

Neue Chancen für die Arbeit mit der Grundschule

Barbara Berthold
bberthold@uni-bremen.de

Prof. Dr. Ursula Carle
ucarle@uni-bremen.de



Am Übergang zwischen Kindertagesstätte und Grundschule kooperieren Erzieherinnen und Lehrerinnen am meisten, ist dies doch für die ihnen anvertrauten Kinder ein bedeutender Lebensabschnitt, in welchem sie Unterstützung für eine positive Bewältigung gut brauchen können. Deshalb ist es für Erzieherinnen und Lehrerinnen besonders wichtig, dass sie die Arbeit der anderen Institution gut kennen. Nur so ist es möglich, Kindern anschlussfähige Bildungs- und Erziehungsprozesse zu ermöglichen. Das ist auch Anliegen der flexiblen Schuleingangsphase. Kinder haben bereits in der Kindertagesstätte gelernt, selbstständig in altersgemischten Gruppen zu arbeiten, sich gegenseitig zu helfen, gebrauchtes Material wieder an seinen Platz zurück zu bringen, Kreisgespräche zu führen und vieles mehr. Die flexible Schuleingangsphase bietet eine Umgebung, in der die Kinder diese Kompetenzen für schulisches Lernen nutzen können. Der folgende Beitrag beschreibt, was das Modell der flexiblen Schuleingangsphase auszeichnet und benennt Anknüpfungspunkte, die sich darin für bereichernde Kooperationen mit Grundschulen finden lassen.

Gliederung	Seite
1. Flexible Schuleingangsphasen	3
1.1 Jahrgangsgemischte Lerngemeinschaft	4
1.2 Didaktische Konzepte für die heterogene Lerngruppe	6
1.3 Reichhaltige Leistungsdokumentation	7
1.4 Kooperation mit dem Umfeld	7
2. Besondere Kooperationsanlässe	8
2.1 Abgestimmte didaktische Konzepte	8
2.2 Übergreifende Lernprozessdokumentation	11
3. Fazit	12

Kita – Grundschule

1. Flexible Schuleingangsphasen

Kinder erwarten von der Schule eine neue Herausforderung. Sie freuen sich darauf, bald Schulkinder zu sein. Das bedeutet für sie vor allem lesen, schreiben, rechnen lernen, eine Schultasche besitzen – eben zu den Großen zu gehören. Aber genau diese Aussicht auf so viel Neues beängstigt sie auch: Wie wird es mir in der neuen Umgebung ergehen? Welche Gefahren verbergen sich in dem großen Schulhaus? Welche Regeln gelten dort? Was kann ich tun, wenn mich jemand auf dem Schulhof ärgert? Kinder sehen als Herausforderung weniger die typisch schulischen Bildungsanforderungen an, sondern vor allem die Ungewissheit, das Neue, das sie erwartet. Wird es gelingen, sozialen Anschluss an die neue Stufe des persönlichen Bildungsganges zu finden?

**Vorfreude und
Unsicherheit zugleich**

Für die Klärung dieser offenen Fragen brauchen Kinder nicht nur eine geraume Vorbereitungszeit in der Kindertagesstätte – man rechnet dafür fast ein ganzes Kindergartenjahr – sie benötigen mindestens die gleiche Zeit der Umstellung auch in der Schule.

Es wäre aber unklug, wenn jede Schule, jede Klasse jedes Jahr wieder aufs Neue erfinden würde, wie die Übergangsphase in der Schule gestaltet werden soll. Praktischer ist es, ein Modell zu wählen, das seit vielen Jahren erprobt ist und sich bewährt hat – wie die flexible Schuleingangsphase. Es wird derzeit in fast allen Bundesländern in Deutschland umgesetzt.

