entwicklung der Kinder in den ersten Lebensjahren. *„In der Kleinkindphase, spätestens ab dem dritten Lebensjahr, bedürfen Kinder neuer, den familialen Rahmen erweiternde und ergänzende Bildungsgelegenheiten“* [12. Kinder- und Jugendbericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, 2005].

Was frühe Bildung nicht will:

Es geht bei der Diskussion um die Bedeutung des frühen Lernens auf keinen Fall darum, den Kindergarten zu verschulen. Es ist nicht Aufgabe des Kindergartens, Kinder auf die Schule vorzubereiten oder sogenannte Vorläuferkompetenzen zu vermitteln. Genauso soll die Schule nicht „verkindergärtnern“. Jede Einrichtung hat die Aufgabe, die Kinder in ihrer Entwicklung zu begleiten, Prozesse zu erkennen, sie zu ermöglichen und durch angemessene Anreize oder Anforderungen zu begleiten.

Wie funktioniert frühe Bildung?

Gerade junge Kinder gehen neugierig und aktiv auf ihre Umwelt zu und wollen sie entdecken. Schon vor der Geburt nimmt ein Kind Reize wahr und erkennt vieles davon nach der Geburt wieder, z.B. die Stimme der Mutter.

1. *„Kinder kommen als „Superlerner“ auf die Welt, sie verfügen von Anfang an über ein körpereigenes, neurochemisches Motivationssystem, das erfolgreiches Lernen verstärkt und neues Lernen antreibt.“* [Sickinge 2013]

Der Mensch ist von Geburt an ein denkendes Wesen. Sein Gehirn ist voll ausgebildet und aufnahmebereit, es verfügt bereits über 100 Milliarden Gehirnzellen. Ein Teil dieser Zellen ist bereits bei der Geburt miteinander verbunden. Durch neue Reize [Inhalte] entstehen weitere Verbindungen („Straßen“) zwischen diesen Zellen, über Wiederholungen und Ritualisierungen wird die Vernetzung stabilisiert; der Mensch kann auf Gelerntes [Vorhersehbares] zurückgreifen. Das wiederum bewirkt eine Stabilisierung des Menschen bei seiner Entwicklung. Unvorhersehbares dagegen verunsichert, stört den Verständnisprozess und damit die Entwicklung. In den ersten Monaten seines Lebens lernt der Mensch am leichtesten und am schnellsten.

2. *„Lernen bedeutet immer, etwas Neues an etwas Bekanntes anzubinden. Pädagogische Arbeit besteht darin, Lernelemente so zu differenzieren und zu inszenieren, dass alle Kinder eigenaktiv andocken können.“* [Sickinge 2013]

Stoßen neue Lernreize im Gehirn auf etwas Bekanntes, docken sie an bereits vorhandene Anknüpfungspunkte an. Das funktioniert nur, wenn Neues auf Bekanntes trifft. Daraus ergibt sich für Pädagog*innen die Aufgabe, Neues individuell passend anzubieten:

Tempo, Menge und Komplexität müssen eine angemessene Anforderung für das jeweilige Kind darstellen, damit es erfolgreich lernt. Passen die Anforderungen nicht zum Kind und seiner Entwicklung, entstehen Über- oder Unterforderung, Langeweile, Abwehr. Das Kind verliert den Anschluss, es gerät in Stress. Erfolgreiches Lernen dagegen „macht glücklich“ [Dopamin-Ausschüttung]. Für das Kind wird das Lernen zu einer freudigen Erfahrung, die es gern wieder erleben möchte.

3. *„Für die Entfaltung des internen Systems brauchen Kinder den sicheren Hafen der Bindung und die passende Resonanz der Umwelt.“* [Sickinger 2013]

Eine weitere wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Lernen ist die Beziehung zwischen Lernenden und Pädagog*innen. Bindung schafft Vertrauen, das Kind lässt sich ein auf das Risiko, etwas falsch zu machen – eine gute Lernatmosphäre führt zu Selbstvertrauen und Selbstständigkeit. Ermunterung, Lob und Geduld von Eltern und Pädagog*innen stärken das Kind in seinem Entwicklungsprozess. Ungeduld, Unzufriedenheit, Beschämung oder Desinteresse der Bezugspersonen erzeugen Angst und Stress. Das Kind ist verunsichert, verspürt Druck, und das kindliche Gehirn ist nicht mehr in der Lage, neue Inhalte aufzunehmen und zu verknüpfen.

4. *„Dies setzt die Kenntnis der kindlichen Entwicklungsschritte voraus.“* [Sickinger 2013]

Während seiner Entwicklung lernt das Kind nicht gleichmäßig. Es gibt „sensible Phasen“, in denen es Neues schneller lernt, besonders neugierig und begeisterungsfähig ist. Das Kind zeigt von sich aus Interesse für bestimmte Inhalte und Kompetenzen, beschäftigt sich intensiv und ausdauernd damit und wiederholt die Dinge oft viele Male. Die passende Resonanz der Erwachsenen, das Mitmachen und Schaffen von passenden Anreizen unterstützen die Lernfreude. Es ist die Aufgabe der Pädagog*innen, den Entwicklungsprozess der Kinder zu erkennen und das, was die Kinder von sich aus zeigen, aufzunehmen und zu verstärken sowie durch angemessene Anforderungen zu begleiten.

5. *„Kinder lernen die ersten Jahre auf intuitive Art, später nutzen sie strategisch-bewusstes Lernen.“* [Sickinger 2013]

Zunächst lernt das Kind ohne „Lehrmeister“: Krabbeln – laufen, brabbeln – sprechen, hören – verstehen, Mengen vergleichen, erstes Malen – Zeichnen – Spuren hinterlassen.

Es folgt dabei seiner „inneren“ individuellen Entwicklungslogik. Manche Kinder sprechen früher, manche später, manche überspringen Phasen wie zum Beispiel das Krabbeln. Entwicklung verläuft individuell unterschiedlich, sie folgt der Entwicklungslogik eines Kindes und wird durch unsachgemäßes Eingreifen von Erwachsenen gestört.

Bewusstes Lernen setzt voraus, dass ein Kind etwas Bestimmtes lernen will oder soll. Es überlegt, wie es sein Ziel erreichen kann: Es fragt „Expert*innen“, es imitiert Vorbilder, es folgt Anleitungen. Bewusst gelernt werden zum Beispiel Fahrradfahren, Gedichte, Fremdsprachen, Rechenoperationen, Lesen und Schreiben, ein Bild malen. Während mathematische Kompetenzen primär im Menschen angelegt und schon sehr früh zu beobachten sind, müssen das Lesen und Schreiben bewusst gelernt werden. Babys erkennen Mengenunterschiede, junge Kinder sortieren Mengen, ordnen sie zu Mustern, bauen symmetrisch. Hier sind früh im Gehirn Verknüpfungen vorhanden, an die das bewusste Lernen andocken kann. Für Lesen und Schreiben müssen spezielle Verknüpfungen im Gehirn angebahnt werden. Auch das kann früh initiiert werden, zum Beispiel durch regelmäßiges Vorlesen von Anfang an. Bilderbücher ansehen, darüber sprechen, Sprachspiele und Reime ausprobieren, Laute erkennen, malen und zeichnen sind wichtige Voraussetzungen, die Kinder in der Familie und im Kindergartenalter gern aufnehmen.

Die Zeit des Übergangs von intuitivem Lernen zum bewussten Lernen fällt häufig mit der Zeit des letzten Kindergartenjahres und des ersten Grundschuljahres zusammen [4. bis 7. Lebensjahr]. Dieses für einen bruchlosen, entwicklungsorientierten Übergang zu nutzen, muss Aufgabe aller beteiligten Einrichtungen sein.

6. *„Übergänge sind Zeiten des Wachstums, wenn Kinder im Neuen ausreichend alte und vertraute Elemente erkennen.“* [Sickinger 2013]

Der Übergang vom Kindergarten in die Schule ist für die Kinder eine aufregende, spannende, hoch erwartete, aber auch verunsichernde Zeit. Eine fremde Schule, die das Kind nur von außen kennt, und in der „der Ernst des Lebens“ droht, macht Angst. Zum Glück gibt es inzwischen viele Ansätze, die Zeit des Übergangs zu erleichtern. Beide Seiten, Kindergarten und Grundschule, bemühen sich, miteinander in den Austausch zu kommen. Gemeinsam ist dabei der Wunsch, für das Kind den Eintritt in die Schule erfolgreich zu gestalten. Eltern werden einbezogen, es gibt gegenseitige Hospitationen, Beratungsgespräche, Informationsveranstaltungen, Feste oder Schnuppertage. Während die Entwicklung eines Kindes ein kontinuierlicher Prozess ist, den das Kind von Geburt an lebenslang durchläuft, sind Übergänge oft Bruchstellen in seiner Lern- und Entwicklungsbiografie.

7. „Für erfolgreiches Lernen ohne Bruchstellen verbinden sich das Elternhaus, die Kita und die Grundschule zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft.“ [Sicking 2013]

In der Familie lernt das Kind Sprache, Werte, Normen, Regeln, soziale und emotionale Kompetenzen, Rücksicht, Respekt, Toleranz uvm. Es wächst auf in der vorgelebten Bildungstradition und in ihrem tradierten kulturellen Umfeld. Eltern sind von Geburt an die bedeutendsten Bezugspersonen für ihre Kinder. Sie haben den zentralen Einfluss auf ihren Bildungs- und Entwicklungsweg, sie prägen die Kinder mit ihren Erwartungen und Erfahrungen hinsichtlich Kindergarten und Schule. Wenn die Kinder dann in den Kindergärten und Schulen aufgenommen werden, sind bereits viele Weichen gestellt. Es ist für beide Bildungseinrichtungen unerlässlich, Eltern als Expert*innen für ihr Kind zu begegnen und mit ihnen gemeinsam das Kind und seinen Lern- und Entwicklungsweg zu begleiten. Schulen und Kindergärten können Eltern in die praktische Arbeit (z.B. als Expert*innen für Arbeitswelt und Hobbies) einbeziehen, sie in regelmäßigen dialogischen Gesprächen als fachkundig und auf gleicher Ebene beteiligen, gemeinsame Informations- und Fortbildungsveranstalten organisieren, sie über Lern- und Entwicklungspraxis und Konzepte der Einrichtungen informieren und ihnen Einblick in und Teilhabe an den Entwicklungsschritten ihres Kindes ermöglichen. Eltern, Kindergarten und Grundschule haben die gleichen Ziele in Bezug auf das Kind – sie möchten, dass das Kind von Beginn an seine Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten maximal ausschöpft. Sie wollen ihm seinen Weg als kontinuierlichen Prozess gemäß der individuellen Entwicklungslogik ermöglichen. (siehe auch Kapitel „Die Familie als Erziehungs- und Bildungspartner“)

Die Studie von A. Ahtola (2011):

Abgestimmte Bildungsarbeit in Finnland

Sechsjährige Kinder besuchen in Finnland im Rahmen der primären Tagesbetreuung die „Vorschule“ und wechseln als Siebenjährige an die Grundschule. Seit dem Jahr 2000 sichert das nationale „Curriculum for Preschool Education“ die Kontinuität von früher und vorschulischer Bildung sowie der ersten beiden Grundschuljahre. In der empirischen Studie von Frau Ahtola (Universität Turku) und ihrem Forschungsteam wurde der Übergang von 398 Kindern aus 36 Vorschulen in zwei finnischen Städten untersucht. Die Kinder wurden über den Zeitraum von zwei Jahren begleitet. Eine zentrale Forschungsfrage war dabei, welche „Übergangspraktiken“ dazu beitragen, dass Kinder den Start in die Schule erfolgreich gestalten können.

Folgende „Übergangs-Praktiken“ konnten an den verschiedenen Standorten identifiziert werden:

1. Diskussionen über die Übergangskinder zwischen den Pädagogen	100 Nennungen
2. Besuche in der Schule	86 Nennungen
3. Kooperation der Lehrkräfte	67 Nennungen
4. Veranstaltungen mit Eltern	56 Nennungen
5. Persönliches Treffen Eltern/Lehrer	39 Nennungen
6. Weitergabe von „Entwicklungsportfolios“	28 Nennungen
7. Gemeinsam entwickelte Curricula für Vorschule und Grundschule	19 Nennungen

Ergebnisse:

Alle Praktiken, die das Kennenlernen von Kind, Kita, Schule und Familie ermöglichen, wirken positiv. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn es über gemeinsame Aktivitäten zu positiven gegenseitigen Zuschreibungen kommt.

Die Erarbeitung von übergreifenden Curricula für die zentralen Bildungsbereiche, die in der gemeinsamen Arbeit von Pädagog*innen aus Vorschule und Grundschule entstehen, hat eindeutig den höchsten Vorhersagewert für die Entwicklung von schulischen Fähigkeiten. Paradoerweise wird diese Übergangsgestaltung bisher am wenigsten häufig praktiziert.

Der Weitergabe von schriftlichen „Wachstumsportfolios“ wird der zweithöchste positive Faktor zugeschrieben.

Abgestimmte Bildungsarbeit enthält nach Ahtola mindestens zwei positiv wirksame Faktoren:

1. Gemeinsam präparierte Curricula schaffen durchgängiges Lernen und durchgängige Lernerfahrungen in Vorschule und Grundschule.
2. Es besteht eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass die Zusammenarbeit der Pädagog*innen aus den beiden Bereichen, d.h. die Möglichkeit, sich kennenzulernen und die Konzepte über Ziele und Entwicklung der Kinder abzustimmen, zu der stark positiven Wirkung beiträgt.

Literatur: Ahtola, A. (2011): Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? In: Early Childhood Research Quarterly 26 (2011), S. 295-302.



Sprachbildungsarbeit in Kindergarten und Grundschule

Warum ist Sprachbildung nötig?

In allen Bildungsbereichen ist Sprache die grundlegende Kompetenz und der Zugang zu Bildung. Darum ist die Entwicklung des Sprechens und der Kommunikation von zentraler Bedeutung. Lesen, Schreiben oder auch mathematische oder naturwissenschaftliche Inhalte sind ohne Sprachkenntnisse nicht selbstständig zu bewältigen. Ohne gute Deutschkenntnisse sind Teilhabe an der Gesellschaft und Erfolg in Schule und Beruf kaum möglich. Die erfolgreiche Teilnahme von Kindern an den Aktivitäten und Anforderungen von Kindergarten und Schule hängt in hohem Maße von ihren Deutschkenntnissen ab. Das gilt nicht nur für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Auch Kinder, deren Muttersprache Deutsch ist, beherrschen die deutsche Sprache oft nicht ausreichend, um Bildungsabschlüsse zu erreichen. Das soziale Umfeld ist für das Sprachniveau besonders ausschlaggebend. Spracharmut, eine geringe Lesekultur und anregungsarme Freizeitaktivitäten prägen die Sprachentwicklung vieler Kinder mit deutscher sowie mit nicht-deutscher Muttersprache. „Eine schwierige soziale Situation stellt für die Beherrschung der deutschen Sprache

einen höheren Risikofaktor dar als die Herkunft aus dem Ausland“ (PD Dr. Sybille Stöbe-Blossey, Leiterin des Instituts Arbeit und Qualifikation – Forschungsabteilung „Bildung und Erziehung im Strukturwandel“, Universität Duisburg-Essen). Die Unterschiede in der Sprachentwicklung von Kindern aus ungleichen sozialen Ausgangslagen entstehen in frühester Kindheit und werden teilweise ein Leben lang nicht aufgeholt. Darum ist Sprachbildung von Anfang an in Krippe und Kindergarten und ihre Weiterführung in der Grundschule unerlässlich. Ziel der frühkindlichen Sprachbildungsarbeit muss sein, die ungleichen Chancen in der Sprach- und damit Bildungsentwicklung von Kindern auszugleichen.

Wie wird Sprachkompetenz ausgebildet?

Überall spielt Sprache eine Rolle: in der Familie, in Krippe und Kindergarten, in der Schule, im alltäglichen Umgang miteinander. Kinder lernen Sprache in Situationen, handelnd, ausprobierend, wiederholend. Sie kopieren Sprachvorbilder, spielen mit Sprache. Durch Zuhören, Mitdenken, Mitspielen und Ausprobieren entdecken sie die Sprache und bilden ihre Sprachkompetenz aus. Dabei spielen die Qualität der Beziehung zu anderen Menschen und die äußerliche Gestaltung des sprachlichen Lernraums eine große Rolle: Kinder genießen das elterliche Vorlesen in entspannten Situationen, sie testen die Verlässlichkeit von sprachlichen Reaktionen immer wieder, sie erweitern ihr Begriffsfeld, sie lieben Rollenspiele und lernen dabei den angemessenen Sprachgebrauch.

Alltagsintegrierte Sprachbildung:

In den Kindertageseinrichtungen und in der Schule findet Sprachbildung permanent in Alltagssituationen statt: die Begrüßung, der Morgenkreis, das Spielen miteinander, Tische decken, gemeinsam Essen, der Tagesabschluss – überall und immer wieder wird Sprache ritualisiert genutzt. Satzmuster entstehen, die sich wiederholen, Gegenstände und Handlungen werden Begriffen zugeordnet. Besondere Bedeutung kommt hier dialogischen Gesprächen zu, bei denen Kinder als gleichberechtigte Gesprächspartner beteiligt sind. In der projektorientierten Arbeit der Kindergärten ist viel Raum für Sprachbildung. Die Aufgabe der Pädagog*innen ist, die Kinder zu beobachten, ihren Sprachentwicklungsstand zu erkennen, zu dokumentieren und ein anregendes Umfeld zu schaffen, in dem sie ihre sprachlichen Kompetenzen weiterentwickeln können.

In der Schule gibt es vielfältige Anlässe für Sprachbildungsarbeit. Grundsätzlich ist Sprachbildung verbindlicher Bestandteil von Unterricht und Angeboten. Die folgenden Grundsätze für Sprachbildung sind in den Tageslauf der Kinder integriert:

- Sprechen erfolgt im Satz mit möglichst variationsreicher Sprache, mit Blickkontakt und angemessener Körperhaltung. Pädagog*innen oder auch andere Kinder sind dabei Sprachvorbilder. Sie schaffen und nutzen Gesprächsanlässe mit und zwischen den Kindern wie auch Dialogsituationen als ursprüngliche Sprachlernsituationen.
- Morgenkreis, Unterrichtsgespräche, Abschlusskreis, Klassenrat, Präsentationen mit ritualisierten Abläufen [Sprachbausteine] sind alltägliche Anlässe für die Sprachbildung mit allen Kindern.
- Sprachbildung mit Sprachspielen, Reimen, Liedern usw. sind kurze Unterbrechungen, die den Tag rhythmisieren und Sprachmuster einüben.

Die sprachliche Bildung im Alltag wird dabei als eine Querschnittsaufgabe verstanden, die sich an alle Kinder richtet und ihre entwicklungsspezifischen Themen, Bedürfnisse und Interessen berücksichtigt. Alle Mitarbeiter*innen der Einrichtung (Kindertagesstätte oder Schule) sind beteiligt. Sie findet zu jedem Zeitpunkt und bei jeder Gelegenheit statt.

Bewusste Spracherziehung:

Die Pädagog*innen schaffen gezielt Sprachsituationen für Kinder, in denen ein sprachlicher Austausch notwendig ist: z.B. Tischdecken, ein Rollenspiel spielen, sich verkleiden, ... Die Kinder werden dabei möglichst heterogen in einer kleinen Gruppe zusammengefasst: Kinder mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache, Kinder mit unterschiedlichen Zweitsprachen, sprachgewandte Kinder. Die Pädagog*innen gestalten und strukturieren die Sprachsituationen und sind für die Kinder als Sprachvorbild dabei. Reime, Silben, Rhythmus und Musik bieten einen guten Zugang zu Kindern, aber insbesondere für die Kinder, die eher passiv bleiben. Sie lernen, Reime von Nicht-Reimen zu unterscheiden, und versuchen schließlich, selbstständig Reime zu bilden. Dadurch werden sie für die Lautstruktur der Sprache sensibilisiert [phonologische Bewusstheit], sie nehmen Wortteile wahr und können sie klatschend oder hüpfend darstellen. Mit Hör-Memories oder rhythmischen Klatschübungen schulen die Kinder das bewusste Hinhören und Wahrnehmen.

In der offenen Arbeit gibt es Leseangebote auch von Eltern oder ehrenamtlichen Helfern*innen wie Senior*innen, Schüler*innen oder Student*innen. Beispiele hierfür sind:

- Erzählwerkstatt, Medienarbeit, Literaturprojekte wie das „Grüffelo-Projekt“
- Ausleihbibliothek: Bücher werden an Eltern und Kinder gemeinsam ausgeliehen.
- Gezielte Arbeit mit Sprachformen in Kleingruppen.



Die Spracherwerbspyramide auf der nächsten Seite verdeutlicht den Zusammenhang verschiedener Sprachbildungselemente:

1. Kommunikationsanregende Umgebung

Wie gestalte ich Raum, Zeit und Lernumgebung so, dass die Kinder automatisch zum Sprechen angeregt werden?

Der Kita- und Grundschul-Alltag muss Spielzeit zulassen. Die Pädagog*innen nutzen diese Phasen, sie beobachten Kinder im Spiel und dokumentieren ihre Beobachtungen.

2. Kleingruppenangebote

Die Pädagog*in fungiert als Modell für Sprache. Sie gibt Impulse und Gesprächsmodelle, gibt Anregungen zum Ausprobieren von Sprache, führt Wörter und Begriffe ein.