Verbreitung der flexiblen Schuleingangsphase



Internet-Tipp

Hier finden Sie eine Übersichtstabelle, die die Lage in den verschiedenen Bundesländern verdeutlicht:

www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/seph_vergleich_050706web.pdf

Dieses neue Modell der Schuleingangsphase ruht auf drei Säulen, die Kindertagesstätten aus ihrer eigenen Arbeit z. T. bekannt sind:

**Die Grundzüge: bekannt
aus der Kita-Arbeit**

1. **Kinder aus den ersten beiden Schuljahren werden in jahrgangsgemischten Lerngruppen unterrichtet.** Die Grundschulen nehmen damit ein Modell auf, das in Kindertageseinrichtungen sehr häufig praktiziert wird. Der Vorteil ist, dass die älteren Kinder der Klasse die neuen aufnehmen und in das Schulleben, die sozia-

len Regeln aber auch in die Arbeitsformen und Aufgabenarten hineinbegleiten können.

2. **Alle Kinder werden gemeinsam unterrichtet, auch Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf.** Kein Kind wird mehr vom Schulbesuch zurückgestellt. Das erfordert ein hohes Vertrauen der abgebenden Erzieherinnen in die Arbeit der Lehrkräfte und oftmals Zusammenarbeit mit Sozial- und Sonderpädagoginnen.
3. **Alle Kinder haben die Möglichkeit die Schuleingangsphase in einem, in zwei oder in drei Jahren zu durchlaufen.** Das erfordert einen individualisierten Unterricht, der sowohl Kinder mit besonderen Begabungen fördert, als auch Kindern Unterstützung gibt, die noch etwas mehr Zeit brauchen.

Zusammenarbeit von Grundschule und Kita

Die Neugestaltung der Schuleingangsphase wirkt sich auch auf die Kooperation mit Eltern und Kindertagesstätten aus. Für die Gestaltung der Kooperation ist dabei besonders zu beachten, dass jede Grundschule in der Umsetzung ihren eigenen Weg gehen und die im Folgenden näher beschriebenen Modellbestandteile auf ihre Art füllen wird. Sie ist dabei besonders zu Beginn der Umstellung auf die Unterstützung durch die Erzieherinnen in den Kindertageseinrichtungen in besonderem Maße angewiesen, denn nur wenn diese die Umstellung mit tragen, werden die Eltern ausreichend Vertrauen in das Neue entwickeln können.

Im Idealfall wäre es sogar sinnvoll, wenn Kindertageseinrichtung und Schule auch personell flexibler zusammenarbeiten könnten: Erzieherinnen in der Schule und Lehrerinnen in der Kindertagesstätte helfen würden, den Übergang besser zu gestalten.

Das gelingt dann gut, wenn man voneinander weiß. Zunächst soll darum gezeigt werden, welche Ziele mit den einzelnen Modellbestandteilen der flexiblen Schuleingangsphase erreicht werden sollen.

1.1 Jahrgangsgemischte Lerngemeinschaft

Klassenunterricht ist in Schulen seit vielen Jahrzehnten Alltag. Es fällt daher heute Eltern und Pädagoginnen oft schwer, Jahrgangsmischung als etwas Fortschrittliches zu betrachten. Und in der Tat ist sie das auch nicht, jedenfalls nicht an sich. Die organisatorische Einführung der Jahrgangsmischung im Modell der flexiblen Schuleingangsphase dient gerade nicht sich selbst, sondern anderen Zielen:

Mehr Sicherheit

Der erste und sofort einleuchtende Vorteil ist, dass die Kinder in der Grundschule sehr viel mehr Sicherheit erfahren. Den wichtigsten Vorteil der Jahrgangsmischung benannte eine Lehrerin so: „Die Kin-

der kommen in der Schule schneller an.“ Dadurch, dass die Neuen in ein bereits funktionierendes Klassengefüge hineinwachsen, erübrigt sich die bisherige Anfangsphase von mehreren Monaten, in denen die Erstklässler lernen, was Schule ist und in der mit der Klasse die Regeln und Verhaltensweisen immer neu aufgebaut werden müssen.

In der jahrgangsgemischten Lerngruppe sind bereits Regeln, dort gibt es schon Kinder, die wissen, wie hier gelernt wird. Sie sind auf die Neuen vorbereitet und holen sie in die Gemeinschaft hinein. So kommen sie mit Hilfe ihrer älteren Partner sehr viel schneller im Schulbetrieb an.