Kommunikation und Spracherwerb

Zusammen spielen und lernen

Pädagogische Fachkraft oder Förderkraft

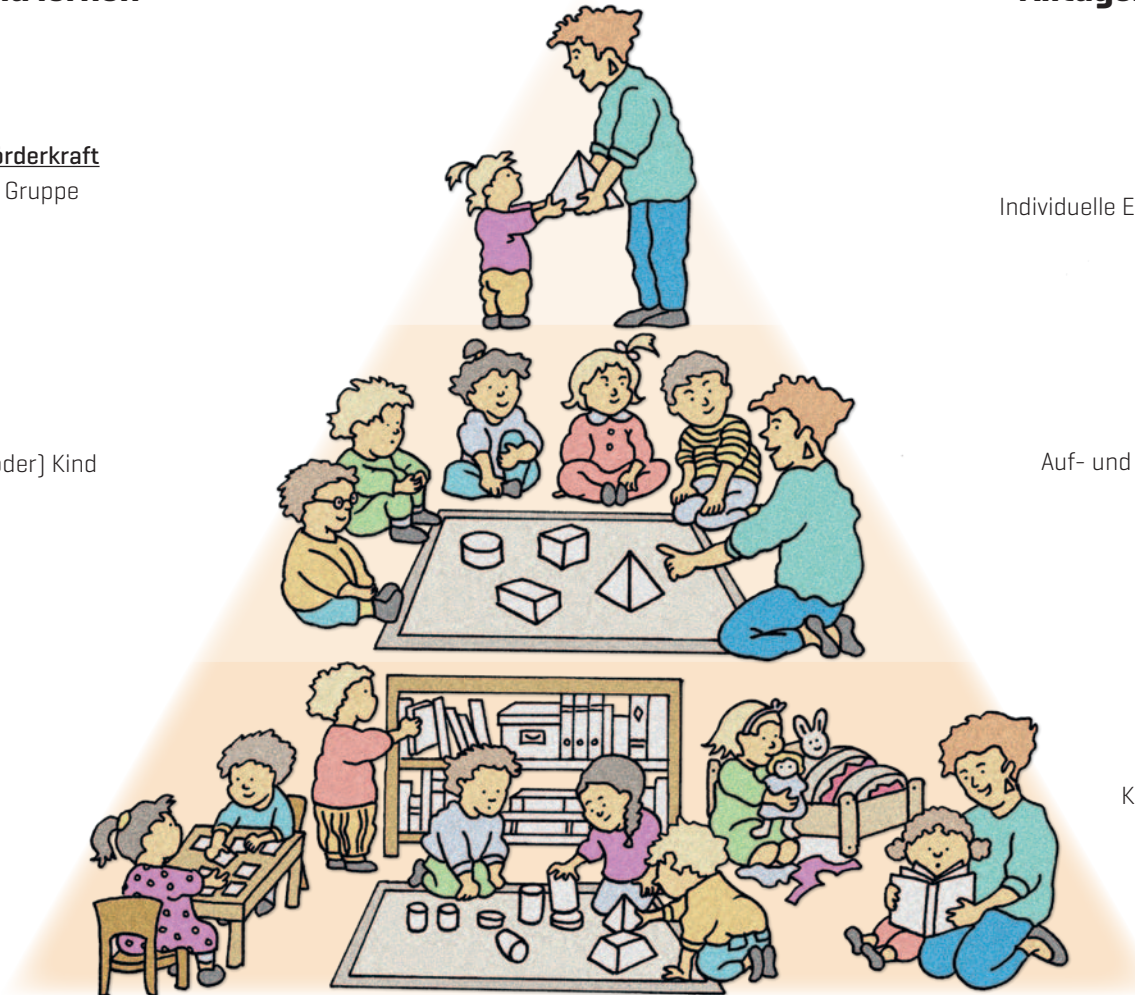
zusammen mit Kind oder kleiner Gruppe

Pädagogische Fachkraft

zusammen mit [kleiner Gruppe oder] Kind

Kinder zusammen oder

Kind allein



Alltagsintegrierte Sprachförderung

LED ☒
Eingewöhnung ☒
Individuelle Entwicklungsbegleitung und Förderung ☒

Gezielte Angebote zur
Auseinandersetzung mit Sprache ☒
Auf- und Ausbau der Kind- Kind-Interaktionen
und Kommunikation ☒

Raum als „dritter Erzieher“ ☒
Raum und Zeit für Eigenaktivität ☒
Sprachanregende Materialien ☒
Kommunikationsanregende Umgebung ☒

In Anlehnung an Pyramide © CITO group/ Dr. Jef J. van Kuyk, weiterentwickelt von Dr. U. Holste und A. Bräuer, Landesverband evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder in Bremen

Insgesamt erfolgt die Sprachbildung integrativ, d.h. in der Alltagssituation. Alle Kinder werden einbezogen. Sie sollen miteinander und mit Erwachsenen ins Gespräch – besser noch – in den Dialog kommen. Sie sollen miteinander über Themen nachdenken, sich verständigen, einander zuhören, Begriffe klären, Gefühle und Empfindungen beschreiben und so die Sprache als Mittel des eigenen Denkens und Fühlens entwickeln, sich gegenseitig ernst nehmen. Gesprächsregeln kennen und sich daran halten ist unerlässlich für Kommunikation.

Ein trägerübergreifendes Rahmenkonzept für Kindergarten und Schule ist als Grundlage der Sprachbildungsarbeit anzustreben. Es soll Qualitätskriterien und Ziele enthalten, Sprachstandsdiagnostik berücksichtigen und die Sprachbildungsarbeit so gestalten, dass sie alltagsintegriert ist.

Grundlage sind die sechs linguistischen Lernbereiche

- Weltwissen und Wortschatz
- Grammatische Strukturen
- Phonologische Bewusstheit [Laute, Silben, Worte begreifen]
- Deutsch als Zweitsprache und Wertschätzung der Erstsprache
- Präliterarisches Bewusstsein schaffen
- Zielgerichtete Kommunikation ermöglichen

Daran orientiert wird die Sprachbildungsarbeit in den Kindertageseinrichtungen und in der Schule in Konzepten konkretisiert, welche die Bedingungen der jeweiligen Einrichtung berücksichtigen. Wichtig dabei ist:

- Alle Pädagog*innen sind qualifiziert.
- Die Sprachbildung beginnt früh.
- Sie ist in Alltagssituationen und Themen integriert und liegt in der Verantwortung aller Pädagog*innen.
- Eltern werden einbezogen.

Eltern einbeziehen

Die Familie ist der wichtigste Lernort für Kinder. Sie hat bei der Entwicklung der Sprachkompetenz in der frühen Kindheit eine zentrale Rolle. Für einen erfolgreichen und nachhaltigen Spracherwerb ist die intensive Einbindung von Eltern in die frühkindliche Bildung unerlässlich. Eltern mit geringen Sprachkenntnissen in die Sprachförderung zu integrieren ist eine Herausforderung. Eine große Chance besteht darin, durch generationsübergreifende Programme in Kindergärten und Grundschulen die Sprachfähigkeiten von Migrantenkindern und ihren Eltern gemeinsam zu entwickeln. Projekte wie „Mama lernt Deutsch“, „Hippy“ oder „Rucksack-Projekt“ sind besonders geeignet, eher bildungsferne Eltern in die Sprachbildung ihrer Kinder einzubeziehen. Sie können ihr Kind im Alltag mit Vorlesen, Sprachspielereien, Singen und auch mit der Heranführung an andere Medien spielerisch fördern.





Der Weg zum Lesen und Schreiben

Zugänge zum Lesen und Schreiben als Elemente früher Bildung

Vorbemerkung

Lesen und Schreiben sind sehr „junge“ Erfindungen der Menschheit. Das griechische Alphabet beispielsweise ist etwa 2.500 Jahre alt, bezogen auf die gesamte evolutionäre Entwicklungszeit des menschlichen Gehirns ein echter „Newcomer“.

Dies bedeutet, dass unser Gehirn nicht unmittelbar auf das Lesen und Schreiben vorbereitet ist. Es muss ältere Strukturen, die für das Sehen, Sprechen und für die Motorik von Hand und Auge angelegt sind, neu verknüpfen, umbauen und ausbauen.

Deswegen „wartet auf jedes Kind in jeder Generation eine Menge Arbeit. Kinder besitzen von Natur aus Verdrahtungen für Laute, doch die Schriftsprache ist ein optionales Zubehör, das mühsam angeschraubt werden muss“ [M. Wolff: Das lesende Gehirn, Springer 2009, S. 22].

Kindern den Zugang zum Lesen und Schreiben zu öffnen bedeutet also, die notwendigen Erfahrungsfelder durchgängig und so zur Verfügung zu stellen, dass die notwendigen „Verdrahtungen“ im Gehirn entstehen können. Es handelt sich im Wesentlichen um vier Erfahrungsfelder, die dafür gebraucht werden: Sprache und Literalität, Phonologische Bewusstheit, Erfahrung in der Welt der Zeichen, bestimmte Formen der motorischen Abstimmung von Auge und Hand. Die Verknüpfung dieser vier Bereiche geschieht nicht automatisch und ist nicht selbsterklärend. Der Aufbau gelingt in etwa 2.000 Tagen, wenn ein aktives Kind auf eine aktive Umwelt trifft [nach Marianne Wolff].

Die Erfahrungsfelder werden nachfolgend dargestellt. Sie müssen im Zugang zum Lesen und Schreiben immer als „Paket“ gedacht werden, denn der Ausfall bereits eines Feldes belastet den Aufbau der Gesamtkompetenz erheblich.

Erfahrungsfeld 1: Spracherwerb und Literalität

Wenn Eltern (oder Pädagog*innen) dem kleinen Kind auf ihrem Schoß erste kleine Geschichten vorlesen, verbindet sich beim Kind das Hören geschriebener Sprache mit dem Gefühl, geliebt zu werden. Vorlesen und Erzählen enthalten starke und positive Bindungsimpulse. Auf diesem Grundstein kann das spätere Lesen des Kindes eine besondere und lebenslange Wirkung erhalten.

Spracherwerb umfasst die gesamte Erfahrung mit Lautbildung, Wortschatz, Grammatik und Pragmatik [kommunikative Verwendung der Sprache].

Unter Literalität versteht man alle Schrift- und Leseerfahrungen und deren Einordnung in ein kulturelles Selbstverständnis. Spracharmut und mangelnde frühe literale Erfahrung erschweren den Zugang zum Lesen und Schreiben erheblich.

Pädagogische Wege:

- Sprechanlässe aller Art
- Sprachliche Interaktion in bedeutsamen Alltagssituationen [nach dem Konzept von D. Gutknecht]
- Erzählen, Begebenheiten aller Art
- Vorlesen [Einzelsituationen, Kleingruppen, Dialogisches Lesen, Bilderbuch-Kino, Kamishibai]

Erfahrungsfeld 2: Phonologische Bewusstheit

Das in unserer Kultur verwendete Alphabet verlangt [in der Regel] die eindeutige Zuordnung eines Lautes zu einem Zeichen und umgekehrt.

Für Kinder, die diese Kompetenz nicht ausgebildet haben, bleiben die Wörter mehr oder weniger „diffuser Lautbrei“. Ihre Struktur kann nur erschwert oder nicht erfasst werden. Zur Lautdifferenzierung gehören die Identifizierung von Anfangs- und Endlaut eines Wortes, später auch die Binnengliederung. Ebenso gehört dazu das rhythmische Gerüst eines Wortes, das durch Silbieren erschlossen wird.

Kinder lieben den genussvollen und kreativen Umgang mit der Sprache, der die Lautdifferenzierung hervorbringt: Verse und Reime, Lieder, Klatschlieder, Abzählspiele, Verse und Lieder mit Auslassungen usw.



Studien von C. Juel [Stanford] zum Phonembewusstsein bei Schulbeginn zeigen: 88 Prozent der schlechten Leser im vierten Schuljahr lassen sich vorhersagen. Kinder mit guter Lautdifferenzierung im Übergangsalter haben große Chancen, gute Leser zu werden. [G. Szagun 2010: Sprachentwicklung beim Kind, Beltz].

Pädagogische Wege:

- Zungenbrecher
- Pseudowörter und Geheimsprachen
- Lieder, Reime, Verse
- Fingerspiele
- Reimgeschichten und Rätsel
- Anlaut-Memory, Wörterangeln und andere Spiele

Erfahrungsfeld 3: Vom Zeichen zum Buchstaben

Einfache grafische Muster wie Kringel, Kreise oder Kreuze können Bedeutung übernehmen: Sie können nämlich Bezeichnungen sein für bestimmte Gegenstände oder Orte. Dieses Wissen entwickeln kleine Kinder intuitiv, wenn sie mit Kohlestückchen, Farbsteinen oder Stöckchen wichtige Gegenstände markieren oder Orte begrenzen.

Vom ursprünglichen Interesse am „Markieren und Spuren hinterlassen“ führt der direkte Weg zu den vielen Zeichen, Symbolen, Piktogrammen, Zahlen und Schriften in der kindlichen Umgebung.

Kinder haben große Freude daran, solche Zeichen zu finden, zu sammeln, zu nutzen und zu erfinden.

Auf diesem praktischen Erfahrungsschatz aufbauend kann dann in der Schule das Alphabet als besonderes Laut-Zeichen-System ohne großen Bruch erworben werden.

Pädagogische Wege:

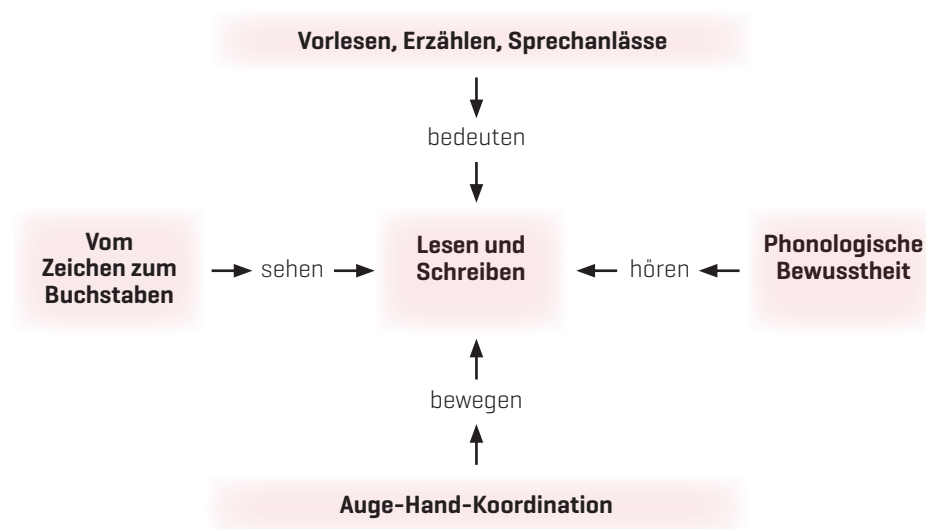
- Geheimzeichen, Geheimschriften
- Zeichen der Stadt: Exkursionen
- Piktogramme
- Gebackene oder geformte Zeichen, Zahlen, Buchstaben
- Nummernschild-Rallye
- Buchstaben-Fühlbox
- Erstes Schreiben nach einem gemerkten Wortbild - Mama, Bruder Anton]
- Erstes phonologisches Schreiben („Afe“, „Esl“, „Ku“, „Brem“)

Erfahrungsfeld 4: Koordination von Hand und Auge

Eine gute Abstimmung von Hand und Auge entwickelt sich nicht in unterrichtsähnlichen Schreibübungen, sondern allgemein als positiv erlebte und kindgemäße Bewegungserfahrung. Die Entwicklungsrichtung geht von Groß nach Klein, von Bewegt nach Kontrolliert. Dies kann früh beginnen mit sogenannten „Schmieraktivitäten“ mit Farbe, Kleister, Kreiden usw. und sich dann schrittweise verfeinern. Deshalb sind Stifte am Anfang nicht die erste Wahl, denn sie engen den Schwung ein und orientieren auf das „gegenständliche Zeichnen“. Eine gute Abstimmung von Hand und Auge ermöglicht den Kindern die Konzentration auf Laut, Zeichen und Bedeutung im Schreibprozess. Wird zu viel Energie für die Steuerung der Hand gebraucht, sind die anderen Prozesse erheblich gestört..

Pädagogische Wege :

- Basteln aller Art (von groß nach klein)
- Gestalten und Malen im großen Schwung
- Formen mit Ton, Kleistermasse usw.
- Bauen und Konstruieren mit kleinen Steinen und Formen
- Werfen und Fangen
- Geschicklichkeitsspiele



Zusammenhang von Sprachentwicklung und dem Zugang zum Lesen

[nach U. Frith 1985] [Frith, Uta: Beneath the surface of developmental dyslexia. In: Patterson, K. E. et al. (Hrsg.): Surface dyslexia. Hillsdale, 1985,]

Phase 1

Der „babytalk“ im ersten Lebensjahr stellt die wichtigen Grundlagen her. Säuglinge und Kleinkinder machen prägende Erfahrungen mit der

- Tonhöhe
- Tonlänge
- Vokal-Präferenz [a, e, i, o, u werden betont und hervorgehoben]
- spezifischen Sprachmelodie ihrer Muttersprache

Gleichzeitig stellt sich die kommunikative und emotionale Ebene her: bestimmte sprachmelodische Muster haben interaktive Bedeutung:

- eine beruhigend-fließende Form des Sprechens von Bindungspersonen mit den Kleinstkindern entspannt und mindert die Erregung (z.B. Schlaf und Wiegenlieder).
- Ansprache mit mittlerer Lautstärke, klarer Akzentuierung und „warmer Farbe“ orientiert das Kind und kann seine Aufmerksamkeit richten. Das Kind wendet sich zu und folgt der Aktion (z.B. Spiellieder, Handwerkerlieder).
- Ansprache mit hoher Lautstärke und „staccato-Format“ werden bei Warnung vor Gefahr und Verbot eingesetzt. Sie führen zu Defensivreaktionen des Kindes (es wendet den Kopf, schließt die Augen), können im Weiteren auch Jammern, starkes Weinen und Angst auslösen.

Das visuelle Erkennen des kleinen Kindes konzentriert sich auf menschliche Gesichter, Körper und in zweiter Linie auf Gegenstände.

In der Erfahrung mit Gegenständen entsteht ein Bildaufbau entlang von Kanten, Kreuzen und Kurven und bildet damit die Grundlage für die spätere Identifizierung von Zeichen, Zahlen und Buchstaben („Protobuchstaben“).

Phase 2

Kinder entdecken das „Lesen“, indem sie sich das Bild bedeutsamer kleiner Wörter merken (Logographisches Lesen). Sie erkennen Wörter wie „Mama“ oder „Leon“ oder auch „McDonald“ als Ganzes und geben diese stolz wieder. So erkennen sie etwa „Auto“, aber nicht „toto“.

Phase 3

In den letzten beiden Jahren der Kindergartenzeit gelingt es den Kindern zunehmend, die Laute eines Wortes zu unterscheiden. Die Entwicklung dieser Kompetenz, die wesentliche Voraussetzung für den Erwerb von Lesen und Schreiben ist, geschieht beim Kind nicht eigenständig. Hier ist Aktivität der Umwelt notwendig, um auf kindgemäße Art die akustische Unterscheidung der Kinder zu erweitern. In Liedern, Versen, Reimen, Spielen entdecken die Kinder, dass das Wort „Oma“ mit einem „O“ beginnt, dass sich „Tisch“ auf „Fisch“ reimt und dass das Wort „Krokodil“ dreimal geklatscht oder gehüpft werden kann. In dieser Phase entsteht das „phonologische Schreiben“ als erstes eigenständiges Schreiben der Kinder und als erste Verbindung von Laut und Zeichen. Das phonologische Schreiben entsteht im Kindergarten und braucht weit bis in das erste Schuljahr hinein Platz. [„Ku“, „Afe“, „Brem“]. Der pragmatische Aspekt von Schrift wird sichtbar: Kinder können kleine Nachrichten, Botschaften und geheime Zeichen in die Welt schicken.

Phase 4

Das orthografische Schreiben, d.h. das Schreiben unter Nutzung der Rechtschreib-Regeln ist Gegenstand des weiteren Lernens in der Grundschule und gehört nicht in den Bereich der frühen Bildung. Im frühen Bereich gibt es kein „Falsch“, sondern immer nur die plausible Aktivität der Kinder auf ihrer jeweiligen Entwicklungsstufe.

Die Parcours-Stationen zum Lesen und Schreiben:

Die Stationen, die die Arbeitsgemeinschaft erarbeitet hat, entsprechen u.a. den Erfahrungsfeldern „Vorlesen und Erzählen“, „Phonologische Bewusstheit“, „Auge-Hand-Koordination“ und „Vom Zeichen zum Buchstaben“.

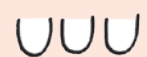
Nummer	Name	Material - Was ist zu tun?
Station 1	Puzzle-Geschichten	3 Geschichten mit Bildkarten [3, 4, 6] in eine Reihenfolge bringen
Station 2	Hör-Puzzle	CD aus „erfolgreich starten“ Nr. 16 [Anna ist krank] und Nr. 17 [Metin ist aufgeregt], 8 Bildkarten pro Geschichte, Legeraster [Finken Verlag]
Station 3	Tiernamen rhythmisch darstellen	Kuscheltiere und Tiernamen silbenweise klatschen oder in Reifen hüpfen
Station 4	Reime finden	Reimkarten, 3 Legeraster [Material selbst erstellt]
Station 5	Was klingt vorne gleich?	Körbe mit Anlautbildern [A, E, I, O, U, L, M, P, F], Gegenstände aus Anlautkästen [Material selbst erstellt]
Station 6	Silben spielen	Xylophon, Bildkarten, 3 Kästen mit Silbenbögen [aus dem Bestand]
Station 7	Lausch-Detektive	Geräusche-CD mit Bildkarten „Bauernhof“ und „Fahrzeuge“, Bildplättchen nach Geräuschen auswählen [Verlag an der Ruhr]
Station 8	Fühlbox	2 Fühlboxen, Holzbuchstaben, Gegenstände [Material selbst erstellt]
Station 9	Zauberzeichen raten	Karten mit Piktogrammen [Material selbst erstellt]
Station 10	Buchstaben suchen	2 Tabellen mit Buchstaben, Folienstifte - Buchstaben des Vornamens markieren [Material selbst erstellt]
Station 11	Stempel-Station	Stempelkasten - auf die Stempelkarten den 1. Buchstaben des Namens stempeln [aus dem Bestand]

Zu Beginn des Parcours „Lesen und Schreiben“ bekommen die Besucherkinder ihre Stationskarten umgehängt. Gemeinsam mit den „Expertenkindern“ singen sie das Eingangslied für den Parcours „Alle Kinder wollen lesen“. Dieses Lied kennen alle Kinder in Kindergarten und Grundschule. Den Parcours bearbeiten die Kinder zu zweit in willkürlicher Reihenfolge. Zum Schluss – nach etwa einer Stunde – kommen alle in der Mitte des Raums zusammen und machen mit beim Sprechspiel „König Plopp“. Dann erhalten die Besucherkinder ihre Teilnahme-Urkunde ausgehändigt.

Materialien für den Parcours:

Artikel	Artikelnummer	Verlag	Menge	Preis
Alltagsgeräusche hören, erkennen, imitieren	3538	Verlag an der Ruhr	1	ca. 14 €
Geräusche auf dem Bauernhof	3613	Verlag an der Ruhr	1	ca. 14 €

Bildkarten für die Stationen wurden selbst erstellt, oder es werden Gegenstände und Kuscheltiere eingesetzt.

	   	
	Station 1	
	Station 2	
	Station 3	
	Station 4	
	Station 5	
	Station 6	
	Station 7	
	Station 8	
	Station 9	
	Station 10	
	Station 11	

Alle Kinder wollen lesen

Refrain:

Alle Kinder wollen lesen,
das ist immer so gewesen,
und wir singen alle das ist ganz famos,
hallo Kinder es geht los.

1. Strophe:

A sagt der Affe, wenn er in den Apfel beißt.
E sagt der Elefant, der Erdbeeren verspeist.
I sagt der Igel, wenn er sich im Spiegel sieht,
und wir singen unser Lied.

Refrain s.o.

2. Strophe:

O sagt am Ostersonntag jeder Osterhas'.
O sagt der Ochse, der die Ostereier fraß.

U sagt der Uhu, wenn es dunkel wird im Wald,
und wir singen, dass es schallt:

Refrain s.o.

3. Strophe:

Ei sagt der Eisbär, der in einer Höhle haust.
Au sagt das Auto, wenn es um die Ecke saust.
Eu sagt die Eule, heute sind die Mäuse scheu,
und wir singen noch mal neu:

Refrain s.o.

4. Strophe:

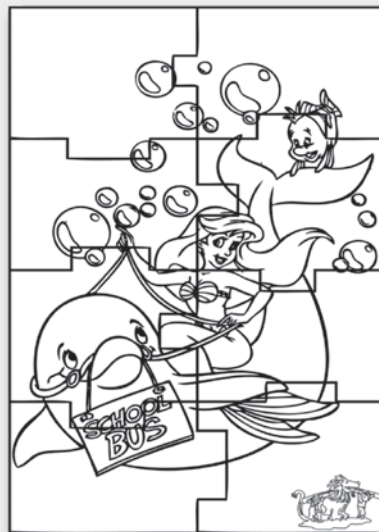
K sagt der Kater, wenn er eine Katze sieht.
R sagt die Ratte, wenn sie Rollschuhfahren übt.
Sch sagt das Schwein, wenn das Ferkel schlafen will.
Und nun sind wir alle still.

Die Stationen des Parcours:

Station 1:



Puzzle-Geschichten



Station 2: Hör-Puzzle



Station 3:

Tiere klatschen

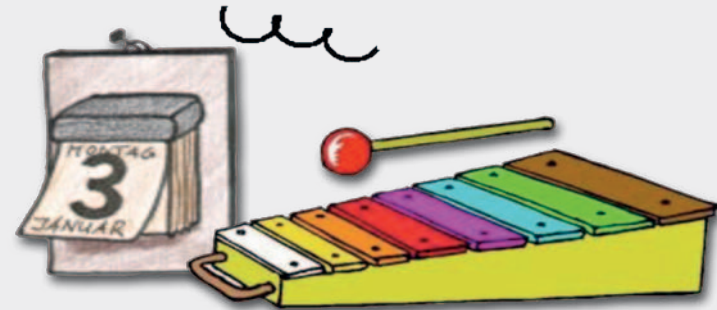


Station 4:

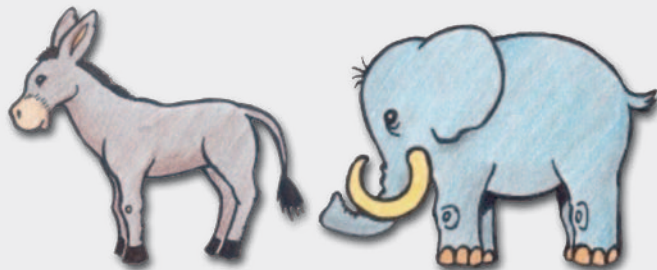
Reime finden

**Station 6:**

Silben spielen

**Station 5:**

Was klingt vorne gleich?

**Station 7:**

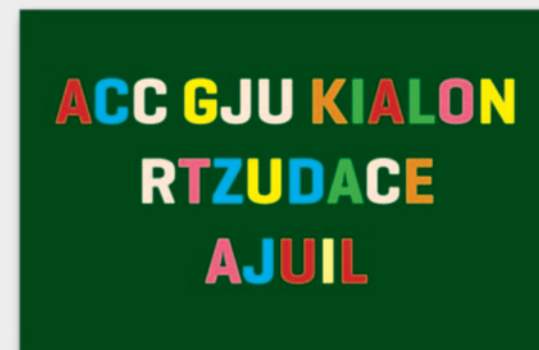
Lausch-Detektive



Station 8:
Fühlbox



Station 10:
Buchstaben suchen



Station 9:
Zauberzeichen raten



Station 11:
Stempel-Station



Lina

König „Plopp“

Es war einmal ein großes Schloss „Plopp“ [Geräusch].

König „Plopp“ hatte auch drei Töchter, die lange „Ssst“, die dicke „Uff“ und die schöne „Mmh“.

In der Nähe war noch ein Schloss, dort lebte ein schöner Königssohn „Aah“.

Er hatte sich in die schöne Prinzessin „Mmh“ verliebt.

Eines Tages setzte er sich auf sein Pferd und ritt zum Schloss des Königs „Plopp“ [Bewegung: reiten/Geräusch schnalzen].

Vor dem Schloss stieg er von seinem Pferd [Bewegung: absteigen], öffnete zuerst die dicke Eisentür [Geräusch: quietsch – tief], dann die dünne Eisentür [Geräusch: quietsch – hoch], ging dann vorbei an dem Koch [Bewegung: rühren] und vorbei an dem Wächter, der schläft [Geräusch: schnarch].

Nun ging er durch das Zimmer der langen Tochter „Sst“, dann durch das Zimmer der dicken Tochter „Uff“, und zuletzt durch das Zimmer der schönen Tochter „Mmh“.

Er kam zum Zimmer des König „Plopp“ und fragte ihn: „Darf ich deine schöne Tochter „Mmh“ heiraten?“

„Nein“, sagte der König „Plopp“, „du kannst wohl die lange „Ssst“ oder die dicke „Uff“ heiraten, aber die schöne „Mmh“, die bekommst du nicht.“

Das wollte der schöne Königssohn „Aah“ aber nicht, deshalb ging er zurück durch das Zimmer der schönen Tochter „Mmh“, durch das Zimmer der dicken Tochter „Uff“ und durch das Zimmer der langen Tochter „Ssst“, vorbei an dem Wächter, der schläft, an dem Koch, der in der Suppe rührt, durch die dünne Eisentür und durch die dicke Eisentür. Dann stieg er auf sein Pferd und ritt zurück.

Er konnte die schöne Prinzessin „Mmh“ aber nicht vergessen, deshalb stand er mitten in der Nacht wieder auf und ritt zurück zum Schloss des Königs „Plopp“. [Alles ganz leise: absteigen, dicke Eisentür, dünne Eisentür, Koch, Wächter, „Ssst“, „Uff“]. Er kommt in das Zimmer der schönen Tochter „Mmh“ und fragt sie: „Willst du mich heiraten?“ „Ja“ sagte die schöne Prinzessin „Mmh“.

Dann gehen die beiden ganz schnell zurück [alles ganz schnell „Uff“, „Ssst“, Wächter, Koch, dünne Eisentür, dicke Eisentür, Pferd].

Und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute.



Urkunde Lesen und Schreiben

für

Du hast den **„Weg zum Lesen und Schreiben“** an der
Grundschule am Buntentorsteinweg erfolgreich bearbeitet!

Unterschrift

Datum

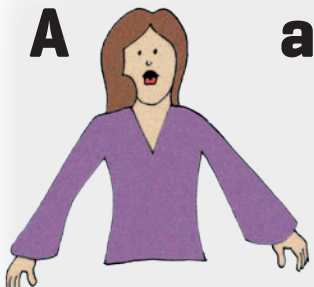
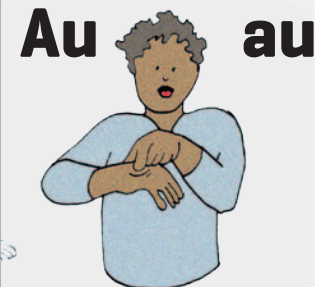
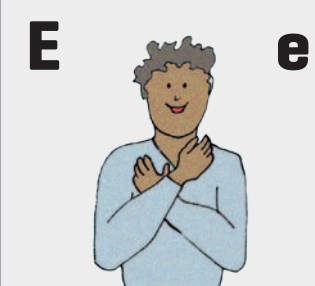
Genetagsgrundschule & ZuP am
Buntentorsteinweg
geht Schule

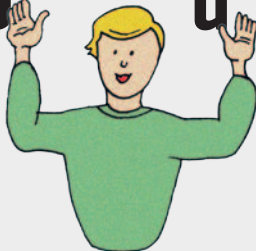
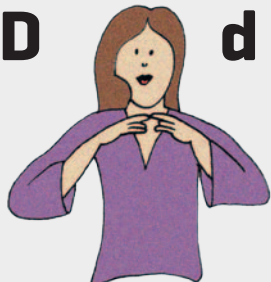
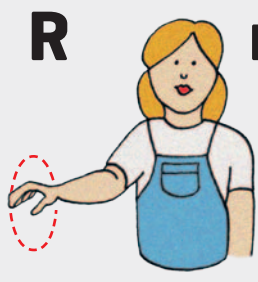
BLIK

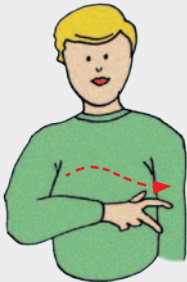
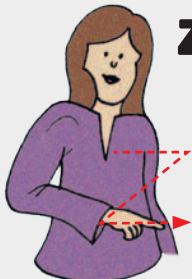
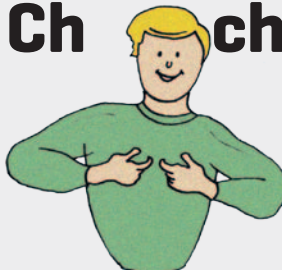
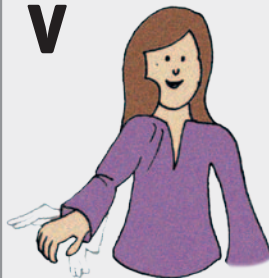
**Bremer
Lese
Intensiv
Kurse**

Lautgebärden-ABC



A a  Lange Arme seitwärts nach unten öffnen	Ä ä  Wie A, dabei die Hände schütteln	Au au  Mit Daumen und Zeigefinger leicht in den Handrücken kneifen
Äu äu  Gestreckte Zeigefinger unter die Augen legen	E e  Arme vor dem Körper kreuzen	Ei ei  Den Handrücken streicheln
Eu eu  Eulenaugen mit Daumen und Zeigefinger bilden	I i  Rechten Arm und Zeigefinger nach oben strecken	Ie ie  Wie I, dabei Zeige- und Mittelfinger kreuzen

O  Mit beiden Armen ein O formen	Ö  Wie O, dabei die Hände schütteln	U  Beide Arme nach oben und dabei ein U formen	H  Handfläche anhauchen	J  Linker Arm nach unten, dabei die Hand nach innen winkeln	K  Zeigefinger tippt leicht an den Kehlkopf
Ü  Wie U, dabei die Hände schütteln	B  Fingerspitzen berühren den Bauch	C  Mit Daumen und Zeigefinger ein C formen	L  Unterarme wickeln vor dem Körper umeinander	M  Drei ausgestreckte Finger am Mund vorbeiführen	N  Zeigefinger und Mittelfinger an die Nase legen
D  Vor dem Körper ein Dach bilden	F  Flötbewegung mit beiden Händen	G  Mit Daumen und Zeigefinger den Kehlkopf umschließen	P  Auf den Handrücken pusten	Q  Hände bilden ein Quakmaul	R  Rechte Hand kreist mehrfach schnell neben dem Körper

S s  Daumen und Zeigefinger ziehen das S aus dem Mund. Dabei wie eine Biene summen	S s  Mit Zeige- und Mittelfinger eine Schlängenzunge machen	Sp sp  Mit den Fingern wie eine Spinne krabbeln	X x  Zeigefinger bilden ein Kreuz	Y y  Die Unterarme berühren sich, die gestreckten Hände zeigen schräg nach aussen	Z z  Blitzartige, zackige Bewegung mit der rechten Hand
St st  Die Hand zu einer Faust ballen [Stein]	ß  Rechte Hand fasst auf die linke Schulter	Sch sch  Mit Daumen und Zeigefinger eine Schnute formen	ch  Wie in „ach“. Mit beiden Händen eine fauchende Katze machen	Ch ch  Wie in „ich“. Mit beiden Zeigefingern auf sich selbst zeigen	-el  Hand schwingt nach vorne
T t  In die Hände klatschen	V v  Mit einer Hand flattern wie ein Vogel	W w  Wellenbewegung mit der rechten Hand	-en  Unterarm schwingt im Bogen vor dem Körper	-er  Aus der geschlossenen Faust alle fünf Finger nach vorne strecken	BLIK Bremer Lese Intensiv Kurse Grafik nach Vorlage von Anita Kenter

Der Weg zur Mathematik



Ab wann beschäftigen sich Kinder mit Vorgängen, die wir als „mathematisch“ bezeichnen?

Woher nehmen sie das Interesse und die Fähigkeiten, das zu tun, obwohl sie darin nicht angeleitet wurden?

Welche Aspekte bemerken sie als erstes?

- Die Beantwortung dieser Fragen ist die Voraussetzung für das „Wagnis“, Kindern bereits im Kindergarten mathematische Aktivitäten zu ermöglichen.
- Mit der Beantwortung dieser und ähnlicher Fragen setzt sich die Wissenschaft seit einigen Jahren verstärkt auseinander.

Die Entwicklungspsychologie des Kindesalters wie auch die neue Säuglingsforschung unterscheiden „privilegierte“ und „nicht-privilegierte“ Wissensbereiche. Die sogenannten „privilegierten“ Wissensbereiche existieren bereits von Anfang an. Das sind „Bereiche, in denen bereits früh im Entwicklungsverlauf ein intuitives Kernwissen besteht, auf das im Laufe der weiteren Entwicklung aufgebaut werden kann.“ [Arnold Lohaus & Marc Vierhaus: „Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters, 3. Auflage] - z.B. Mengenausdehnungen, erstes Sortieren. Nicht-privilegiert dagegen sind die Bereiche, in denen ein umfangreicher Erfahrungserwerb erforderlich ist, z.B. Lesen und Schreiben oder abstrakte Rechenoperationen.

Frühe mathematische Kompetenzen gehören zu den „privilegierten Wissensdomänen“. Kleine Kinder richten ihren intuitiven Lerntrieb in bestimmter Art und Weise auf Gegenstände und Strukturen ihrer Umgebung, die wir als mathematische Kompetenz einordnen. Dies tun sie eigenmotiviert, anhaltend und in genussvoller Wiederholung, ohne darin gezielt unterwiesen zu werden. Sie brauchen dafür Erwachsene, die eine altersgerechte, anregende Lernumgebung bereitstellen und auf der Basis von sicherer Bindung die Kinder ermutigen und bekräftigen.

So hat Wynn [1990] in verschiedenen Studien nachgewiesen, dass bereits fünf Monate alte Kinder in sogenannten „Gewöhnungsexperimenten“ Objektmengen und deren Veränderungen erfassen konnten. Sind die Kinder daran gewöhnt, dass hinter einem Wandschirm drei Objekte erscheinen [etwa Stoffhasen], wird im nächsten Durchgang ein Hase entfernt. Hierauf reagieren die Kinder äußerst erstaunt und mit hoher Aufmerksamkeit. Den Unterschied haben die Säuglinge nicht durch ein Zahlenkonzept, sondern mit Hilfe erfasster Mengenausdehnung realisiert. Diese Fähigkeit ist universal: Die Studien von

Wynn sind in unterschiedlichsten Kulturkreisen auf der ganzen Welt wiederholt und bestätigt worden. Im Lichte der Evolutionspsychologie wird diese Fähigkeit des Kindes zu den Überlebensstrategien gezählt: Für die Auswahl von Nahrungsmitteln, wie auch für die Orientierung in der Umgebung spielt die intuitive Erfassung von „weniger oder mehr“ eine wichtige Rolle.

„In privilegierten Wissensdomänen, für die bei den Kindern eine Prädisposition zum Lernen zu bestehen scheint, weisen bereits Säuglinge differenziertes Wissen und komplexe kognitive Fähigkeiten auf. Sie erwerben eine Vielzahl von Konzepten, ohne dass es besonderer Anstrengung oder gerichteter Unterweisung bedürfte ...“
[Kristin Gisbert 2004].

Aus den Ergebnissen der entwicklungspsychologischen Forschung nennt W. Fthenakis [2009] fünf inhaltliche Bereiche intuitiver Kompetenz, die mit mathematischen Prozessen zusammenhängen:

- Klassifikationen
- Reihenfolgen
- Zeit
- Raum
- Zahlbegriff, Zählkompetenz und erste Rechenkompetenzen

Bereich 1: Verständnis für Klassen- und Gruppenbildungen

Im frühen Entwicklungsalter erscheint die umgebende Welt als beliebige Anhäufung von Objekten und Ereignissen. Bereits im zweiten Lebensjahr aber beginnen Kleinkinder eigenaktiv damit, diese Komplexität zu reduzieren, indem sie Dinge und Ereignisse nach Ähnlichkeiten ordnen. Sie sortieren nach „Klassen“ oder „Kategorien“. So beginnen Kinder mit 20 Monaten ganz eigenständig damit, aus einem Haufen von Korken einige silberne „Taler“ herauszusuchen, so dass zwei „Haufen“ entstehen. Diese selbst hergestellte neue Ordnung bereitet den Kindern großen Genuss: Die Welt lässt sich ordnen und handhaben. Finden die Kinder entsprechendes Material in ihrer Umgebung, werden die Sortiervorgänge immer wieder praktiziert und zunehmend komplexer.

Alison Gopnik, Patricia Kuhl und Andrew Meltzoff berichten in ihrer Studie „Forschergeist in Windeln“, [2001, S. 104]:

„... gaben Babys einen zusammengewürfelten Haufen von Gegenständen: vier verschiedene Spielzeugpferde und vier verschiedene Bleistifte. Alison [Gopnik] legte dann ihre Hände mit den Handflächen nach oben auf den Tisch und beobachtete, was die Babys mit den Gegenständen angingen. Neun und zehn Monate alte Babys hoben die Pferde und die Bleistifte auf, spielten mit ihnen herum und legten sie auch in Alisons Hände, aber nur so aufs Geratewohl. Zwölf Monate alte Kinder dagegen hoben manchmal alle Gegenstände einer Gruppe auf, also alle Pferde oder alle Bleistifte, und legten sie in eine Hand oder in einem Haufen auf den Tisch. Mit 18 Monaten sortierten sie die Gegenstände ganz systematisch und ordentlich in zwei verschiedene Gruppen: Sorgsam legten sie je ein Pferd in die eine Hand und einen Stift in die andere.“

Erhalten die Kinder in dieser Entwicklungszeit passendes Material, um ihre Erfahrungen zu variieren und zu festigen, treten sie rasch in die nächste Stufe ein: Es gelingt ihnen dann, beim Sortieren zwei Gesichtspunkte zu berücksichtigen (etwa alle die Würfel auszusortieren, die rot und rund sind). Die höchste Stufe des Sortierens findet statt im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule. Jetzt lernen Kinder, Gegenstände nach Wortklassen zu sortieren. Sie verstehen, dass es „Unterklassen“ gibt, die sich zu „Oberklassen“ ordnen lassen. So können Sortiergruppen von „Möbeln“ oder „Fahrzeugen“ entstehen, „Obst“ und „Gemüse“ können getrennt werden usw.

Für den Lernprozess der Kinder ist von größter Wichtigkeit, dass sie auf dieser Entwicklungsstufe mit anfassbarem, attraktivem, alltäglichem Material hantieren können und so die Sicherheit gewinnen, die sie später zum Lösen von schulischen Sortieraufgaben – dann nur mit Papier und Bleistift – brauchen.

Wer diese Erfahrung nicht machen durfte und sich im Lernen defensiv verhält, kann bereits in der ersten Klasse an solchen Arbeitsblättern scheitern.

Bereich 2: Muster und logische Reihen

Muster sind Gegenstände oder Ereignisse, die sich regelhaft wiederholen. Die Erfassung oder Herstellung solcher Reihenfolgen bildet wiederum eine „wichtige Art und Weise, die Welt zu ordnen und zu strukturieren“ [Fthenakis 2009, S. 69].

Kinder entwickeln von sich aus das Motiv, Reihen zu bilden. So werden ab einem bestimmten Entwicklungsschritt Perlen nicht mehr beliebig gefädelt, sondern in Farbe und/oder Form in Reihenfolge gebracht. Oder Autos werden nicht einfach nur beliebig hintereinander geparkt, sondern auf- oder absteigend nach Größe. Treten Kinder in diese Phase des Lernens ein, brauchen sie passendes Material und die Ermutigung von begleitenden Erwachsenen. Die einfachste Form der Reihenbildung besteht darin, Kinder eine vorgelegte Folge (etwa aus Steinen und Stöckchen) parallel nachbauen zu lassen. Eine weitere Stufe erreichen Kinder, wenn sie eine vorgelegte Serie weiterführen oder später selbst Reihen erfinden.

Hier gilt wiederum das pädagogische Prinzip, das bereits im Thema „Sortieren“ angesprochen wurde: Wer auf ganz natürliche Art und mit Alltagsmaterial Muster und logische Reihen positiv selbstwirksam erfassen konnte, wird die abstrakten Papier- und Bleistift-Aufgaben in der Schule („Setze die Reihe fort“ oder „Finde, was nicht passt“), die für viele Kinder eine hohe Herausforderung darstellen, mit Gewinn lösen können.



Foto: Walter Gerbracht Bremen

Bereich 3: Zeit, Orientierung und Verständnis

Die Erfahrung der Menschen mit der Dimension „Zeit“ kommt zunächst durch die natürliche Rhythmisierung der biologischen Abläufe im Körper zustande. So bildet sich bereits im Mutterleib ein Schlaf-Wach-Rhythmus aus, der etwa 3,5 Stunden umfasst. Regelmäßige Wechsel und kreisförmige Wiederholungen sind dann bestimmend für die Zeiterfahrung: Tag und Nacht, ruhen und aktiv sein, essen und verdauen usw.

Kinder im Kindergartenalter können zeitliche Abläufe anhand von Bilderkärtchen gliedern. Ab dem sechsten Lebensjahr gelingt auch eine Einordnung nach Jahreszeit und Monat in den Kalender. Reisen auf der inneren Zeitschiene, also sich erinnern, wie es früher war, oder vorausschauen, wie es zukünftig sein wird, fällt Kindern bis zum dritten Lebensjahr schwer. Vierjährige können bereits eine Zeitperspektive einnehmen und ihre Handlungen danach ordnen. Kindliche Erfahrungen mit der objektiven, messbaren Zeit (Uhr, Kalender) scheinen sich mit der Zeit zu verändern, da exakte Zeiten im Alltag offenbar eine größere Rolle spielen.

„Nach neueren Studien verfügen Kinder ab vier Jahren über die ersten Kompetenzen beim Ablesen der Uhr und können ganze Stunden zeigen“ [Fthenakis 2009, S. 74].