Die Älteren helfen bei der Eingewöhnung

Ältere Grundschüler als Paten in die Kita einladen



Tipp

All die wichtigen Fragen, wie Schule funktioniert, vermitteln die älteren Kinder den neuen Mitschülerinnen und Mitschülern schnell und sehr viel besser als das eine Lehrerin tun könnte. Werden sie zur Vorstellung ihrer Schule in die Kindertagesstätte eingeladen, können sie als Experten dort bereits helfen, den Übergang in die Schule für ihre Patenkinder zu gestalten, indem sie aus ihrer kindlichen Perspektive das Schulleben darstellen.

Die für die Grundschulen bedeutendste Änderung ist die flexible Verweildauer. Kinder haben in flexiblen Schuleingangsphasen ein, zwei oder drei Jahre Zeit, die Inhalte der ersten beiden Schuljahre zu bearbeiten. Die Einrichtung von jahrgangsgemischten Lerngruppen ist für die Schnelleren wie für die Langsameren und für das große Mittelfeld eine notwendige, Kontinuität und Sicherheit stiftende Bedingung, damit Kinder unterschiedlich schnell die Schuleingangsphase durchlaufen können. Wer drei Jahre benötigt, bleibt in seiner Lerngruppe ein Jahr länger als die meisten seines Einschulungsjahrgangs, aber die Freunde aus dem nächsten (später eingeschulten) Jahrgang bleiben bei ihm. Auch für Kinder, die schon nach einem Jahr in Klasse drei wechseln, bedeutet die jahrgangsgemischte Lerngruppe eine große Sicherheit bei diesem Wechsel, gehen doch hier eine ganze Reihe Mitschülerinnen bzw. Mitschüler den Übergang in Klasse drei mit diesem Kind gemeinsam.

Jeder lernt in seinem Tempo

Die Jahrgangsmischung verdeutlicht auch, dass jetzt in der Schuleingangsphase eine ganz andere Pädagogik gefragt ist, nämlich eine „Pädagogik der Vielfalt“, weil im Klassenzimmer sehr unterschiedliche Kinder zusammen lernen. Das wird offensichtlicher als in einer Jahrgangsklasse.

Verschiedene Organisationsformen, die Kindern aus der Kindertagesstätte bekannt sind, werden in der jahrgangsgemischten Lerngemeinschaft praktiziert, z. B. jahrgangsgemischte Arbeitsgemeinschaften, Projekte oder Lernwerkstätten.

1.2 Didaktische Konzepte für die gemischte Lerngruppe

Ganz individuelle Voraussetzungen

Wenn alle Kinder in jahrgangsgemischte Lerngruppen eingeschult werden, erhöht sich die Spannweite der Lernvoraussetzungen gegenüber einer Jahrgangsklasse enorm. Jahrgangsmischung ist dem Anspruch verpflichtet, jedes Kind seinen Möglichkeiten und Interessen gemäß im Lernen besser unterstützen zu können als in einer herkömmlichen Jahrgangsklasse. Jedes Kind wird herausgefordert, individuell nach seinen Möglichkeiten zu lernen. Gleichzeitig wird der Gruppenzusammenhang stark betont, um seine stabilisierende Kraft pädagogisch und didaktisch zu nutzen. Spannende Auseinandersetzungen mit Themen, die die Kinder interessieren, werden durch die gemeinsame Bearbeitung einer Aufgabe mit unterschiedlichen Lernzugängen angeregt.

Kitas können den Grundschulen helfen

Diese Weiterentwicklung des herkömmlichen Unterrichts ist sehr aufwändig und braucht Zeit. Lehrerinnen und Lehrer sind auf Ermutigung „kritischer Freunde“ angewiesen. Kindertagesstätten können diese Rolle einnehmen, wenn sie zu einem Austausch von Erfahrungen in kooperativer und vertrauensvoller Atmosphäre bereit sind, denn in vielen Elementen der flexiblen Schuleingangsphase können sie Elemente ihrer eigenen pädagogischen Arbeit erkennen und mit den Lehrerinnen diskutieren:

- Um den unterschiedlichen Bedürfnissen und Schulerfahrungen der Kinder gerecht zu werden, hat sich eine klassische Schulstunde als wenig geeignet erwiesen. An die Stelle des 45-Minuten-Unterrichtstaktes tritt in der flexiblen Schuleingangsphase ein Schultag mit größeren zeitlichen Einheiten. Als Elemente der Rhythmisierung haben sich bewährt: eine Gleitzeit am Morgen, Unterrichtsblöcke, Spiel- und Bewegungspausen, die den Tag strukturieren und Phasen der An- bzw. Entspannung ermöglichen.
- Selbstgesteuertes, reflektierendes Lernen in Projekten, mit Experimenten, in Werkstätten und in anderen methodischen Formen, die zugleich kooperatives Arbeiten erfordern, bestimmt das Unterrichtsgeschehen in flexiblen Schuleingangsphasen.
- Die Arbeit an Aufgabenstellungen, die Vertiefung ermöglichen (z. B. Freies Schreiben, Arbeit an selbst gewählten Themen und mathematischen Problemen) hat sich bewährt. Schülerinnen und

- Schüler werden an der Planung und Organisation ihrer Lernprozesse beteiligt. Die Arbeit mit Tages- und Wochenplänen ist ein Mittel dazu, ermöglicht sie es doch, sich Arbeiten selbst einzuteilen und Freiräume für eine intensive Beschäftigung mit der momentan wichtigen Problemstellung zu verschaffen.
- Lernen und Leisten wird in der heterogenen Lerngruppe als individueller und kooperativer Prozess einer Lerngemeinschaft verstanden. Tutoren- oder Patenschaftssysteme bieten Möglichkeiten für die Steuerung gemeinsamen Lernens. Aufgabe der Lehrkräfte ist es, die Lernprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler zu unterstützen und zu fördern – ganz nach Maria Montessoris „Hilf mir, es selbst zu tun!“

1.3 Reichhaltige Leistungsdokumentation

Der Leistungsvielfalt, die der Unterricht in der flexibel gestalteten Schuleingangsphase befördert, werden traditionelle schulische Formen der Leistungserfassung und -bewertung nicht gerecht. Vor allem können Ziffernnoten höchstens einen Teil der notwendigen reichhaltigen Leistungsdokumentation ausmachen.

Ziffernnoten reichen nicht mehr aus!

Um diese jedoch realisieren zu können, bedarf es einer systematischen prozessbegleitenden Lernbeobachtung und Diagnostik sowie einer reichhaltigen Zusammenstellung der vielfältigen Leistungen der verschiedenen Kinder. Diese dient dann wiederum als Grundlage für die fundierte Begründung der Unterrichtsarbeit. Portfolios, wie sie auch in Kindertagesstätten geführt werden, in denen Aussagen zur Lern- und Leistungsentwicklung mit Produkten der Kinder belegt werden, können diesem Zweck dienen (vgl. Abschnitt 2.2).

Portfolios – wie in Kitas

1.4 Kooperation mit dem Umfeld

Schulen, wie auch Kindertagesstätten, sind keine Inseln. Sie haben Außenbezüge. Ganz besonders nah ist der Bezug zu den Eltern der Schülerinnen und Schüler am Schulanfang. Wenn die Kooperation mit den Elternhäusern gelingt, steigt die Chance auf eine gute Bildungskarriere für das einzelne Kind erheblich, aber auch Reformen in den Bildungseinrichtungen wie die Einrichtung einer flexiblen, jahrgangsgemischten und integrativen Schuleingangsphase lassen sich besser gestalten. Eine interessante, lebendige intensive Elternarbeit berücksichtigt die Mitverantwortung der Eltern und ermutigt sie zu Eigeninitiative.

Hierzu können Kindertagesstätten einen wichtigen Beitrag liefern, wenn sie selbst eine intensive Elternarbeit betreiben und diese mit derjenigen der Grundschule verknüpfen. So können gemeinsame the-

Kita und Grundschule – gemeinsame Elternarbeit

Kita – Grundschule

matisch ausgerichtete Veranstaltungen z. B. zu Fragen der aktuellen bildungspolitischen oder pädagogischen Reformanliegen, zu Gesundheits-, Umwelt- oder Verkehrserziehung für Eltern zeigen, dass Kindertagesstätte und Grundschule pädagogisch an einem Strang ziehen. Oftmals sind es nämlich die Erzieherinnen, zu denen die Eltern bereits über einen längeren Zeitraum ein vertrauensvolles Verhältnis als Fundament für Erziehungspartnerschaften mit professionellem pädagogischem Personal aufbauen konnten.