Bereich 4: Orientierung im Raum und geometrische Formen

Kinder erfahren die Welt in der Bewegung mit ihrem Körper. Es gibt lineare Bewegungsachsen, es gibt Rotationen, es gibt Kurven und Winkel, es gibt Höhen und Tiefen. Diese räumlichen Erfahrungen bestimmen die Schemata unseres Denkens und formen die Sprache: Gefühle als „Hoch“-Stimmung oder „am Boden“, die Verwendung der Präpositionen „vor“ und „nach“, etwas ist „über“ oder „unter“ 100, etwas ist eine „Kleinigkeit“ usw. Gut entwickeltes räumlich-visuelles Vorstellungsvermögen gilt als Anzeichen für spätere gute Leistungen in Mathematik. Aufgrund neuerer Forschungsergebnisse kann es zu den privilegierten Wissensbereichen gerechnet werden, d.h. es startet „von selbst“ und ist intern motiviert. Dann braucht es aber angemessene Erfahrungsräume und die Möglichkeit der Aktion, die von zugewandten Erwachsenen unterstützt wird.

In einem Gewöhnungsexperiment zur Vorstellung von räumlichen Entfernungen konnten bereits Kinder mit fünf Monaten erfolgreich sein und „nah“ und „fern“ unterscheiden: In einer Sandkiste wurde vor den Augen der Kinder und in einer bestimmten Entfernung ein Spielzeug versteckt und wieder hervorgeholt, bis es für die Kinder nicht mehr interes-

sant war. Nun kam eine Variation ins Spiel: Das Spielzeug wurde – verdeckt durch einen Wandschirm – in einer anderen Entfernung versteckt. Die Kinder zeigten dann Überraschung und großes Interesse, wenn das Spielzeug unerwartet in der anderen Entfernung auftauchte, als es versteckt wurde [Newcombe 1999].

Durch die Erweiterung der Bewegungsmöglichkeiten des kleinen Kindes [kriechen, laufen, fahren, klettern, schaukeln, rutschen] erweitern sich Raumvorstellung und Orientierungsvermögen enorm. Ein qualitativer Sprung tritt auf, wenn die Kinder räumliche Gegebenheiten sprachlich erfassen können. Sie können jetzt Wege und Orte verstehen und anderen erklären.



Foto: Walter Gerbracht Bremen

Im Laufe der Kindergartenzeit entwickeln Kinder ein allgemeines Verständnis davon, dass Karten und Pläne Räume und Wege darstellen können. Sie brauchen zur Markierung zunächst allerdings anschauliche und bildhafte Darstellungen (etwa ein Haus als Haus) und können abstrakte Symbole zunächst nicht „lesen“. Ähnliches gilt für die maßstäbliche Darstellung oder bestimmte perspektivische Darstellungen, die den Kindern nicht vertraut sind (etwa ein Luftbild). Neben der Raumorientierung bildet das Verständnis für Formen und ihre Eigenschaften eine zweite Kompetenzseite. Mathematische Bildung besteht darin, in Gegenständen das Typische der Form zu erkennen und zu benennen: Schuhkarton, Kleiderschrank und Aquarium sind ganz unterschiedliche Dinge, ihre Form aber ist gleich. Viereck, Dreieck und Kreis und die zugehörigen Körper sind die ersten Lernfelder im Bereich der geometrischen Formen.

Bereich 5: Zahl und Menge

Sowohl in der häuslichen Umgebung, als auch im Kindergarten-Alltag treffen Kinder auf Ziffern und Wörter für Zahlen in unterschiedlichsten Zusammenhängen. Das Erlernen der Zahlwörter und der Rechenregeln ist dann allerdings Ergebnis kultureller Entwicklung, die sich motivational stützt auf das ursprüngliche, intuitive Interesse des Kindes an der Raum- und Mengenerfassung, der Mustererkennung und des Sortierens. Kinder brauchen eine relativ lange Zeit der „Zählerfahrung“ (zweites und drittes Lebensjahr), bis sie eine bestimmte Anzahl von Objekten sicher mit dem passenden Zahlwort verbinden können. Bis dahin ist die Reihe der Zahlwörter für Kinder wie ein Vers, den sie ohne Mengeneinsicht auswendig hersagen können (als Lied, als Gedicht, als willkürliche Folge).

Wenn die Kinder in der Zahlwortreihe beliebig beginnen und fortfahren können, verfügen sie über eine einfache Strategie zur Addition und Subtraktion. Sie brauchen jetzt nicht immer bei „eins“ zu beginnen und sie können ohne die Nutzung der Finger auskommen. Jetzt zeigen Kinder auf implizite Weise Einsicht in die Prinzipien des Zählens, die sie zunehmend sicherer anwenden. Nun sind sie in der Lage, die Zahlenreihe beliebig zu beginnen oder auch in Schritten (2-er, 5-er). Das Konzept der „Nachbarzahlen“ führt die Kinder in eine neue Stufe mathematischer Kompetenz: Es kann sich jetzt „vorwärts“ wie „rückwärts“ in der Zahlwortreihe bewegen und ist auf dem Weg, Addition und Subtraktion internal zu bewältigen. Zahlverständnis und erste Rechenregeln sind eine komplexe Aufgabe, die nicht durch einfaches Nachahmen zu erwerben sind. Das Kind braucht die sicheren Vorerfahrungen, die noch intuitiv gestützt sind, und es braucht die Ko-Konstruktion mit „erfahrenen Zählern“. So kann es die grundlegenden Prinzipien des Zählens üben und

in verschiedensten Kontexten verinnerlichen und gewinnt damit sichere mathematische Kompetenz.

Querverbindungen zu anderen Kompetenz- und Bildungsbereichen

Bei der obigen Beschreibung der Entwicklung mathematischer Kompetenz haben wir die Einzelkompetenzen (Größe, Anzahl, Form, Reihenfolge, Gewicht usw.) voneinander und von anderen Bildungsbereichen getrennt. Das ist der Übersichtlichkeit und dem präzisen Verständnis der Einzelaspekte geschuldet, findet tatsächlich aber parallel statt.

Natürlich entwickeln sich die mathematischen Kompetenzen – wie alle Kompetenzen des frühen Kindesalters – in einem Geflecht motorischer, sprachlicher, kreativer und interaktiver Impulse.

Diese Querverbindungen lassen sich pädagogisch strukturieren und bewusst nutzen. So lässt sich etwa das Thema „Muster und logische Reihen“ leicht in folgenden Aspekten wiederfinden und nutzen:

- Naturerfahrung: Muster in der Natur
- Technik: Experimente mit Reihenfolgen
- Medien: Muster mit Malprogrammen kreieren
- Musik: Melodische und rhythmische Muster
- Bewegung: Muster bei der Gestaltung von Tänzen
- Ästhetische Bildung: Gestalten, Muster in Kunst und Architektur

[Nach Fthenakis 1999, S. 104].

Die vorliegende Handreichung folgt dieser Entwicklungslogik. Sie soll zur Abstimmung der Bildungsarbeit der Kindergärten und der Grundschule am Buntentorsteinweg dienen, institutionsübergreifende Projekte ermöglichen und zu einer durchgängigen Lernbiografie für die Kinder beitragen.

Der Parcours: Reise in die Mathewelt

Bei der Entwicklung der nun folgenden Parcours-Stationen haben wir uns an der „Entwicklungslogik frühe Mathematik“ orientiert und die spontan erwachsenden Kompetenzen der Kinder aufgegriffen.

Raumerfahrung

Primäres Lernen	Übergangszone	Bewusstes Lernen
Vorsprachlich in der Bewegung, dann in Verbindung mit Sprache (oben, unten usw).	Wiegen, Schöpfen, Messen ohne Zahl. Rechts/links. Geometrische und räumliche Muster. Mengendiagramme.	Messen mit Zahlen. Sicheres Anwenden von „rechts“ und „links“. Definition von geometrischen Formen und Körpern. Zahlendiagramme. Zeitmessung.

Mengen

Primäres Lernfeld	Übergangszone	Bewusstes Lernen
Einfache Muster bilden	Komplexe Muster fortsetzen, erfinden	Logische Reihen erkennen, fortsetzen, erfinden
Sortieren nach einem Gesichtspunkt	Sortieren nach zwei Gesichtspunkten, logische Reihen	Sortieren nach Klassen (Gemüse versus Obst)
Mengen schätzen und vergleichen	Mengen bestimmen und vergleichen	Mathematische Bestimmung von Mengen

Zahl

Primäres Lernen	Übergangszone	Bewusstes Lernen
Akustisch als Folge, Reim . Visuell als Zeichen.	Zählprinzip im Zahlenraum bis 10 als 1:1-Regel.	Mathematische Operationen mit Plus und Minus.
Anfassbar als Form.	Zahlentreppe, Zahlenweg. Nachbarzahlen bis 10	Rechengeschichten.

Rechengeschichten. Sickinger 2010

Die Stationen des Mathe-Parcours:

Die Stationen, die die Arbeitsgemeinschaft erarbeitet hat, entsprechen den Kompetenzbereichen „Mengen erfassen“ (Station 1, 2), „Sortieren nach einem Merkmal“ (Station 3), „Sortieren nach Wortklassen“ (Station 4), „Muster erkennen“ (Station 5), „Komplexe Muster mit zwei Merkmalen (Farbe und Punktzahl)“ (Station 6), „Wiegen“ (Station 7), „Messen durch Wiegen“ (Station 8), Messen von Längen“ (Station 9), „Zahl und Zahlenverständnis“ (Station 10), „Zahlenstrahl bis 10, Nachbarzahlen“ (Station 11), „Geometrische Grundformen“ (Station 12).

Zu Beginn des Parcours „Reise in die Mathewelt“ bekommen die Besucherkinder ihre Stationskarten umgehängt. Gemeinsam mit den „Expertenkindern“ singen sie das Eingangslied für den Parcours „Das Zahlenlied“. Dieses Lied kennen die Kinder in Kindergarten und Grundschule. Den Parcours bearbeiten die Kinder zu zweit in willkürlicher Reihenfolge. Zum Schluss – nach rund einer Stunde – kommen alle in der Mitte des Raums zusammen und machen mit beim Sprechspiel „Matherakete“. Anschließend erhalten die Besucherkinder ihre Teilnahme-Urkunde ausgehändigt.

Nummer	Inhalt der Station	Materialien
Station 1	Fühlknöpfe: Auf Kartons sind verschiedene Mengen von Knöpfen befestigt. Die Kinder ertasten eine Menge oder mehrere Mengen ohne Sichtkontakt.	selbst erstellt
Station 2	Menge-Zahl-Spiel: Die Kinder ordnen Plättchen, auf denen jeweils eine Zahl steht, zu den passenden Mengenplättchen zu.	Kinderspiel
Station 3	Sparkasse: Kinder sortieren Münzen zu Stapeln. Das Sortiermerkmal ist die aufgedruckte Zahl.	eine große Menge Kupfer-Kleingeld
Station 4	Kaufladen: Kinder sortieren reales Obst und Gemüse.	jeweils neu einkaufen oder Plastikmaterial
Station 5	Karawane: Kinder legen das Muster einer Kamel-Karawane nach.	siehe Materialliste S. 34
Station 6	Würfelmuster: Kinder legen eine logische Reihe nach, die durch die Farbe und die Punktzahl von Würfeln definiert ist.	verschiedenfarbige Würfel, gleichgroß, diverse Verlage
Station 7	Bären-Waage: Kinder wiegen unterschiedlich schwere Bären gegeneinander auf. Vor dem Wiegen geben die Kinder Schätzungen ab.	Kinder-Balkenwaage, Bären [siehe Materialliste S. 34]
Station 8	Reisspiel: Kinder schätzen zwei unterschiedlich geformte und mit Reis gefüllte Gefäße nach dem „Mehr-Weniger-Gleich-Prinzip“ ein. Durch Umschütten in Messbecher erhalten sie das empirische Ergebnis.	viel Reis, unterschiedliche Gefäße
Station 9	Mein Körper-Band: Partnerübung. Kinder stellen die Körperlänge gegenseitig über ein Band dar.	verschiedene Maßbänder, Schleifenband, Scheren
Station 10	Becher-Turm: Kinder bauen mit Bechern und Bierdeckeln einen möglichst hohen Turm und zählen dabei die Stockwerke laut mit.	Zahnbecher, Bierdeckel
Station 11	Zahlen-Weg: Kinder legen mit Zahlenfliesen von 1 bis 10 einen Weg nach vorne. Das Partnerkind vertauscht eine Fliese, während das Übungschild sich umdreht.	Teppichfliesen
Station 12	Baumeister: Kinder bauen aus vorgegebenem Material [Stäbchen mit Magneten, Knete o.ä.] ein Dreieck, ein Viereck und einen Kreis.	siehe Materialliste S. 34

Zahlenlieder*

Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht, neun, zehn
- so kann das geh'n.

One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten
- let's start again.

Bir, iki, üç, dört, beş, altı, yedi, sekiz, dokuz, on
- nochmal von vorn.

[wird immer schneller gesungen -
verschiedene Sprachen auf Zuruf]

Gitarren-Akkorde:
D I D I
G I A D



* © Text + Musik: Frank Fiedler Meinersen in Zusammenarbeit mit dem Kinder- und Familienzentrum Kornstraße, finanziert über Soziale Stadt Bremen.

Materialien für den Parcours:

Artikel	Artikelnummer	Verlag	Menge	Preis
Augenwürfel	4293	Widmaier	6	ca. 27 €
Augenwürfel	4293	Widmaier	4	ca. 15 €
Kamele	546 309	Dusyma	1	ca. 22 €
Kamele, Aufgabenkarten	546 310	Dusyma	1	ca. 10 €
Plastikbären	549 198	Dusyma	1	ca. 24 €
GEOMAG Kids, 216 tlg.	551 503	Dusyma	1	ca. 64 €



Urkunde Mathematik

für

Ganztagsschule & ZuP am
Buntentorsteinweg
ab geht Schule anders

Du hast die „Reise ins Matheland“ an der
Grundschule am Buntentorsteinweg erfolgreich bearbeitet!

Unterschrift

Datum

Naturwissenschaften von Anfang an



Experimentieren und Forschen:

Brunhilde Marquardt-Mau, Universität Bremen

Kinder auf ihrem Weg zum Verstehen der Welt zu begleiten bedeutet eine mit Entdeckerfreude und selbsttätigem Forschen verbundene Reise. Sie bringen Neugierde, Experimentierfreude und das Staunen über Phänomene der belebten und unbelebten Natur mit. Einstein hat einmal das Staunen als den Beginn der Naturwissenschaften bezeichnet. Versteht man Naturwissenschaft als Wissen, das man durch Beobachtung, Untersuchung und Experiment erlangt, dann ist es das, um was sich vieles im Leben eines Kindes dreht, selbst wenn es noch jung ist (vgl. Sherwood et al. 2001). Wer einmal Kinder beim Spielen am Strand, an einem Bach oder aber auch in der Badewanne beobachtet hat, sieht, dass das Gießen von Wasser in ein gebuddeltes Loch oder auch in die Badewanne eine ungeheure Faszination auslöst. Es wird immer und immer wieder wiederholt. Beim Spielen erwirbt das Kind offensichtlich auch die Vorstellung von Wasser als Prototypen eines flüssigen Stoffs und davon, was flüssig bedeutet. Alles was man gießen kann oder was fließt, ist dann für die Kinder „flüssig“. Sand oder Erdboden im Spieleimer mit Wasser verrührt ermöglicht erste Erfahrungen mit Gemischen.

Diese frühkindliche und offensichtlich für den Wissenserwerb besonders sensible Lebensphase gilt es zu nutzen und an den Vorerfahrungen und dem Vorwissen der Kinder anzuknüpfen. Bereits am Ende des ersten Lebensjahres sind die Konzepte von Säuglingen wissenschaftsbasiert. Ihre Begriffe entwickeln sich in größeren Systemen begrifflichen Wissens, sogenannten Domänen, die man verschiedenen Wissensbereichen zuordnet wie dem des physikalischen, psychologischen, biologischen und metabegrifflichen Wissens. Die intuitiven oder naiven Vorstellungen der Kinder erfüllen nicht die Kriterien wissenschaftlicher Theorien und stimmen oftmals nicht damit überein. Gleichwohl sind diese „naiven“ Theorien der Kinder in sich konsistent und besitzen eine gewisse innere Logik und für die Kinder subjektive Stimmigkeit, die es ihnen ermöglicht, leistungsfähige Deutungen ihres Alltags vorzunehmen. Innerhalb dieser Theorien können die Kinder grundsätzliche Unterscheidungen zwischen Begriffen (z.B. belebt/unbelebt) sowie kausale Zusammenhänge [Ursache-Wirkungs-Mechanismen] vornehmen und nutzen. Im Grundschulalter besitzen die Kinder bereits die Fähigkeit zu wissenschaftlichem Denken und sind in der Lage, anschlussfähige wissenschaftliche (Vor-)Konzepte aufzubauen und sich naturwissenschaftliche Sachverhalte verstehend zu erschließen (vgl. Leuchter & Möller 2014; Marquardt-Mau & Hoffmann 2010).

Es ist wichtig, die alltäglichen Erfahrungen der Kinder im Kindergarten- und Grundschulalter zu bestärken und zu erweitern und sie ausgehend von ihren Präkonzepten durch gut geplante Aktivitäten, quasi vom „Sandkasten zum Experiment“, zu ergänzen (vgl. Sherwood et al. 2001).



Im Konzept der „scientific literacy“ werden Bildungsprozesse ausgehend vom Kindergarten bis zur Oberstufe geplant. Ein gemeinsames Konzept einer naturwissenschaftlichen Grundbildung kann also die Basis für die Bildungsarbeit im Übergang zwischen Kita und Grundschule bilden. Mit der Metapher der „literacy“ soll angedeutet werden, dass Kinder ohne die Kenntnisse grundlegender Konzepte, Methoden und Sichtweisen der Naturwissenschaften nicht über eine für das Leben in einer Wissensgesellschaft zentrale „Kulturtechnik“ verfügen.

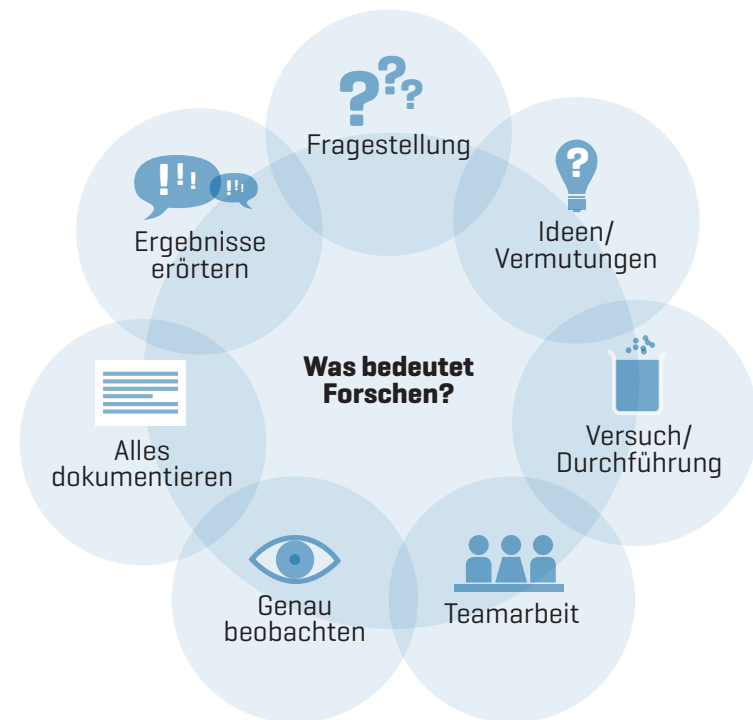
Ausgehend von den Präkonzepten („naive“ Vorstellungen) der Kinder gilt es, Lernsituationen zu gestalten, die dem eigenen Entdecken und Experimentieren (hands on) und Denken (minds on) sowie dem Austausch der Kinder untereinander und mit den Erzieher*innen oder den Lehrkräften Raum geben. Erst dadurch kann es gelingen, die Präkonzepte der Kinder naturwissenschaftlichen Konzepten anzunähern.

Es geht also nicht um die bloße Vermittlung von naturwissenschaftlichen Fakten, sondern um die Kompetenzen des Entdeckens und Forschens.

Wie sich diese Kompetenzen schrittweise anbahnen und für die Kinder als naturwissenschaftliche Methode sichtbar werden lassen, sollen die folgenden Überlegungen zu einem „Forschungskreislauf“ zeigen. Der in der Abbildung dargestellte Kreislauf des Forschens ist der didaktischen Absicht geschuldet, die Bedeutung der zentralen Schritte und deren Beziehung zueinander deutlich werden zu lassen: Was bedeutet forschen? Experimentieren und Forschen sind mehr als ein spektakuläres „Knallen“ und „Zischen“ oder die kochrezeptartige Durchführung eines Versuchs. Es ist ein heuristisches „Werkzeug“, um zu Wissen gelangen zu können. Der in didaktischer Absicht erstellte Kreislauf darf aber nicht mit der Vermittlung eines naiven Abbildschemas des naturwissenschaftlichen Forschungsprozesses verwechselt werden. Nicht immer stehen zu Beginn Fragestellungen und Vermutungen, diese können z.B. beim freien Umgang mit Materialien in jeder Phase des Forschens und Entdeckens entstehen.

Voraussetzung: An den Präkonzepten der Kinder anknüpfen

Die Präkonzepte lassen sich anhand von Mind maps, Zeichnungen oder Gesprächen mit den Kindern „hervorlocken“. Dabei geht es nicht um eine Abfrage des Vorwissens der Kinder, sondern vielmehr darum, die „Denkfiguren“ der Kinder kennenzulernen, mit denen sie sich bestimmte Phänomene erklären. In Gesprächen über diese Vorstellungen können Fragestellungen für das eigene Beobachten und Experimentieren sowie darauf bezogene Lernstationen entwickelt werden.



Quelle: Marquardt-Mau [2011, S. 37]

Fragestellung - Forschungsfrage

Entdecken und Forschen folgen einer Fragestellung, auf die mittels Beobachtens oder Experimentierens versucht wird, Antworten zu finden. Insbesondere jüngere Kinder folgen beim Hantieren und Spielen mit Materialien wie Wasser, Boden oder Gegenständen meist impliziten Fragen, die sich von der Erzieher*in oder Lehrkraft für das gemeinsame Erkunden und Forschen nutzen lassen: Sei es durch das Bereitstellen von einfachen Alltagsmaterialien wie Lupe, Maßband, Filter etc. oder durch ein Gespräch, in dem diese Fragen explizit gemacht und für die Planung eines Experiments genutzt werden können. Die Fragestellung kann aber auch im Gespräch mit den Kindern entstehen. Eine andere Möglichkeit besteht darin, den Kindern klar formulierte Forschungsfragen für ein vorgegebenes Experiment mit vorgegebenen Abläufen zur Verfügung zu stellen. Diese können auch in eine Geschichte oder eine Anspielszene eingebettet sein.

Ideen/Vermutungen

Vor einem Experiment sollte jedes Kind die Gelegenheit dazu erhalten, eine Vermutung darüber aufzustellen, was bei einer bestimmten Versuchsanordnung geschieht und welches Ergebnis es erwartet. Es geht darum, die Funktion der Vermutung für ein Experiment herauszuarbeiten. Die Kinder führen ein Experiment durch und stellen fest, dass ihre Ideen oder Vermutungen zutreffen oder auch nicht.

Versuch/Durchführung

Im Vor- und Grundschulalter lassen sich viele Experimente mit Alltagsmaterialien von den Kindern einzeln, in Partner- oder Gruppenarbeit durchführen. Beim angeleiteten Experimentieren ist vorgegeben, welche Materialien benötigt und wie sie ggf. für die Durchführung eines Experiments aufgebaut werden, bzw. in welcher Reihenfolge die angegebenen Aktivitäten erfolgen und wie die Vermutungen, Beobachtungen bzw. Messungen dokumentiert werden sollen. Beim freien Experimentieren übernehmen die Kinder die Aufgabe des Planens und der Durchführung eigenständig, unter Beratung der Pädagog*innen. Für die Durchführung von Experimenten hat sich in der Praxis das arbeitsgleiche oder arbeitsteilige Lernen an Stationen als geeignet erwiesen.

In dieser Phase ist es bedeutsam, den Kindern die Erfahrungen zu ermöglichen, dass die Durchführung vielfach modifiziert werden muss, um zu „aussagekräftigeren“ Ergebnissen zu kommen: mehrfache Wiederholung eines Experiments, Änderung einer Variable (z.B. Dauer, Menge etc.). Allerdings geht es im Vor- und Grundschulalter noch primär darum, für die Bedingungen eines fairen Experiments zu sensibilisieren.



In der Praxis hat es sich bewährt, jeweils vier bis fünf Kinder in „Forschungsteams“ zusammen forschen zu lassen: entweder in alters- oder geschlechterhomogenen oder aber heterogenen Gruppen. Bei der Planung sind die jeweiligen Möglichkeiten und Grenzen dieser Gruppenbildung zu reflektieren. Für den Prozess des Forschens ist es jedoch bedeutsam, dass die Kinder die Notwendigkeit und Vorteile von Teamarbeit erfahren. Auch Naturwissenschaftler*innen arbeiten in Forschungsteams zusammen. Bei der Teamarbeit der Kinder gilt es, sich beispielsweise über die Vorgehensweise und die jeweiligen Zuständigkeiten zu einigen. Hier sind in erster Linie soziale Kompetenzen des Aushandelns und Abstimmens gefragt. Darüber hinaus findet im Sinne der Ko-Konstruktion von Wissen ein Austausch über Vermutungen, Beobachtungen und Erklärungen der Kinder in einem Team statt, der wiederum die Überlegungen der einzelnen Kinder anregen kann.

Genau beobachten

Das neugierige, aufmerksame und geduldige Hinsehen und Beobachten stellt eine bedeutsame Teilkompetenz des Forschens dar, die bei Kindern erst angebahnt werden muss. Im Unterschied zu den durch die elektronischen Medien geprägten Sehgewohnheiten der Kinder, die Ergebnisse von Ereignissen oftmals sekundenschnell in Zeitraffer sichtbar werden lassen, bedeutet Forschen genaues Beobachten. In einer ersten Phase sollten die Kinder die Möglichkeit erhalten, sich zunächst noch „ungerichtet“ mit den für die Beobachtung bzw. für die Durchführung des Experiments benötigten Materialien oder Lebewesen vertraut zu machen: mit der Lupe die Linien auf der Hand anschauen, den Regenwurm vorsichtig in die Hand nehmen, bevor z.B. ein Regenwurm und sein Verhalten mit einer Lupe beobachtet werden.

Die Aufmerksamkeit der Kinder lässt sich aber durch die Neugierde darauf fördern, ob sich ihre Vermutungen durch den Ausgang eines Versuchs bestätigen oder nicht. Die Tatsache, dass sich z.B. chemische Stoffe oder Lebewesen anders als erwartet verhalten, erhöht vielfach das Interesse der Kinder und kann als Motivation für ein erneutes intensives Beobachten genutzt werden. Beobachtungen sind stets von unterschiedlichen Perspektiven der Kinder beeinflusst und können zu einem Gedankenaustausch über unterschiedliche Gesichtspunkte bei der Beobachtung und ggf. zu neuem Beobachten anregen.

Dokumentieren: Ergebnisse festhalten

Bei jüngeren Kindern oder Kindern ohne bzw. mit nur gering ausgeprägter Lese- und Schreibkompetenz muss die Dokumentation des Lernprozesses sowie der Ergebnisse ohne Schriftsprache auskommen können. Es bietet sich an, mit Symbolen oder Abbildungen zu arbeiten, die den Kindern die Dokumentation ihrer Ergebnisse während des Experimentierens z.B. durch Ankreuzen oder Ausschneiden ermöglichen. Wichtige Ergebnisse einer Arbeitsgruppe lassen sich z.B. fotografisch oder mittels einer Tonbandaufnahme dokumentieren. Zeichnungen der Kinder sind in dieser Phase wichtige Dokumente für den Lernprozess. Auch die Erzieher*in oder Lehrkraft, andere helfende Erwachsene oder ältere Kinder können diese Dokumentationsaufgabe phasenweise übernehmen. Im Fokus des naturwissenschaftlichen Lernens steht eben nicht die Lese- und Schreibkompetenz – sie hat hier nur eine „dienende“ Funktion.

Auch Forscher*innen benötigen alle Daten und Ergebnisse als Grundlage für die Analyse und Interpretation.

Ergebnisse erörtern und interpretieren (minds on)

In der Praxis endet Forschen vielfach mit der Durchführung eines Experiments. Wesentliche Schritte der naturwissenschaftlichen Methode entfallen aber dabei und reduzieren Experimentieren auf eine aktive Beschäftigung für die Kinder. Forschen erfordert einen Austausch der Kinder untereinander darüber, wie sie vorgegangen sind: über ihre Beobachtungen, die jeweils ähnlichen aber auch unterschiedlichen Ergebnisse sowie die Suche nach ersten Erklärungen. Es geht nicht darum, möglichst „ein“ Ergebnis abzustimmen und Unterschiede einzuebnen, sondern es gilt, Ergebnisse kontrovers zu diskutieren oder als Anlass für erneutes Experimentieren aufzugreifen. Aufgabe der Erzieher*innen oder Lehrkräfte in dieser Phase ist die Moderation des Gesprächs der Kinder sowie ggf. die Einführung weiterführender fachlicher Informationen, die die Ergebnisse der Kinder ergänzen und Impulse für weitere Erklärungen oder für neue Experimente geben können. Das heißt: Hier kann der Kreislauf des Forschens erneut beginnen.

Eine anschließende Reflexion über die Arbeitsweise der Kinder beim Forschen und Experimentieren und über die Bedeutung der jeweiligen Schritte lässt sich dazu nutzen, eine erste „wissenschaftsverständige“ Sicht über die Tätigkeit des Forschens anzubahnen. Ähnlich wie „echte“ Forscher*innen haben die Kinder Fragen und Vermutungen, die durch eine bestimmte Versuchsanordnung und durch gezieltes Beobachten, Dokumentieren und durch die Interpretation der erlangten Ergebnisse entweder bestätigt oder verworfen und ggf. einer neuen Fragestellung zugeführt werden können. Diese Reflexion darf aber wie gesagt nicht mit der Vermittlung eines naiven Abbildschemas des naturwissenschaftlichen Forschungsprozesses verwechselt werden.



Der Forschungskreislauf



Fragestellung



Idee/Vermutung



Versuch/Durchführung



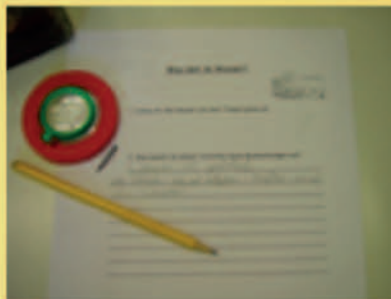
Ergebnisse austauschen



Teamarbeit



Ergebnisse festhalten



Alles aufschreiben



Genau beobachten

Quelle: Marquardt-Mau [2010, S. 305]

Literatur

Leuchter, M., & Möller, K. [2014]: Frühe naturwissenschaftliche Bildung. In: R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit, S. 671-680. Op-laden, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich. Marquardt-Mau, B. & Hoffmann, Y. [2010]: Naturwissenschaften in altersgemischten Lernsituationen. In: Berthold, B. & Hahn, H. (Hrsg.): Altersmischung als Lernressource – Impulse aus Fachdidaktik und Grundschul-pädagogik. Schneider Verlag, Hohengehren, S. 268-284. Möller, K. & Labudde, P. [2012]: Stichwort: Naturwissenschaftlicher Unterricht. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15, S. 11-36. Sherwood, E. & Williams, R. & Rockwell, R. [2001]: Vom Sandkasten zum Experiment. Lichtenau: AOL. Marquardt-Mau, B. [2011]: Der Forschungskreislauf: Was be-deutet forschen im Sachunterricht? In: Deutsche Telekom Stiftung und Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.): Wie gute naturwissenschaftliche Bildung an Grundschulen gelingt. Ergebnisse und Erfahrungen aus Primarforschern. DKJS: Berlin. Marquardt-Mau, B. [2010]: Mit Kindern forschen und entdecken – Naturwissenschaften von Anfang an. In: Bartnitzky, H. et al. (Hrsg.): Allen Kindern gerecht werden. Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt, S. 298-306.

„Monsterschleim“ – ein unbekannter Stoff*

Brunhilde Marquardt-Mau, Bastian Rojahn

Das Praxisbeispiel ist in besonderer Weise dazu geeignet, junge Kinder von Anfang an in das Forschen und Entdecken einzuführen und damit wichtige Anliegen des Konzepts der „scientific literacy“ zu verdeutlichen. Der folgende Forschungsparcours bietet Kindern die Möglichkeit, einen für sie unbekannten Stoff zu untersuchen, der den spannenden Namen „Monsterschleim“ trägt.

*Das Konzept des Parcours „Monsterschleim“ geht auf ein Curriculum des Projektes „GEMS“ [Great Explorations in Math and Science] der Lawrence Hall of Science (University of California, Berkely) namens „Dobleck: What Do Scientists Do?“ zurück. Seit 2005 wurde dieses Curriculum im Rahmen eines Forschungsprojektes von B. Marquardt-Mau für den Ele-mentar- und Primarbereich adaptiert und in unterschiedlichen Kontexten [Aus- und Fortbildung von Erzieher*innen und Lehrkräften, Kurse für Kinder im KIGA-Lab, und ELISA-Lab] an der Universität Bremen und in Grundschulen erfolgreich eingesetzt.

„Monsterschleim“ wird nach einem einfachen Rezept aus Wasser, Maisstärke und Le-bensmittelfarbe angerührt. Die Mischung aus Wasser und Maisstärke kann sich bei unterschiedlichen äußeren Bedingungen fest oder flüssig verhalten. Sie fühlt sich mal feucht-pulverig und fest und mal eher wässrig an. An sechs verschiedenen Stationen untersuchen die Kinder den unbekannten Stoff zunächst intensiv mit den Händen und an-schließend mit Alltagsmaterialien. Die besonderen Eigenschaften des „Monsterschleims“ rufen dabei ein besonderes Interesse bei den Kindern hervor. Sie können entdecken, dass dieser ganz unterschiedliche Eigenschaften besitzt und erörtern, aus welchen Bestand-teilen diese Substanz bestehen könnte. Gleichzeitig bieten der Ablauf des Parcours sowie die Aktivitäten an den einzelnen Stationen die Möglichkeit, mit Kindern ins Gespräch darü-ber zu kommen, welche Schritte mit Forschen (vgl. Forschungskreislauf) verbunden sind.

Rezept zur Herstellung des zu untersuchenden Stoffes

Pro Schüssel:

400 g Maisstärke (Speisestärke)

ca. 400 ml kaltes Wasser

grüne Lebensmittelfarbe



Die Maisstärke wird in einer Schüssel mit dem Wasser vermischt. Dazu erst die Maisstär-ke in die Schüssel geben und dann das Wasser portionsweise zugießen. Das Vermengen funktioniert am besten mit der Hand. Die Konsistenz soll am Ende leicht dickflüssig sein, sodass die Masse von der flachen Hand herunterläuft, sich in der Faust aber fest anfühlt. Besonders gut vermischen sich die Zutaten, wenn man am Ende mit der flachen Hand auf die Masse schlägt [bei richtiger Mischung gibt es dabei keine Spritzer]. Die Masse kann nach Belieben mit Lebensmittelfarbe eingefärbt werden.

Tipp: den Stoff einzeln pro Schüssel anrühren, da sich die Masse schlecht aufteilen lässt



Materialien für die Stationen	vorhanden
Pappteller	
Kaffeefilter	
Kaffeefiltertüten	
Küchensieb	
durchsichtige Trinkbecher [0,3 L]	
Stampfer aus Holz	
Esslöffel aus Metall	
Untersetzer aus Metall für das Teelicht	
Teelicht	
Holzstäbchen [z.B. Schaschlikspieße]	
Streichhölzer	
Papprollen [z.B. Innenteil einer Toilettenpapierrolle]	
Korken	
Papiertücher zum Abwischen der Hände	
Plastikkorb pro Station für die benötigten Materialien	
Paket Maisstärke [400 g] und etwa 400 ml Wasser pro Schüssel	
Schüsseln	
Löschdecke, Eimer Wasser	

Die Stationen des Parcours:

Station	Material	Mögliche Aktivitäten	Mögliche Beobachtungen
1	Pro Station: Schüssel mit „Monster-schleim“	Die Kinder untersuchen die Substanz mit den Händen.	Entnimmt man mit der Hand Substanz und bildet eine Faust, fühlt sie sich fest an, um kurz danach zwischen den Fingern zu zerrinnen. Schlägt man mit einer Faust auf die Substanz, fühlt diese sich fest an. An den Händen wird die Substanz trocken und lässt sich in pulvriger Form abrubbeln.
2	Stampfer aus Holz mit möglichst breiter Stampffläche	Die Kinder setzen den Stampfer auf die Substanz oder stampfen schnell und fest mehrfach auf die Substanz.	Beim leichten Aufsetzen versinkt der Stampfer in der Substanz und lässt sich nur langsam wieder herausziehen. Beim schnellen, festen Stampfen ist die Substanz hart und fest, der Stampfer sinkt nicht ein.
3	Kaffeefilter, Filtertüten, Plastiktrinkbecher	Die Kinder geben eine Filtertüte in einen Kaffee-filter und füllen anschließend etwas von der Substanz ein, den Kaffeefilter setzen sie auf den Trinkbecher.	Je nach Konsistenz der Substanz und Dauer der Beobachtung tropft etwas Wasser in den Trinkbecher, die Filtertüte wird feucht.
4	Küchensiebe, Pappteller zum darunter Halten	Die Kinder füllen etwas von der Substanz in ein Sieb.	Die Substanz fließt durch das Sieb, es bleibt nichts im Sieb zurück.
5	Rollen aus dünner Pappe	Die Kinder füllen etwas von der Substanz in die Rolle oder legen diese auf die Substanz.	Die Substanz fließt heraus, die Rolle wird feucht.
6	Esslöffel aus Metall, feuerfester Unterset-zer für das Teelicht, Teelichter, Streichhöl-zer, Schaschlikspieße	Die Kinder (oder ein Erwachsener) entnehmen mit einem Esslöffel Substanz und halten diesen über das angezündete Teelicht	Die Substanz wird allmählich fest und unter Umständen am Rand des Löffels etwas gel-artig

Ablauf des Parcours

Einstieg

Als Einstieg und zur Einführung der Forschungsfragen wird eine spannende, auffordernde Geschichte erzählt, die den „Monsterschleim“ in einen fiktiven Zusammenhang einbettet. Stichpunkte: Nachts waren Monster zu Besuch in der Kita // haben einen Brief und eine Kiste mit einer schleimigen Substanz dagelassen.

Monster waren neugierig // wollten sich unbedingt einmal einen Kindergarten anschauen // haben sich heimlich reingeschlichen // sind total beeindruckt von [...] // haben auch die Forschungsecke und das Material zum Experimentieren entdeckt // dachten sich, sie lassen etwas von ihrem besonderen Monsterschleim da, um damit zu experimentieren Die Geschichte und der Brief werden von den Einrichtungen im Rahmen der Stichworte selbst entworfen und den jeweiligen Gegebenheiten der Einrichtung angepasst.

Am Ende der Geschichte erhalten die Kinder die Forschungsfragen:

- Welche Eigenschaften hat Monsterschleim?
Für Kinder noch besser verständlich: Wie ist Monsterschleim?
- Was ist Monsterschleim?
Für Kinder formuliert: Was ist in der Schüssel?

Anschließend erfolgt eine Wiederholung der Bausteine des Forschens (Forschungskreislauf) anhand der Piktogramme. Die Kinder erhalten ein Forschungsheft für die Dokumentation an den einzelnen Stationen.

Durchführung/Experimentieren

Sechs Stationen, präsentiert und betreut von jeweils zwei Kindergartenkindern (ggf. einzelne Stationen doppelt anbieten): Die Grundschulkinder gehen von Station zu Station und bearbeiten dabei ein Forschungsheft.

Abschluss/Auswertung

Alle Kinder kommen in einer abschließenden Forschungskonferenz (minds on) zusammen. Sie tauschen ihre gesammelten Beobachtungen und Ergebnisse miteinander aus und beantworten auf diese Weise die anfangs gestellten Forschungsfragen. Aufgrund der beobachteten Eigenschaften können Vermutungen darüber angestellt werden, woraus der „Monsterschleim“ besteht. Im Gespräch gilt es vor allen Dingen auf die Beobachtungen zu fokussieren, die auf das Vorhandensein einer Flüssigkeit (feuchte Filtertüte und Papierrolle, Tropfen im Trinkbecher nach dem Filtern) sowie eines Pulvers (z.B. pulverige Rückstände an der Hand) hindeuten.

Zur Auswertung des Parcours erfahren die Kinder, dass der unbekannte Stoff aus Wasser, Maisstärke und Farbe besteht und warum dieser sich so „eigenartig“ verhält. Maisstärke (Speisestärke) ist ein Produkt, das den Kindern wenig oder gar nicht bekannt ist. Da die meisten Kinder Mais kennen, ist von diesem Produkt aus ein Transfer möglich. Dazu werden verschiedene Maisprodukte präsentiert, angefasst und ggf. auch probiert. Es eignen sich Maiskolben, Maiskörner, Maisgrieß/-mehl, Popcorn, „Mısır çerezi“ (gerösteter und gesalzener Mais aus dem türkischen Supermarkt). Mit „Play-Mais“ können die Kinder Bilder oder Gegenstände herstellen. Darüber hinaus kann mit Kindern besprochen werden, dass Stärke im täglichen Leben zum Kochen und Backen, aber auch in der Industrie zum Beispiel bei der Papierherstellung verwendet wird. Besondere Experimente mit dem Maisstärke-Wassergemisch zeigen zwei Filme, die im Internet verfügbar sind:

<http://www.wdr.de/tv/kopfball/sendungsbeitraege/2013/0421/maisstaerke.jsp>

<https://www.youtube.com/watch?v=XKHA1Bp8QMk>

Zum Abschluss erhalten die Kinder eine Urkunde über die Teilnahme am Parcour „Monsterschleim“ überreicht.

Warum verhält sich Monsterschleim so ungewöhnlich? – Fachliches

Warum verhält sich das Stärke-Wasser-Lebensmittelfarbe-Gemisch im Kontext unserer Alltagserfahrungen so „ungewöhnlich“? Stoffe können unterschiedliche Aggregatzustände wie fest, flüssig oder gasförmig einnehmen.

Die zu untersuchende Substanz kann sich aber unter bestimmten Umständen wie ein fester oder flüssiger Stoff verhalten. Es handelt sich bei dieser Substanz um ein sogenanntes dilatantes Fluid: *„Bei langsamer Verformung verhalten sich solche Stoffe wie eine Flüssigkeit, bei plötzlicher Belastung dagegen werden sie stabil wie ein Festkörper. Der Grund für dieses Verhalten liegt in der Mikrostruktur des Gemisches. So lösen sich die winzigen Stärkekörner nicht im Wasser auf – wie zum Beispiel Salz – sondern bleiben als feste, kantige Partikel darin erhalten. Bei langsamer Belastung haben die Stärketeilchen genug Zeit, einem Gegenstand auszuweichen und werden zusammen mit dem Wasser verdrängt. Trifft ein Gegenstand dagegen sehr schnell auf die Masse, können die Stärketeilchen nicht schnell genug ausweichen. Aufgrund ihrer kantigen Form blockieren die Körnchen sich dann gegenseitig, während nur das Wasser zwischen den Teilchen verdrängt wird – die Masse wird an der belasteten Stelle fest.“*

Quelle: <http://www.wdr.de/tv/kopfball/sendungsbeitraege/2013/0421/maisstaerke.jsp?ranking=true>

Lernentwicklungs- dokumentation



Rückmeldungen über die Entwicklung und das Lernen eines Kindes sind wichtige Elemente der Arbeit in Kindergarten und Schule. Während in der Schule mit der Darstellung der Lernentwicklung eine Beurteilung (ohne oder teilweise mit Zensuren) verbunden ist, wird im Kindergarten die Sicht der Beteiligten auf das Lernen und die Entwicklung des Kindes verglichen. Dem dialogischen Austausch, der unter gleichberechtigten Gesprächspartnern [Pädagog*innen, Eltern, Kind] stattfindet, kommt dabei eine besondere Bedeutung zu.

- **Im Kindergarten beginnen:** Von Anfang an erfolgt der Austausch über Lernen und Entwicklung zwischen Pädagog*innen, Eltern und Kindern im Dialog. Grundlage hierfür sind „Entwicklungsstern“, „Portfolio“, „Lerngeschichten“, „Kinderinterview“. (siehe auch: Bremer Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation – Frühkindliche Bildung in Bremen, 08/2010).
- **In der Schule weiterführen:** In der Grundschule finden sich ähnliche Instrumente der Rückmeldung [kompetenzorientierte Lernzielhefte, Portfolio, Selbstreflexionsbögen, Lernzielkontrollen, ...], welche die dialogischen Gespräche zur Lernentwicklung mit Pädagog*innen, Kind oder/und Eltern begleiten. So ist die Weiterführung der Dokumentation des kindlichen Entwicklungswegs vom Kindergarten in die Grundschule gewährleistet.
- **Dialogische Gesprächskultur:** Gespräche über die Entwicklung von Kindern finden in einem gleichberechtigten Dialog zwischen Pädagog*innen, Kindern und/oder Eltern statt. Auf der Grundlage von konkreten Lernergebnissen wird über den Stand der Entwicklung, über künftige Ziele sowie über zielführende Möglichkeiten gesprochen. Dabei ist jede Sicht auf das Kind bedeutsam und wird respektiert. Eine Bewertung des Lern- und Entwicklungsprozesses des Kindes wird zunächst zurückgehalten. Am Ende des Gesprächs werden Zielvereinbarungen getroffen, die in einem Folgegespräch aufgegriffen werden.

Wie bei der Abstimmung der inhaltlichen Arbeit, der Rituale und Regeln, der räumlichen Gestaltung gibt es in unserem Kooperationsprojekt auch verbindliche Verabredungen über die Lernentwicklungsdokumentation. Als Grundlage für Entwicklungsgespräche mit Pädagog*innen, Kindern und Eltern werden sowohl im Kindergarten wie auch in der Grundschule Portfolios genutzt. Daher haben wir in unserem Verbund abgestimmt, dass das Kind beim letzten Reflexionsgespräch über seine Kindergartenzeit vor dem Schulbeginn mit seiner vertrauten Fachkraft einige besondere Blätter aus seinem Kindergartenport-

folio auswählt und sie in einer besonders gestalteten Mappe zusammenstellt. Nach der Einschulung stellt das Kind diese Blätter dann [in Absprache mit den Eltern] in der Schule vor. Das kann im Morgenkreis mit allen Mitschüler*innen sein oder im Einzelgespräch mit dem Pädagogen/der Pädagogin. Dabei unterstützen die Eltern das Kind in der noch neuen Umgebung. Anschließend werden die Blätter in das Schulportfolio eingeordnet. Diese verbindliche Fortführung der Lernentwicklungsdokumentation in der Grundschule über den Schulanfang hinaus ist ein weiteres Aufgabenfeld für die Weiterführung der pädagogischen Arbeit der Kindergärten in die Schule hinein, eine der Grundlagen für die Kontinuität der Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder von Anfang an.

Lern- und Entwicklungsgespräche führen:

Dialoge mit Kindern im Kindergarten und in der Grundschule

In der traditionellen pädagogischen Arbeit in Kindergarten und Grundschule ist unstrittig, dass Erwachsene Kinder diagnostizieren, beschreiben und auch bewerten. Diese Beschreibungen und Bewertungen fließen teilweise „von außen“ in den Umgang mit Kind (und Eltern) ein, teilweise führen sie auch ein ungestörtes Eigenleben in Mappen und Ordnern. Hier ist es wichtig Gespräche in Dialogform mit den Kindern zu führen.

Was ist Dialog?

Für die Definition des Begriffs „Dialog“ im engeren pädagogischen Sinn genügt die Vorstellung von zwei Personen, die sich angeregt und freundlich unterhalten, nicht. Für unsere Zwecke ist es durchaus nützlich, das griechische Wort „dialogos“ genau zu betrachten. Die Silbe „Dia“ meint hier einen Prozess von „durch“ oder „hindurch“, wie etwa bei einem Dia-Projektor. „Logos“ bedeutet „Wort“ oder in einer erweiterten Bedeutung „Sinn“. So meint der Begriff Dialog eine sich bewegende Suche, einen Prozess, einen Strom, der sich von Ufer zu Ufer hin und vorwärts bewegt, hin und hindurch zu einem gemeinsamen Wort oder Sinn. Der gemeinsame Sinn, die gemeinsam geteilte und oft veränderte Auffassung entsteht im dialogischen Gespräch oder in der dialogisch geprägten Aktivität (etwa im Bearbeiten eines Portfolios).

Welche Kompetenzen erfordert der Dialog?

Es geht im Dialog nicht um „richtig“ oder „falsch“. Diese Kategorien stammen aus dem Bereich der „Diskussion“ (verwandt dem Wortstamm „Perkussion“ also „Erschütterung“), wo es um „starke“ oder „schwache“ Argumente geht, um Gewinner und Verlierer, um angebliche Wahrheiten. Im Dialog sind die Sichtweisen als gleichberechtigt anerkannt und werden in eine Begegnung gebracht. Dies gilt auch für mögliche Dialoge von Fachkräften

mit einem fünfjährigen Kind: Wer die Selbstbeschreibung dieses Kindes nicht genauso respektiert wie die eigene Auffassung, kann keinen produktiven dialogischen Prozess eingehen.

Vier Basis-Fertigkeiten, die den Dialog ermöglichen und wirksam machen (nach P. Scholz):

- Zuhören und Zuschauen: Volle Achtsamkeit auf alles, „was im Raum ist“.
 - Respektieren: Das Andere als gleich gelten lassen.
 - In der Schwebe halten: Das eigene Beschreiben und Bewerten aufschieben und zeitlich verzögern können, bis der „richtige“ Punkt gekommen ist.
 - Von Herzen reden: Was wirklich wichtig ist, knapp und klar („short and simple“).
- Pädagogische Belehrungen, Höhenflüge und Selbstdarstellungen gehören nicht dazu.

Für den pädagogischen Bereich ergeben sich zwei weitere Kompetenzfelder:

- Die Fähigkeit zur Gestaltung einer zeitlichen und räumlichen Struktur, die das Besondere des Dialogs hervorhebt und den Dialog vor Störungen schützt.
- Die Fähigkeit zur Nutzung von kindgerechtem Material im Dialog, also von Dingen, die anfassbar sind, die sichtbar und übersichtlich sind und „nach Hause getragen werden können“.

Sicherlich können für bestimmte Fragestellungen der Entwicklung Expertenbeschreibungen nützlich und notwendig sein, etwa im Bereich von Entwicklungsstörungen, des Spracherwerbs, bei Vorliegen von Handicaps oder erheblichen emotionalen Störungen. Expertenbeschreibungen bilden eine wichtige Informationsquelle, ohne Anspruch auf Objektivität erheben zu können. Die Ergebnisse extern durchgeführter Beschreibungen sind immer auch abhängig vom Kontext der Erfassung, vom Interesse des Untersuchenden, von den angewandten Verfahren und von der Haltung der betroffenen Familie und des Kindes. In einer großen Studie von Klich, Wittenborn und Koch wurden 2009 in Kindergärten quer durch alle Bundesländer eingesetzte standardisierte Erfassungsverfahren recherchiert und kriteriengeleitet verglichen. Das Ergebnis der Studie mahnt zur Vorsicht:

„Die Aussagekraft der meisten Beobachtungsbögen ist mithin zweifelhaft oder nicht erkennbar, ihr Nutzen für die Kitas gering, weil sie bei erheblichem Aufwand kaum gesicherte Erkenntnisse bringen und kaum Praxishilfen geben.“ [Prax. Kinderpsychol. Kinderpsych. 58, S. 419-433, 2009].

Gleichzeitig warnen die Autoren vor „Scheinorientierung für Fachpersonal und Eltern, Zeitverschwendung für unsinnige Instrumente, irrige Einschätzungen und Stigmatisierungen, elterliche Verunsicherung“ [ebd.]. Die zunehmende Erkenntnis, dass Expertisen notwendig sein können, aber immer auf einige wenige Bereiche begrenzt bleiben, wirft die Frage auf, was denn nun eigentlich die „Hauptmethode“ im Umgang von pädagogischen Fachkräften mit den ihnen anvertrauten Kindern sein soll. So sind in den letzten Jahren bedeutsame methodische Neuerungen entstanden, die das Dialogische ins Zentrum der Begegnung stellen. Die Idee dahinter ist, dass sich Kind und Fachkraft mit ihren jeweiligen Beschreibungen treffen (das Kind mit seiner Selbstbeschreibung und die Fachkraft mit der Fremdbeschreibung) und aus dem Zusammenfügen zweier Perspektiven etwas Produktives Drittes erwächst.

Zu den inzwischen viel bekannten Methoden, die dialogisch wirken können, gehören:

- Portfolio-Arbeit in Kindergarten und Grundschule
- Kinderinterviews
- Arbeit mit Lerngeschichten (nach Carr)
- Arbeit mit Lern- und Entwicklungssternen (Sickinger 2007) im Kindergarten und im Übergang zur Grundschule
- Arbeit mit Portfolio und Selbsteinschätzungen in der Grundschule

Ergebnisse und Produkte, die im Dialog mit den Kindern entstanden sind, eignen sich auch hervorragend für die Gestaltung von Eltern-Fachkraft-Dialogen, die nach denselben Prinzipien funktionieren wie die Dialoge mit den Kindern. Im Weiteren werden einige der dialogischen Methoden, die am Standort Buntentorsteinweg genutzt werden, aus der praktischen Erfahrung von pädagogischen Fachkräften dargestellt.

Dialoge mit Kindern: erwarteter Zugewinn

- Stärkt die Überzeugung von Kindern selbstwirksam zu sein
- Unterstützt das bewusste Verfolgen eigener konkreter Ziele
- Aktiviert interne Motivation
- Ermöglicht Co-Konstruktion mit Erwachsenen im Lernprozess
- Ermöglicht partizipative Prozesse (Gruppen- oder Klassenstern)
- Bildet die Grundlage für Bildungspartnerschaften mit Eltern

Formen der Lernentwicklungsdokumentation:

Die Lerngeschichte

Die Lerngeschichten beruhen jeweils auf einer konkreten Beobachtungssituation, die eine pädagogische Fachkraft erlebt hat. Dabei stehen eine oder mehrere Lerndispositionen [nach dem Konzept von M. Carr] im Vordergrund. Dem individuellen Entwicklungszuwachs des Kindes wird Beachtung geschenkt, ohne es am Durchschnitt der Altersgruppe zu messen.

In Form eines kleinen persönlichen Briefes an das Kind beschreibt die pädagogische Fachkraft in zugewandter und dem Kind angemessener Sprache ihre Beobachtung. Sie beschreibt den beobachteten Lernprozess und den Lernschritt, den sie beim Kind beobachten konnte. Hierbei kann ihre eigene Interpretation einfließen, wird dann aber auf seine Richtigkeit hinterfragt. Beispiel.: *„Du hast immer wieder versucht an dem Baumstamm hochzuklettern. Das hat dir großen Spaß gemacht, stimmt das?“* Auf diese Weise entsteht beim Vorlesen der Geschichte ein Dialog, der sowohl dem Kind als auch der pädagogischen Fachkraft wertvolle Hinweise geben kann. Das Kind erlebt über die Lerngeschichte, dass sein Handeln gesehen wird, erfährt etwas über seinen eigenen Lernweg, seine Selbstbildungsprozesse und macht sich seine Lernschritte bewusst.

Der Lerngeschichte werden nach Möglichkeit Fotos hinzugefügt, sodass sich das Kind später leichter an die Lernsituation erinnern kann. Gemeinsam mit der pädagogischen Fachkraft überlegt das Kind, ob die Lerngeschichte im Portfolio abgeheftet wird, oder was alternativ damit geschieht. Wann immer das Kind es wünscht, kann die Geschichte erneut vorgelesen werden, dokumentiert sie doch eine eigene kleine Erfolgsgeschichte und persönliches Wachstum.

Im Folgenden ist hier ein Beispiel für eine Lerngeschichte mit Fotos:

Liebe Marlene,
26.06.2014
gestern, am roten Tag, waren wir nach dem Mittagessen im Garten. Dort habe ich beobachtet, wie Du von dem großen Stein aus in die Sandkiste gesprungen bist. Das hast Du ein paar Mal gemacht, und danach bist Du immer von dem Holzstumpf aus in die Sandkiste gesprungen. Du bist ganz mutig, Marlene. Du bist ganz hoch und ganz weit gesprungen. Das hast Du ganz oft hintereinander gemacht. Jedes Mal hast Du es geschafft, etwas weiter zu springen. Dabei hast Du gelacht und ich glaube, Du warst stolz auf Dich. Stimmt das? Ich hatte viel Spaß, Dir dabei zuzugucken. Mach' weiter so.
Deine Bettina



Der Entwicklungsstern

Die Arbeit mit dem Entwicklungsstern erfolgt in der Kita auf drei Ebenen:

1. Im Dialog mit dem Kind

Der gemeinsam im Dialog mit dem Kind erstellte Stern stellt eine Selbstbeschreibung des Kindes dar. Dabei kann das Kind seine Kompetenzen in den Bereichen alltäglicher Fähigkeiten, Lernen und Kontakt zu anderen Menschen erkennen und beschreiben. Darüber hinaus kann das Kind selbst Entwicklungsziele und -schritte finden, die es wichtig findet. Eine regelmäßige Wiederholung der Sternarbeit mit jedem Kind ist ein guter Weg, dass Kinder zu Experten ihrer eigenen Entwicklung werden. Die Visualisierung in Form des Sterns zeigt den Kindern konkret, wie sie ihre Entwicklung sehen.



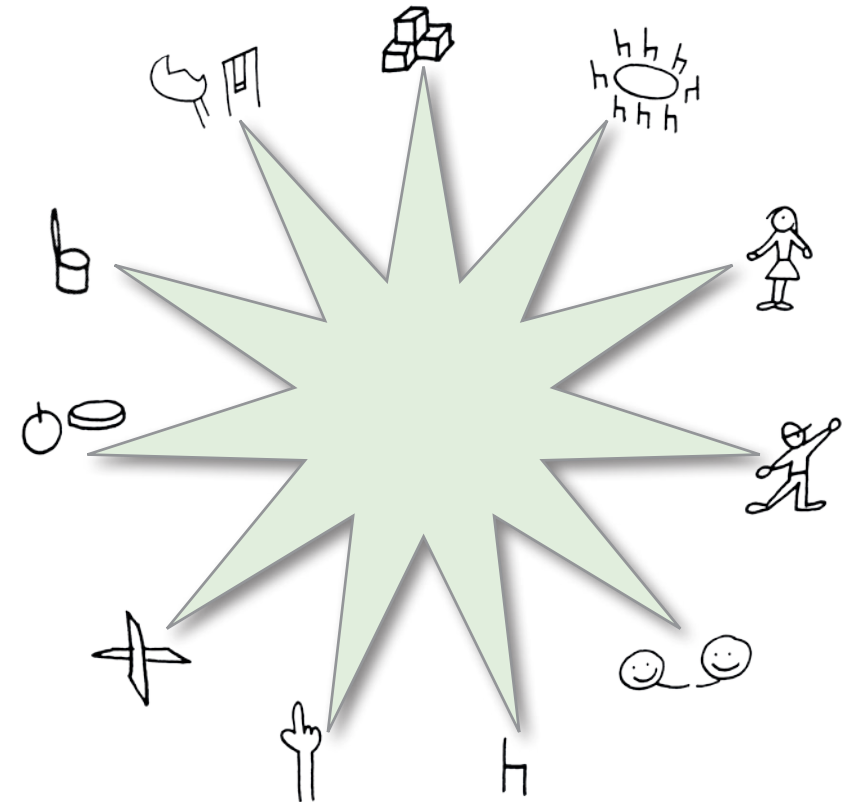
2. Im Entwicklungsdialog mit den Eltern

Zur Unterstützung einer gemeinsamen Einschätzung und zur Begleitung des nächsten Entwicklungsschrittes des Kindes bietet der Entwicklungsstern eine gute Möglichkeit des Austausches.

Eltern können einen eigenen Stern gestalten, der mit der Beobachtung der Fachkraft und gegebenenfalls mit dem Stern des Kindes den Blick auf das Kind erweitert und zum gegenseitigen Verstehen beiträgt.

3. Im kollegialen Austausch bzw. Austausch mit anderen Fachkräften

Als Basis für den kollegialen Austausch über einzelne Kinder und die pädagogische Arbeit kann der Stern genutzt werden, weil das eigene Entwicklungsziel des Kindes eindeutig im Mittelpunkt steht.



						
Morgen- kreis	spielen und bauen	draußen spielen	zur Toilette gehen	früh- stücken	manchmal leise sein	sich melden und mit- machen

Beispiel aus der Praxis:

M., fünf Jahre alt, gewährt uns im Sternen-Interview einen Blick in seine Kindergarten-Welt. Gemeinsam wird der Stern aufgebaut: Was ihm wichtig ist, erhält eine Sternzacke und wird durch ein Symbol von mir markiert (siehe Leiste). Dann beginnt die zweite Runde: Das Kind markiert in jeder Sternzacke, „wieviel es davon schon gelernt hat“. Das Ergebnis wird gemeinsam mit ihm betrachtet. Er beschreibt sich als sehr kompetent im Spiel und in den Dingen, die Selbständigkeit verlangen. Auch im Kontakt zu anderen Kindern sieht er sich kompetent. Alles, was mit dem durch Erwachsene definierten Ablauf zusammenhängt, fällt ihm schwer. Er kann sich nur schwerlich von der Mutter trennen und lässt sich wenig auf die Erzieherin ein. Bei der Schlussfrage „Wenn du eine Zacke verlängern könntest, einfach so, als wenn eine Fee das über Nacht macht, welche würdest du nehmen?“ ist sich der Junge ganz sicher. Er nimmt den Stift erneut und markiert die Zacke „der Mama tschüs sagen können“ bis in die Spitze.

Wenn Erwachsene in Sternen-Interviews Ziele mit Kindern erarbeiten, sind sie verpflichtet, dem Kind bei der Umsetzung zu helfen. Dies ist nun auch geschehen. Mit der Erlaubnis von M. habe ich gemeinsam mit der Mutter und der Kollegin aus dem Kindergarten den Stern betrachtet. Es wurde überlegt, wie durch eine andere Ritualisierung morgens eine konstruktive und altersangemessene Situation geschaffen werden kann. Dies bedeutet: klären und festlegen, was kann die Mutter beitragen und was die Kollegin. Innerhalb von zwei Wochen waren große Veränderungen möglich. Der Junge hat gezeigt, was wichtig ist und die Erwachsenen haben aufgehört, darüber zu streiten, was das „eigentliche Problem“ ist (also eine vermutete „Symbiose“ einerseits oder die mangelnde Aufmerksamkeit der Kolleginnen andererseits) und haben gemeinsam einen neuen Weg im Sinne des Kindes gestaltet [F. Sickinger].

Das Kinderinterview

Das Kinderinterview ist eine strukturierte Form, um mit den Kindern entsprechend ihrem Alter und ihrem Entwicklungsstand in einen offenen Dialog zu treten. Die Fragen für das Kinderinterview sind kindgerecht formuliert und orientieren sich an der Erlebnis- und Lebenswelt des Kindes. Die Antworten des Kindes werden in ruhiger Atmosphäre wortwörtlich mitgeschrieben, so dass das Kind die Möglichkeit hat, seine unendlich vielen Ideen, eigenen Gedanken, Geschichten und aktuellen Höhepunkte zu schildern und im Gespräch zum Ausdruck zu bringen. Das Kinderinterview macht es dem Kind möglich, eigene Ideen und Gedanken in Worte zu kleiden und seine Umwelt daran teilhaben zu lassen.

Manche Fragen werden in ihrer aktuellen Bedeutung ausführlich beantwortet, manche bleiben offen. Manchmal ist das aktuelle Projekt, der/die beste Freund*in, das Essen in der Kindertageseinrichtung wichtig. Auch die bevorstehende Einschulung mit ihren vielen Veränderungen kann das bedeutsame Thema sein.

Manche Kinder müssen erst üben, gezielt auf Fragen eines Interviews zu antworten. Bei anderen haben wir das Gefühl, sie hätten schon immer darauf gewartet. Fällt es Kindern noch schwer, sich auszudrücken, nehmen die Pädagog*innen Alltagsbilder oder Symbole zur Unterstützung hinzu.

A. ist 4,7 Jahre alt und bei der Frage „Was kannst du schon gut?“ springt er spontan vom Stuhl und macht eine Rolle vorwärts. Er ist begeistert vom eigenen Können, erzählt ausführlich, wie er es sich mit Hilfe seines großen Bruders beigebracht hat und wo die Schwierigkeiten lagen. Er besteht darauf, dass der/die Pädagog*in Fotos von seinem Können macht und an den Interviewbogen anheftet.



Das Interview wird zwei Mal im Kindergartenjahr gemeinsam geführt. Gerne wird auch das erste bzw. ein älteres Kinderinterview hinzugezogen, um zu schauen, was für das Kind vor einem halben Jahr sehr wichtig war. Die Kinder erleben so ihre eigene Entwicklung transparent und spüren ihren Reifeprozess auf dem Weg zum Schulkind. Gemalte Bilder werden dem Interview beigelegt und stehen dem Kind im Portfolio zur Verfügung.

Das Angebot der Pädagog*innen an das Kind, auch Fragen an sie zu stellen, löst oftmals ein hohes Interesse an der Lebenswelt der Erwachsenen aus. Im Abgleichen mit der eigenen (kindlichen) Lebenswelt entsteht ein reger dialogischer Austausch.

Im Interview geht es um die tatsächlichen Antworten des Kindes. Sie werden wörtlich mitgeschrieben und dokumentiert. Das Kind wird nicht korrigiert, auch wenn eine Antwort unlogisch erscheint. Nur die unvoreingenommene Annahme kindlicher Äußerungen ermöglicht einen Austausch im Dialog.

Für das Interview sollten 20 bis 30 Minuten eingeplant werden. Es sollte mindestens ein bis zwei Mal jährlich durchgeführt werden. Dabei ist auch das Setting bedeutsam: Es wird ein netter Tisch vorbereitet mit Tee oder anderen Getränken, insgesamt eine nette Atmosphäre erzeugt. Als Vorbereitung kann es hilfreich sein, die Kinder vorher mit den Fragen vertraut zu machen.

Vom Kind gemalte Bilder oder Fotos von spielerischen Handlungen werden in die Dokumentation einbezogen. In Abstimmung mit dem Kind wird das Kinderinterview dann in sein Portfolio eingeordnet oder an anderer Stelle abgelegt.

Das Portfolio

Kinder sind stolz auf ihre Produkte. Sie wollen sie immer wieder anschauen und anderen zeigen. Sie sammeln alles, was sie aufbewahren möchten, in einem „Portfolio“. Dieser Begriff wurde gewählt und eingeführt, um den Unterschied zu den früheren Sammelmappen zu unterstreichen, die von den Pädagog*innen für die Kinder angelegt wurden. Jedes Kind hat ein Portfolio. Es ist jederzeit für das Kind im Gruppenraum zugänglich. Die Kinder erkennen ihren Ordner an ihrem Foto und Namen sowie der eigenen Dekoration. Hier ordnen sie ein, was für sie wichtige Ereignisse, Erlebnisse und Ergebnisse oder auch „Beweise für Fortschritte“ sind.

„Das hab ich mal bei einem Projekt gemalt. Die haben hier ein altes Klettergerüst abgebaut und da konnten wir malen, welches Klettergerüst wir gerne haben möchten. Da bin ich im Prinzessinnen-Sirenen-Schloss. Es hat eine Kamera und wenn ein Dieb kommt, dann geht die Sirene an: Miuu, miuu, miuu! Es gibt eine hohe Rutsche bis in den Himmel. Die weiße Watte, das sind Wolken“ (Miriam, fünf Jahre).

Das Portfolio gehört dem Kind und es wird im Dialog geführt. Beides sind die zentralen Leitsätze in der Portfolio-Arbeit. Was in das Portfolio hineinkommt, was herausgenommen wird, wer es sich ansehen darf, entscheidet das Kind. Durch die Eigeninitiative des Kindes und den Dialog mit den Fachkräften wird es zu einem Dokument des Erinnerns. Die Entwicklung des Lernens und die Freude daran sollen sichtbar werden. Es ist einfach schön zu sehen, was sich hier über die Zeit im Kindergarten alles ereignet, und sich daran zu erinnern. Vergessen geht automatisch – für das Erinnern braucht es Anlässe.

*„Finn sieht sich immer wieder sein Portfolio an, nimmt einzelne Blätter heraus, betrachtet sie, sinniert, heftet sie wieder ab oder auch nicht. Die Chronologie gerät dabei ganz schön schnell durcheinander und ist dann Anlass für eine gemeinsame Aktualisierung“ (Kinderhaus Airport). Bei den gemeinsamen Betrachtungen helfen die Erzieher*innen bei der Auswahl und dem Einordnen. In den dabei geführten Gesprächen erfahren sie, welche Bedeutungen Kinder mit ihren Dokumenten verbinden und halten ggf. fest, warum sie aufbewahrt werden sollen. Diese Portfolio-Dialoge finden mehrfach im Jahr statt. So wird das Portfolio nach und nach zu einem Archiv, in dem Entwicklungsschritte und Wachstum sichtbar werden. Immer wieder wird das Portfolio angeschaut, allein oder gemeinsam mit anderen Kindern, mit den Erzieher*innen und den Eltern. Es ist immer wieder Anlass zu Gesprächen und Reflexionen: „Als ich vier Jahre alt war, habe ich mich noch ohne Ohren, Finger und Füße gemalt. Nun bin ich bald sechs, und ich kann mich mit Haaren, Fingern, Nase, Schuhen malen und sogar meinen Hund und meine Freunde.“ Es ist auch Anlass, Veränderungen oder neue Schwerpunkte zu erkennen: „Als ich vier war, mochte ich gern im Sandkasten spielen. Aber jetzt nicht mehr. Jetzt fahre ich toll mit dem Roller.“*

In seinem Portfolio hat ein Kind die erste Zeit im Kindergarten mit Hand- und Fußabdrücken dokumentiert. Ein halbes Jahr später wurden wieder Hand- und Fußabdrücke gemacht, um zu verdeutlichen, wie es sich verändert hat – wie es gewachsen ist. *„Die Fußabdrücke legen die Kinder immer wieder auf den Boden und gucken, ob der Fuß immer noch drauf passt oder nicht mehr“ (Nicole/ Ute, Kinderhaus Airport).*

„Alle Kinder behalten ihre Stempelkarten von den beiden Parcours zum Lesen und Schreiben und zur Mathematik sowie die Urkunden – ihre Diplome. Die landen natürlich in ihren Portfolios. Das letzte Jahr im Kindergarten wird intensiver reflektiert und dokumentiert. Wir übertragen den Kindern auch mehr Verantwortung. Das fängt beim Gruppennamen an. Beim ersten Treffen mit den zukünftigen Schulkindern war Thema, wie nennen wir unsere Gruppe überhaupt? Wir haben die Vorschläge der Kinder gesammelt und durch Abstimmung kam der Name „Ranzenbande“ heraus. Seitdem heißen die Kinder im letzten Kindergartenjahr „Ranzenbande“.“

Das Portfolio begleitet das Kind durch die Zeit im Kindergarten. Wenn die Kinder in die Schule kommen, ist ihr Portfolio-Ordner zu einer umfangreichen Sammlung von Fotos, Bildern, Zeichnungen der Kinder sowie der Lerngeschichten, Entwicklungssterne und Interviews angewachsen. Dann können sich die Kinder in der Klasse gegenseitig ihr Portfolio vorstellen. So entstehen Sprechansätze und Kontakte. Die Lehrkräfte lernen das Kind in seiner persönlichen Lernbiografie kennen und besser verstehen. Was das Kind in der Schule zeigen möchte, bestimmt es im Abschlussgespräch mit der Erzieher*in noch im Kindergarten.

Der Weg der Schule: Lernbegleitung und Leistungsrückmeldung im Dialog **Beispiel Grundschule am Buntentorsteinweg**

In der Grundschule werden von Beginn an dialogische Gespräche mit den Schulkindern über ihr Lernen geführt. Diese Gespräche entwickeln sich von einem kurzen Austausch über Lernweg und Lernergebnisse bis hin zu Lernzielen und Lernmethoden. Wichtig dabei ist, dass die Kinder immer wissen, worauf sich das Gespräch konkret bezieht. Dazu gehört:

- Lernwege anschaulich machen anhand von Materialien und Arbeitsergebnissen, die als gelungene Beispiele für das Erreichen eines Zieles, z.B. in einem Portfolio von jedem Kind individuell zusammengestellt werden
- gemeinsames Nacherleben von individuellen Lösungsprozessen
- Bewertung von Lernweg und Lernergebnis durch die Schüler*innen und die Pädagog*innen auf der Grundlage von Selbstreflexion und Portfolio
- Benennen und Hervorheben von Stärken
- die weitere Lernplanung

Zweimal im Jahr gehören die Schüler*in/Pädagog*in-Gespräche zu den festen Ritualen der Schule und werden in einem besonderen Setting durchgeführt. Dies soll eine „bedeutungsvolle“ Situation sein, für die sich beide – Kind und Erwachsener – fest verabreden und auf die sie sich vorbereiten. Grundlage für das Gespräch sind:

- im ersten Jahrgang die Portfolio-Blätter aus dem Kindergarten sowie der Entwicklungsstern
- im zweiten bis vierten Jahrgang die Portfolio-Ordner und die Selbstbeurteilungsbögen.

Die Selbstbeurteilungsbögen werden unabhängig von Kind und vom Erwachsenen ausgefüllt. Im Gespräch werden die Aussagen verglichen. Bei unterschiedlichen Einschätzungen wird dann die jeweilige Sichtweise dargestellt und besprochen. Die Meinung der Lehrkraft ist dabei nicht zwangsläufig die richtige.

Beispiel für den Selbstbeurteilungsbogen:



Beispiel für den Selbstbeurteilungsbogen:

Vers. 11/15

DAS KANN ICH SCHON!
Selbstbeurteilungsbogen

Grundschulstufe 4 ZiP am Buntentorsteinweg

Name: _____ Datum: _____ Lerngruppe: ...Kangurus...

MEINE ZIELE AUS DEM LETZTEN GESPRÄCH

	So gut möchte ich es erreichen	So gut habe ich es erreicht
Ziel 1		
Ziel 2		

SO ARBEITE ICH

Male den Pfeil an!

Ich strengte mich auch bei schwierigen Aufgaben an.		
Ich frage nach, wenn ich etwas nicht verstehe (andere Kinder, Erwachsene).		
Ich lasse mich nicht ablenken.		
Ich erledige meine Arbeiten sorgfältig (Schrift, Datum, Lineal, ...) und vollständig.		
Ich führe meine Portfolios sorgfältig und vollständig.		
Ich denke alleine an alle Arbeitsschritte (Arbeitsmaterial holen, Arbeitsanweisungen lesen, ...).		
Ich überprüfe und verbessere meine Ergebnisse mit den Lösungen.		
Ich beteilige mich am Unterricht (melden, Fragen stellen und beantworten, ...).		
Ich arbeite bei Gruppenarbeiten mit.		

SO GEHE ICH MIT ANDEREN UM

Ich höre auf das, was Erwachsene mir sagen.		
Ich übernehme zuverlässig Aufgaben und Dienste für die Klasse.		

Vers. 11/15

DAS KANN ICH SCHON!
Selbstbeurteilungsbogen

Grundschulstufe 4 ZiP am Buntentorsteinweg

AUSBLICK
!!!Diesen Teil füllen wir gemeinsam aus!!!

DAS MÖCHTE ICH BIS ZUM NÄCHSTEN MAL BESSER KONNEN:

Ziel 1	
Ziel 2	

WORAN WERDEN WIR ERKENNEN, DASS DU DEINEN ZIELEN NAHER GEKOMMEN BIST?

Ziel 1	
Ziel 2	

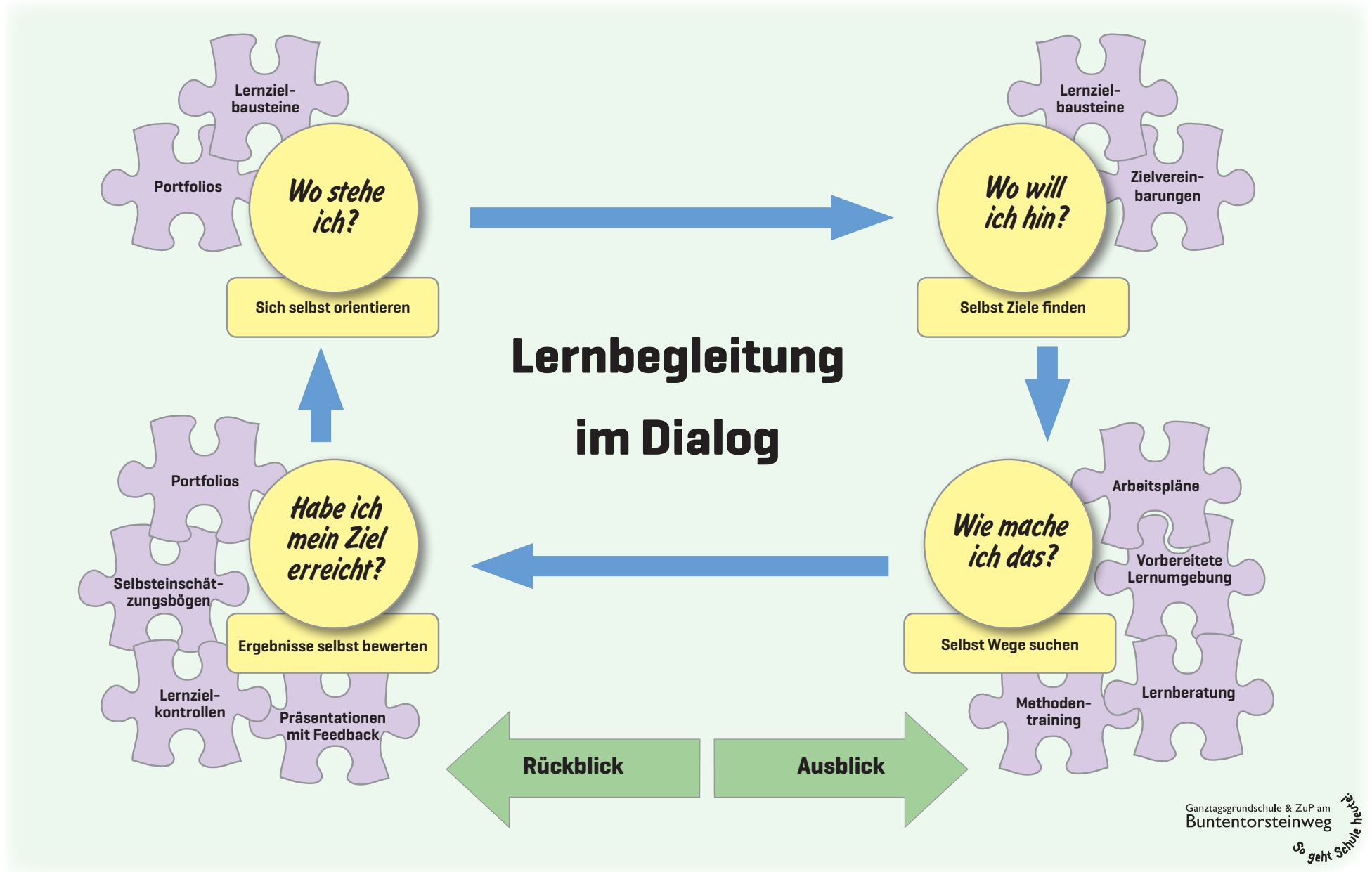
WER ODER WAS KANN DIR DABEI HELFEN, DEINE ZIELE ZU ERREICHEN?

Ziel 1	
Ziel 2	

Unterschriften: _____ Termin nächstes Lerngespräch: _____

Bei den dialogischen Lerngesprächen geht es darum, dass der/die Lernende aus seiner/ihrer reaktiven Rolle des „überprüft Werdenden“ in die aktive Rolle des „Kompetenzen Darstellenden“ wechselt [Häcker, T. 2007]. So ist das Kind in der Lage, sein Lernen selbst zu bewerten. In einem Dialog sind alle Beteiligten mit ihrer jeweiligen Sicht gleichberechtigte, ernstzunehmende und respektierte Partner*innen. Dabei geht es primär nicht um [Fremd-]Bewertung, sondern um Austausch, Klärung und Erklärung z.B. des Lernwegs. Dafür müssen die Lernziele und Lernwege bekannt sein und Beurteilungskriterien offengelegt werden.

Das folgende Schaubild ist dabei eine Orientierung:





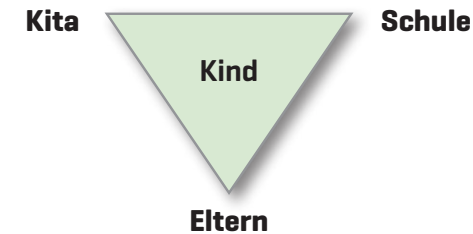
Die Familie als Erziehungs- und Bildungspartner

Für die Entwicklung von Kindern ist die Familie, in die sie hineingeboren werden, von grundlegender Bedeutung. Kein Kindergarten, keine Schule hat auch nur annähernd den Einfluss auf die sozialen, emotionalen und kognitiven Ausprägungen wie die Familie mit ihrem häuslichen Umfeld.

Hier entscheidet sich maßgeblich, welchen Lebensweg Kinder gehen werden. Hat das Kind eine sichere Bindung zu seinen Eltern, und haben Bildung und Lernen für die Eltern eine hohe Bedeutung, so wird das Kind mit einer Vielfalt von Erfahrungen, Möglichkeiten und Fähigkeiten in den Kindergarten eintreten. Es wird sich neugierig und motiviert die [Um-] Welt erobern und aktiv lernen. Ist es bereits zu Hause mit Büchern, Bildern, Vorlesen und Erzählen in angenehmen Situationen in Berührung gekommen, dann wird es auch weiterhin ein Interesse und eine große Aufnahmefähigkeit für Sprache und Schrift zeigen. Es hat gelernt, zuzuhören, ist fokussiert auf den Austausch mit anderen Menschen und will unbedingt selbst Zugang zu diesen Medien bekommen. Kennt es Regelspiele und das gemeinsame Bauen und Basteln mit Eltern und anderen Kindern bereits von zu Hause, dann hat es Handlungskompetenzen erworben, die den Schritt in neue Gruppen wie z.B. den Kindergarten erleichtern.

Die Familie ist ein wichtiger Lernort für Kinder, vielleicht der wichtigste. Alle Eltern sind an einem glücklichen und erfolgreichen Lebensweg für ihre Kinder interessiert. Eltern, Kindergarten und Grundschule haben die gleichen Ziele in Bezug auf das Kind. Für die Ausgestaltung der konkreten Lern- und Entwicklungsbiografie von Kindern ist das gemeinsame Handeln von Eltern, Kindergarten und Schule unerlässlich. Eltern geben ihre Haltung zum Lernen und zu den Lerninhalten unbewusst oder bewusst an ihr Kind weiter. Sie begleiten und unterstützen ihr Kind auch während der Kindergarten- und Schulzeit. Deswegen wollen und müssen sie auch informiert sein über das, was in Kindergarten und Schule passiert. Sie sollen verstehen, was die Kinder erleben oder lernen, dass es dabei Unterschiede in den Entwicklungsprozessen gibt, und was sie als Eltern zu Hause tun können.

Gemeinsam in die gleiche Richtung gehen, führt die Kinder zu emotionaler Sicherheit und Zufriedenheit, die sie für das „Erobern“ der Welt brauchen. Darum streben wir die „Bildungspartnerschaft“ mit den Familien an. Das Kind steht im Mittelpunkt der Aktivitäten von Kindergarten, Schule und Elternhaus:



Bildungspartnerschaft im Projekt:

Abgestimmt haben wir uns mit den Eltern unserer sechs Einrichtungen

- aktiv in Workshops zur Projektentwicklung
- lernend in Fortbildungen und Parours
- informierend durch Elternabende, Gespräche und „Schnuppertage“

Gemeinsame Workshops:

Bereits zum Startworkshop im September 2009 waren Elternvertreter*innen aller sechs Einrichtungen einbezogen. Gemeinsam haben sich alle Beteiligten auf die Ziele der „abgestimmten Bildungsarbeit“ verständigt, inhaltliche Schwerpunkte gesetzt und sich an der Bildung von Arbeitsgruppen beteiligt. Auch im zweiten Workshop, in dem der Stand der bisherigen Arbeit, vorläufige Ergebnisse sowie der Ausblick auf die Fortführung des Projekts Thema waren, waren Eltern eingeladen und sind gekommen. Das besondere Interesse der Eltern drückte sich dadurch aus, dass sie teilweise für diesen Tag Urlaub genommen hatten.



Fortbildungen und Parcours:

Zu jedem fachinhaltlichen Bereich haben wir Fortbildungen mit Expert*innen am späteren Nachmittag durchgeführt:

- „Kindergartenkinder auf dem Weg zum Lesen und Schreiben – ein gemeinsames Projekt von Schule und Kindergärten“
- „Eine Reise ins Matheland“
- „Wie Kinder lernen“
- „Vorstellung der AG-Ergebnisse“

Hier ging es immer darum, die Entwicklungslogik für das Lernen im jeweiligen Bereich vorzustellen und dann konkrete Möglichkeiten für die Umsetzung in den Einrichtungen und im häuslichen Umfeld deutlich zu machen.

- „Eltern-Parcours“ als Elternabend

Hier konnten die Eltern die Stationen, die ihre Kinder in Kita und Schule bearbeitet haben, selbst ausprobieren.

Zunächst hatten wir die Eltern-Parcours für jeden Fachinhalt in Form von Abendveranstaltungen durchgeführt. Dabei zeigte sich, dass die Teilnahme der Eltern weit hinter unseren Erwartungen zurückgeblieben ist. Es ist Aufgabe der nächsten Zeit, hier eine adäquate Form der Beteiligung von Eltern zu finden, so dass sie die Erfahrungen ihrer Kinder nachvollziehen und mit ihnen über ihre Erlebnisse mit den Parcours sprechen können.

Elternabende, Gespräche, Schnuppertage als Vorbereitung auf die Einschulung:

Von Projektbeginn an gibt es im November in allen beteiligten Kindergärten einen Informationsabend zur Einschulung, auf dem die Vorstellung des Konzepts der „abgestimmten Bildungsarbeit“ einen großen Raum einnimmt. Die Leitungen von Kindergarten und Grundschule berichten gemeinsam über die Übergangszeit und beantworten die Fragen der Eltern. In der Folgezeit beraten sich Eltern und Erzieher*innen in den Kindergärten über die verschiedenen Einschulungsmöglichkeiten für das Kind:

- Einschulung im August
- Einschulung im Februar [siehe S. 58 ff]
- weiterer Verbleib im Kindergarten [nur für Karenzzeitkinder möglich]

In der Schule gibt es vor den Weihnachtsferien einen Tag der offenen Tür, an dem Eltern die Schule und ihre Räume kennenlernen. Sie können die Schulkinder bei der Arbeit in den

Klassen beobachten, sie erleben das Schulklima und können ihre Fragen an Schul-Eltern und Schul-Pädagog*innen stellen, die zu ihrer Beratung zur Verfügung stehen. Im Januar, kurz vor dem Anmeldezeitraum, bietet die Schule einen Elterninformationsabend zur Einschulung an.

Insgesamt haben wir die Erfahrung gemacht, dass alle Eltern ein hohes Interesse daran haben, den Bildungsweg ihrer Kinder zu begleiten. Sie wünschen sich Bildungserfolg für ihre Kinder, möchten am Entwicklungsprozess ihrer Kinder beteiligt sein und daran mitarbeiten. Aber nicht alle Eltern sind auf Grund ihrer eigenen Biographie, Sozialisation und Traditionen in der Lage, dabei nachhaltig und verbindlich zu sein. Die Bildungspartnerschaft mit Eltern hat sich im Laufe der Arbeit zu dem anspruchsvollsten Teil unseres Projekts entwickelt. Nachdem das Interesse anfänglich sehr groß war, können viele Eltern den regelmäßigen Austausch mit Kindergarten und Schule oft nicht leisten. Arbeitsbelastung, Erziehungsbelastung oder Bildungsferne beeinflussen Motivation und Nachhaltigkeit der Zusammenarbeit. Darum überlegen wir uns immer wieder neue Möglichkeiten, Eltern als Bildungspartner zu gewinnen.



**Die besondere Möglichkeit des zweiten
Einschulungstermins: „Zweimal einschulen“**

„Soll ich mein Kind für den kommenden Sommer zur Schule anmelden oder es besser noch ein Jahr im Kindergarten lassen?“ Diese Frage bewegt viele Eltern im Jahr vor der Einschulung, besonders, wenn ihr Kind noch recht jung bzw. ein Karenzkind ist. Eltern bemerken, dass ihr Kind noch mehr Zeit im Kindergarten verbringen möchte, weil es noch sehr verspielt ist oder wenig Interesse an Angeboten hat. Sie wünschen sich ein halbes Jahr mehr im Kindergarten, müssen aber ein ganzes Jahr für ihr Kind akzeptieren. Dann erst gibt es den nächsten Einschulungstermin.

Auch die Erzieher*innen in den Kindergärten sind sich bei der Elternberatung nicht immer sicher, ob ein weiteres Jahr im Kindergarten sinnvoller als die Einschulung ist. Kinder, die zu früh in die Schule kommen, haben oft einen schwierigen Schulanfang, der sie unter Umständen lange belasten kann. Aber auch Kinder, die ein weiteres Jahr in der Kita bleiben, zeigen im Laufe der Monate zunehmend Anzeichen von Unterforderung oder Kindergarten-Unlust. Sie sind schwer zu motivieren, übernehmen die Rolle des Clowns oder des Störers. Auch das ist für den Schulanfang keine gute Startvoraussetzung. In der Schule beobachten Lehrkräfte immer wieder Kinder, die kaum Lerninteresse zeigen, die schüchtern und ängstlich und in der neuen Gruppe überfordert sind. Diese Kinder finden oft keine Freunde und bleiben unbeteiligt am Rande des Geschehens. Auch intensive pädagogische Bemühungen seitens der Lehrkraft können kaum Erleichterung schaffen. Es gibt Tränen, die Eltern bleiben oft in der Schule und versuchen, ihre Kinder zu begleiten.

Diese Herausforderungen haben auch uns in unserer Projektgruppe aus Kindergarten und Schule beschäftigt: Wann ist der „richtige“ Zeitpunkt für die Einschulung eines Kindes? Warum schulen andere Länder (Niederlande, Schweden, Dänemark, ...) Kindergartenkinder zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Jahr ein, während in Deutschland an einem festen Termin festgehalten wird? Gibt es den Einschulungstermin? Was ist möglich? Für uns war klar, dass die individuelle Entwicklung der Kinder durch eine flexible Einschulung stärker berücksichtigt werden kann: Allein der kognitiv-intellektuelle Entwicklungsstand eines Kindes reicht für die Entscheidung „Einschulung ja oder nein“ nicht aus. Gerade sozial-emotionale Faktoren müssen zum Wohle des Kindes in hohem Maße berücksichtigt werden.

Die zuständige Schulärztin sagt, dass der Einschulungszeitpunkt und das biologische Alter eines Kindes nicht grundsätzlich identisch sind: *„Für die Entwicklung von Kindern gibt es keinen Jahresrhythmus – das spricht für flexible Übergänge.“* Uns war klar, dass ohne die Verzahnung der pädagogischen Arbeit zwischen den Pädagog*innen von Kindergarten

und Grundschule der Übergang zweimal im Jahr zwischen den Einrichtungen für Kinder nicht möglich ist. Die Abstimmung der Bildungsarbeit – so wie wir sie verstehen und umsetzen – ist Voraussetzung für einen flexiblen Übergang ohne Brüche. Dazu gehört, dass die Inhalte und Arbeitsweisen in der Zeit vor der Schule mit denen in der Einschulungsphase abgestimmt sein müssen. So war der Schritt zu einer Flexibilisierung des Einschulungstermins nicht mehr weit. Als Modellversuch mit Genehmigung der Ressorts Bildung und Soziales in Bremen wird seit dem Schuljahr 2010/11 an der Grundschule am Bunten- torsteinweg die Möglichkeit angeboten, Kinder im Sommer und im Winter einzuschulen: Zweimal im Jahr als erster Schritt hin zu neuen Möglichkeiten.

Die abgestimmte Bildungsarbeit, wie sie oben skizziert ist, bildet dabei die Voraussetzung für die zweite Einschulung im Jahr. Sie gewährleistet, dass Kinder gemäß ihrer Entwicklung und somit passgenauer in die Schule wechseln und dort keine fremde, sondern eine neue Umgebung finden, in der sie sich zurechtfinden.

Jahresplanung für die zweite Einschulung im Februar:

1. November/Dezember:

Die Erzieher*innen der Kindergärten führen Gespräche mit den Eltern der Kinder, die im Sommer möglicherweise eingeschult werden. Sie beraten sie in Bezug auf den für das Kind passenden Einschulungstermin. Dazu gehört auch ein Informationsabend, der in allen am Projekt beteiligten Kindertagesstätten veranstaltet wird. Dabei lernen Eltern die besondere Form der Februar-Einschulung kennen.

2. Januar:

Die Eltern haben bei der Schulanmeldung die Möglichkeit, zwischen den Einschulungsterminen August und Februar des entsprechenden Schuljahres zu wählen.

3. Mai:

Im Mai veranstaltet die Schule einen Elternabend für die Eltern der Februar-Kinder, um den Ablauf bis zur Einschulung im Winter zu besprechen, Fragen zu beantworten und die Möglichkeit zu geben, Erfahrungen mit den „alten“ Februar-Eltern auszutauschen. Die Februar-Kinder werden wie alle anderen Kinder einer jahrgangsübergreifenden Lerngruppe zugeordnet und nehmen am Schnuppertag in ihrer zukünftigen Lerngruppe teil. Sie verbleiben aber bis zum Februar in der jeweiligen Kita. Das heißt, sie haben sowohl einen Platz in der Schule als auch einen Kindergartenplatz.

4. Bis 30. Juni des laufenden Jahres:

Der gewählte Einschulungstermin kann in der Zeit bis zum Ende des laufenden Kindergartenjahres bei Bedarf und in Absprache mit allen Beteiligten verändert werden, wenn die jeweilige Entwicklung des Kindes dies erforderlich macht. Die Einschulung im August ist also weiterhin möglich.

5. Nach den Sommerferien:

Die Februarkinder kommen regelmäßig an zwei mit den Lehrkräften und den Erzieher*innen vereinbarten Tagen in die Schule und nehmen am Unterricht in ihren Lerngruppen teil. Im Laufe des halben Jahres wird die Dauer der Schultage von zwei Stunden am Anfang bis hin zu einem vollen Schultag von 8 bis 14 Uhr verlängert. Zunächst bearbeiten die Kinder Lernmaterialien, die speziell für den Übergang von den Pädagog*innen gemeinsam zusammengestellt wurden.

Je nach Entwicklungsstand und Lerninteresse beginnen die Kinder, sich zunehmend mit schulischen Inhalten zu befassen und ihren Lernweg in Deutsch und Mathematik zu verfolgen. Dabei wechseln sie ihre Rolle vom Kindergarten- zum Schulkind flexibel und selbstbestimmt.

Wenn sie nach den wöchentlichen Schultagen in den Kindergarten zurückkommen, sind sie die „Experten für Schule“ und berichten den anderen Kindern von ihren Schulerlebnissen. Diese Erfahrung ist besonders wichtig, weil sie den Februar-Kindern ermöglicht, in ihre neue Rolle als Schulkind hineinzuwachsen und Sicherheit zu erlangen.

6. Dezember:

Im Dezember planen Kindergärten und Schule mit den Februar-Eltern die Einschulungsfeier zum Halbjahr. Abschied aus dem Kindergarten und Schulbeginn sind dabei gleichermaßen wichtig. Gefeiert wird im gleichen Rahmen wie im Sommer: Eltern, Verwandte, die ehemaligen Kindergartenfreund*innen und die neuen Schulkamerad*innen begleiten die neuen Einschulungskinder bei diesem wichtigen Fest.

Ebenfalls im Dezember beginnt dann wieder die neue Beratungsrunde in den Kindergärten für die Eltern, deren Kinder im darauffolgenden Sommer in die Schule aufgenommen werden können.

In jedem Jahr werden vier bis zehn Kinder für die Februar-Einschulung angemeldet. Inzwischen sind die ersten Februar-Kinder in die weiterführenden Schulen gewechselt.

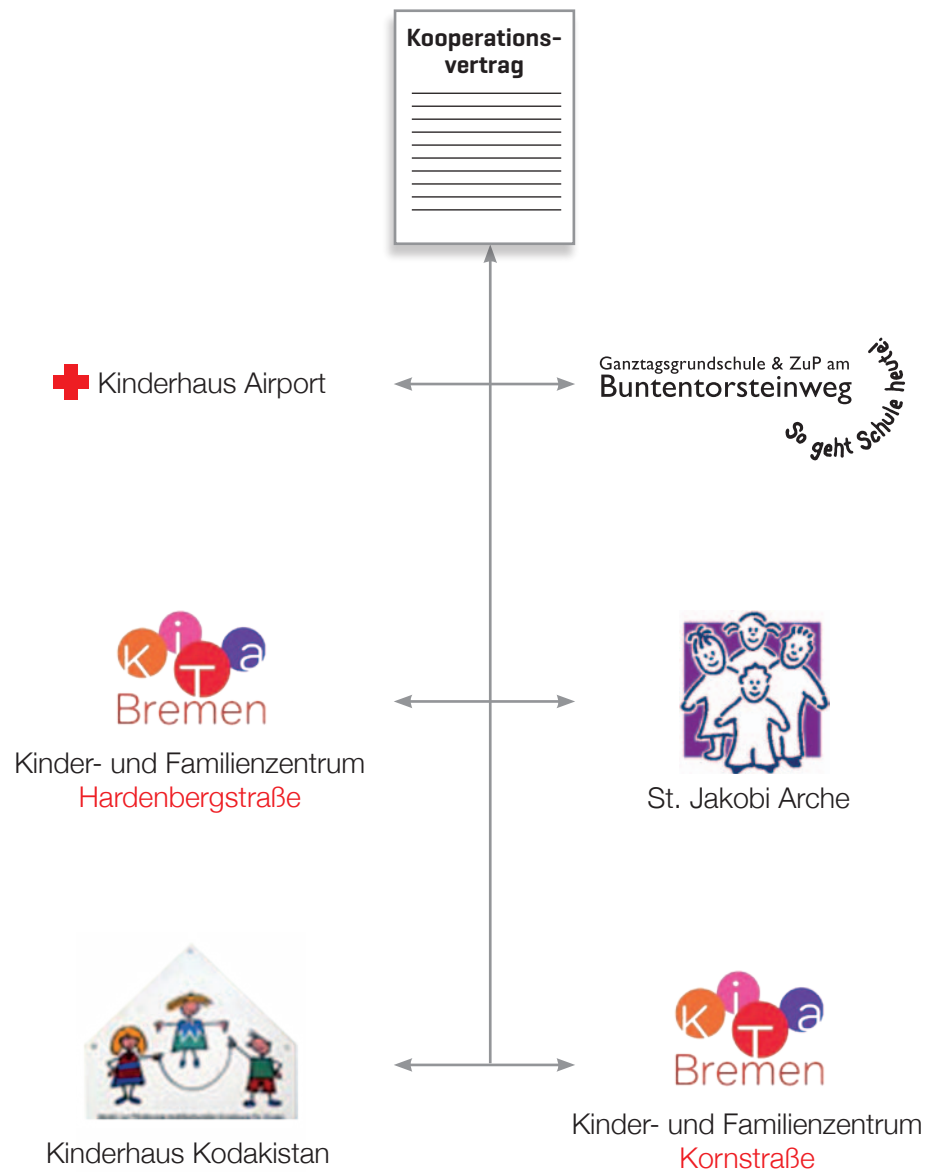
Im Stadtteil hat sich die Möglichkeit der zweimaligen Einschulung herumgesprochen. Viele Eltern interessieren sich für das Modell, lassen sich gern von den Erfahrungen der „alten“ Eltern erzählen. Für sie bedeutet die damit verbundene Flexibilität Erleichterung und macht sie sicherer in Bezug auf die Entscheidung: „Wann ist für mein Kind der richtige Zeitpunkt für die Einschulung?“

Wer in den Lerngruppen nach den Februar-Kindern sucht, wird sie nicht finden, denn sie folgen ihrem individuellen Lernweg wie alle anderen Schulkinder auch. Einige von ihnen gehen dabei schneller voran, einige langsamer. Sie kommen fröhlich und selbstsicher in die Schule, haben Freunde gefunden und fühlen sich auf Grund der langen Eingewöhnungsphase in der Schule inzwischen als „richtig“.

Das Projekt „Zweimalige Einschulung“ ist durch mehrere Evaluationen hervorragend beurteilt worden.

Kooperationen





Kooperationsvertrag zur abgestimmten Bildungsarbeit

abgeschlossen zwischen

KuFZ Kornstraße, KuFZ Hardenbergstraße, Kinderhaus Airport vom DRK (früher: KTH Hünefeldstraße), Kindergarten der ev. Kirche St. Jakobi Arche, Kinderhaus Kodakistan und der Grundschule am Buntentorsteinweg.

Ziele

Wir möchten, dass Kinder den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule als kontinuierlichen Bildungs- und Erziehungsweg erleben. Dadurch können sie ihre Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten im Sinne von Bildungsgerechtigkeit und Inklusion von Beginn an maximal ausschöpfen. Kern der Zusammenarbeit ist ein Konzept zur Abstimmung der gemeinsamen Bildungsarbeit.

Die Kooperationspartner setzen auf eine vertrauensvolle Zusammenarbeit und verpflichten sich grundsätzlich, die hier dargestellten Ziele nach Kräften zu unterstützen und zu fördern.

Inhalte der Kooperation

Die Kooperationspartner stimmen ihre Zusammenarbeit in Bezug auf Grundhaltung, Bildungsinhalte, Bildungsprozesse und Rituale verbindlich ab. Kinder finden vertraute Elemente aus dem Kindergarten in der Raumgestaltung der Schule wieder.

Entsprechend ihres jeweiligen Entwicklungsniveaus und -alters bekommen die Kinder angemessene Angebote, Anreize und Herausforderungen aus den Bereichen Mathematik, Lesen und Schreiben, Forschen und Experimentieren sowie Dokumentieren. Diese sind ihrem Lernbedürfnis angemessen und werden ihrem Entwicklungsstand gerecht.

Die Pädagog*innen der sechs Einrichtungen entwickeln die Arbeit gemeinsam und partnerschaftlich. Gemeinsame Fortbildungen oder Workshops zu den Schwerpunktthemen der Zusammenarbeit werden regelmäßig (mindestens einmal im Jahr) durchgeführt.

Eltern werden in Form einer Bildungspartnerschaft in die Bildungs- und Erziehungsarbeit einbezogen.

Rechte und Pflichten der Kooperationspartner

Die Kindergärten bieten zu fest vereinbarten Terminen im Kindergartenjahr über einen längeren Zeitraum [ca. 4-6 Wochen] die Themen an, die für die Stationen der Parcours relevant sind. Die Grundschule bereitet die Durchführung ebenfalls vor. Diese Angebote werden von allen Kindern im letzten Kindergartenjahr wahrgenommen. Auch jüngere Kinder können bei Interesse teilnehmen. Zweimal im Jahr besuchen die Kindergartenkinder die Schule und absolvieren dort die Parcours „Mathematik“ und „Deutsch“.

Für den Bereich „Naturwissenschaften von Beginn an“ bereiten die Kindergärten in ihren Gruppen die Stationen vor. Diese werden dann den Grundschulkindern als „Forschungsparcours“ unter den Gesichtspunkten des Forschungskreislaufs [Forschungsfrage, Vermutungen, Versuchsdurchführung, Teamarbeit, genaue Beobachtung, Dokumentation, Erörterung der Ergebnisse] präsentiert.

Die Grundschule lädt die Kindergartenkinder jeweils einmal im Jahr zu den Parcours „Mathematik“ und „Deutsch“ in die Schule ein. Die Parcours-Durchführung liegt in der Hand einer Lerngruppe 1/2. Zum „Forschungsparcours“ gehen die Schulkinder dann in die Kindergärten und absolvieren dort die Experimente, die die Kindergartenkinder unter Anleitung ihrer Erzieher*innen vorbereitet haben.

Bei Bedarf werden die Stationen zu den drei Parcours überarbeitet. Das geschieht in Arbeitsgruppen, die aus den Fachkräften der Einrichtungen bestehen.

Einmal im Jahr wird eine Informationsveranstaltung angeboten, auf der Eltern die Stationen und die Ziele der Arbeit kennenlernen.

Als Vorbereitung zur Einschulung kommt die Schulleitung der Grundschule im November zu einem Elternabend in die Kindergärten, stellt die Arbeit der Schule vor und beantwortet die Fragen der Eltern.

Die Zusammenarbeit basiert auf dem Konzept, das in den Handreichungen ausführlich dargestellt ist.

In Dienstbesprechungen oder Konferenzen der Kooperationspartner wird die abgestimmte Bildungsarbeit regelmäßig vorgestellt und besprochen. Änderungswünsche oder Verbesserungsvorschläge sind dann Thema in der Steuergruppe. Diese besteht aus den Leitungen der sechs Einrichtungen, die sich mindestens einmal pro Quartal treffen, um die gemeinsame Arbeit abzustimmen.

Konfliktregelung

Meinungsverschiedenheiten werden im Dialog im Konsens gelöst. Gelingt es den Kooperationspartnern nicht, ihren Konflikt aus eigener Kraft beizulegen, verpflichten sie sich zu einem Mediationsverfahren.

Ordentliche Kündigung

Die Partner*innen können diesen Vertrag bis zum 31. 07. jeden Jahres mit einer Frist von sechs Monaten ohne eine Angabe von Gründen kündigen.

Beginn und Dauer der Vereinbarung

Diese Vereinbarung beginnt am X.X.2016 und wird auf unbestimmte Dauer abgeschlossen.

Datum	Einrichtung	Unterschrift



Schlussbemerkungen

Nach fünf gemeinsamen Jahren der Zusammenarbeit können wir sagen, dass sich das Modell der „abgestimmten Bildungsarbeit“ zu einem Erfolgsmodell für alle Beteiligten – besonders aber für die Kinder im Übergang – entwickelt hat. Jahr für Jahr haben wir die Abläufe korrigiert und verbessert. Jahr für Jahr haben wir mehr Sicherheit in der Zusammenarbeit über die Grenzen der Einrichtungen hinweg bekommen. Es zeigt sich, dass zwischen den Pädagog*innen ein neues Selbstverständnis gewachsen ist: Jede*r fühlt sich als Partner*in anerkannt und beteiligt. Unsere Vision von gegenseitiger Anerkennung der jeweiligen Professionalität, der Wertschätzung der Arbeit in allen Einrichtungen, aber auch das Vertrauen, das die anderen es schon gut machen, zeigt, dass Grenzen überwindbar sind.

Der Bogen vom Eintritt in den Kindergarten bis in die Schule hinein ist geschlagen. Die Bedeutung der frühen Bildung ist aus den Köpfen und dem pädagogischen Handeln von Erzieher*innen und Lehrkräften nicht mehr wegzudenken. Die Pädagog*innen der beteiligten Kindergärten wissen nun, wie die Arbeit in ihren Nachbar-Kitas läuft. Die Lehrkräfte erkennen die Bildungsarbeit, die in den Kindertagesstätten täglich stattfindet, an. Die Leitungen sind in gutem Kontakt und fühlen sich gleichsam verantwortlich für das Gelingen der Kooperation. Alle haben kurze Kommunikationswege, sie kennen sich, die Berührungsängste sind geringer geworden oder ganz verschwunden.

In jedem Jahr nehmen alle Kinder des letzten Kindergartenjahres an der „abgestimmten Bildungsarbeit“ teil. In den Kindergärten sind die Stationen ein fester Bestandteil der Arbeit geworden. Auch jüngere Kinder können teilnehmen, wenn sie neugierig sind und es wollen. An den Parcours-Tagen erfährt jedes Kind, dass es erfolgreich teilnehmen kann, in der Schule als Lerner*in und in der Kita als Anleiter*in. Sie kommen in Kontakt mit den Schulkindern und meistern die sprachlichen Anforderungen, die dieser Austausch für sie mit sich bringt. Es wächst die Neugierde auf die Zeit nach der Einschulung. Auch die Schulkinder haben Erfolgserlebnisse: Sie freuen sich über „alte Bekannte“, sie sind stolz auf ihre Rolle als „Expert*in“ für Mathe und Lesen und Schreiben, sie sind neugierig und ernsthaft interessiert an den Experimenten, die in den Kitas für sie vorbereitet sind.

Wenn die Kindergartenkinder dann im Sommer in die Schule kommen (und durchaus in verschiedenen Schulen eingeschult werden, die nicht an unserer Kooperation teilgenommen haben), treten sie anders auf als die Kinder, die aus Kindergärten ohne Abstimmung der Bildungsarbeit kommen. Sie bewegen sich „erfahrener“, sie kennen sich in einigen Bereichen aus, in denen anfangs im schulischen Mathematik- und Deutschunterricht gearbeitet wird. Macht die Schule individuelle Lernangebote, dann kann an bereits Gelerntem angedockt werden. Wenn nicht, langweilen sich die Kinder durchaus, berichten Eltern. Daraus entstehen Herausforderungen für die jeweilige Schule.

Wir wünschen uns eine breite Übertragung der „abgestimmten Bildungsarbeit“ auf andere Einrichtungen und die Entstehung weiterer Kooperationsverbünde. Durch unsere Entwicklungsarbeit ist vieles getan, auf das zurückgegriffen werden kann. Zentrale Faktoren, die für den Erfolg wichtig sind, sind gemeinsame Fortbildungen. Hier kommt man miteinander ins Gespräch, hier kann sich eine gemeinsame Sprache entwickeln, hier entstehen die Haltungen, die für den Erfolg Voraussetzung sind. Aus unserer Erfahrung heraus können wir sagen: Der Weg lohnt sich. Er lohnt sich für die Pädagog*innen aus Kindergarten und Schule, die in einen Austausch über das Kind im Übergang kommen. Er lohnt sich für die Eltern, die ihr Kind auf seinem Weg begleitet sehen. Er lohnt sich vor allem für das Kind, das weiß, dass es den Übergang schafft.

Inzwischen haben wir das Stadium der Selbstverständlichkeit in der Zusammenarbeit erreicht. Wir können routiniert auf die Stationen der Lernparcours zurückgreifen. Natürlich ist auch hier der Prozess wichtig. Veränderungen werden gemeinsam entwickelt – wenn sie nötig sind. Wir haben einen Kooperationsvertrag, in dem die Aufgaben und Verpflichtungen aller beteiligten Einrichtungen festgelegt sind. Die Steuergruppensitzungen werden auf wenige Anlässe im Jahr reduziert. Trotzdem sind wir achtsam in der Einbeziehung aller beteiligten Pädagog*innen und Eltern, informieren immer wieder auf Dienstbesprechungen und Informationsabenden. Solange diese Übergangsarbeit nicht breitflächig verankert ist, die Zusammenarbeit über die Grenzen der Einrichtungen hinweg nicht selbstverständlich ist, und ein gemeinsamer Rahmenplan 0 bis 10 noch auf sich warten lässt, müssen wir die Bedeutung dieser Kooperationsarbeit immer wieder betonen und ihren Mehrwert für die Bildungschancen von Kindern vermitteln.

Impressum:**Titel:**

Abgestimmte Bildungsarbeit Kindergarten/Grundschule

Herausgeber*innen:

Meike Baasen, Hans-Günter Schwalm, Fridolin Sickinger

Autor*innen:

Brunhilde Marquardt-Mau, Universität Bremen

Bastian Rojahn, Grundschule am Buntentorsteinweg

Hans-Günter Schwalm, KiTa Bremen

Meike Baasen, Grundschule am Buntentorsteinweg

Fridolin Sickinger, Erziehungsberatungsstelle Bremen West

Andrea Stiepani, Kinder- und Familienzentrum Kornstraße

Rose Hergesell, Kinderhaus Arche, St. Jakobi-Gemeinde, Bremen

Gabi Krämer, Kinderhaus Airport

Christina Heiland, Kinder- und Familienzentrum Hardenbergstraße

Gestaltung:

Garbrecht-Hennecke

Erschienen:

9-2016

Ganz herzlich danken wir Frau Anke Bräuer, Fachberaterin beim Landesverband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder in Bremen, und Frau Lisa Rape, Sprachförderkoordinatorin bei KiTa Bremen, für ihre Beratung und Unterstützung im Bereich Sprachbildungsarbeit.

Das Projekt „Abgestimmte Bildungsarbeit“ wurde von der Robert Bosch Stiftung gefördert.

Für ihre Unterstützung bei den Druck- und Gestaltungskosten danken wir Der Senatorin für Kinder und Bildung, KiTa Bremen, der Heidehof Stiftung und dem Landesverband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder in Bremen.