Vernetzung in der Region

Elternarbeit allein reicht jedoch nicht. Das Umfeld einer Schule oder Kindertagesstätte reagiert sensibel auf jede Veränderung. Systematische Bezüge zu Gemeinde, Region oder Stadtteil herzustellen hilft, die Chancen regionalen Lernens bei wohnortnaher Erziehung und Bildung nutzen zu können.

Zwei Anknüpfungspunkte für gelingende Kooperationen zwischen Kindertagesstätte und Grundschule zum Wohle aller Kinder im Einzugsgebiet, die sich in den Bausteinen der flexiblen Schuleingangsphase verankern lassen, werden nun genauer betrachtet.

2. Besondere Kooperationsanlässe

Neue Kooperationschancen

Es gibt viele Möglichkeiten für eine Zusammenarbeit von Kindertagesstätten und Grundschulen: gemeinsame Feste, Sprachförderkurse, Schulprojekte in der Kindertagesstätte, Besuche von Kindergruppen in der jeweils anderen Einrichtung oder gegenseitige Hospitationen der Pädagoginnen. Wir beschreiben zwei Anlässe, die sich besonders für die Kooperation mit Grundschulen anbieten, die flexible Schuleingangsphasen haben.

2.1 Abgestimmte didaktische Konzepte

Nachhaltige Kooperation kann bei der Abstimmung der inhaltlichen und pädagogischen Arbeit zwischen Kindertagesstätte und Schule beginnen. In beiden Einrichtungen sind didaktische Kompetenzen für die Arbeit in heterogenen, jahrgangsgemischten Gruppen entwickelt worden: auf der einen Seite bei einer vorhandenen einfachen oder erweiterten Altersmischung, auf der anderen Seite durch die flexible Schuleingangsphase. Im Falle einer Kooperation können sie sich gegenseitig bereichern.

Pädagogisch an einem Strang ziehen

Positive Wirkungen entstehen dann, wenn Kindertageseinrichtung und Schule an der gleichen Sache gemeinsam arbeiten – z. B. durch gemeinsame Fortbildungen der Pädagoginnen oder durch gemeinsame thematische Aktivitäten mit den Kindern.

Gemeinsame Fortbildungen zu Lernen und Entwicklung**Ein gemeinsames Bild vom Kind erarbeiten****Beispiel**

Im Bremer Projekt „Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren“ haben sich Kindertagesstätten und Grundschulen in ihrem Stadtteil zusammengetan und gemeinsam begonnen, ihr „Bild vom Kind“ und damit ihr Bildungsverständnis zu hinterfragen. In einer gemeinsamen Fortbildung konnten sie ihr Wissen über neuere Lern- und Entwicklungstheorien für die übergreifende Altersspanne von 0 bis mindestens 10 Jahren vertiefen. Besonders bereichernd war, dass die Erzieherinnen ihren Erfahrungsschatz im Umgang mit jüngeren Kindern einbringen konnten, die Lehrkräfte eher Beispiele aus dem schulischen Kontext und diese gemeinsam auf bereichsspezifische Entwicklung der Kinder bezogen werden konnten.

Es zeigte sich, dass nicht nur das theoretische Hintergrundwissen, sondern auch das praktische Erfahrungswissen wichtig ist, um die unterschiedlichen Lernwege der Kinder besser zu verstehen, ganz besonders dann, wenn die Entwicklung eines Kindes hinsichtlich bestimmter Aspekte verzögert war oder seinem Alter in einigen Bereichen weit vorauselte. In den integrativen jahrgangsgemischten Lerngruppen ist das eine Alltagsaufgabe. Denn in der integrativen Arbeit muss eingeschätzt werden können, wie Kinder sich von Geburt an entwickeln. Wenn es keine Zurückstellungen mehr gibt, sind die Lehrkräfte in der Grundschule gefordert mit „Kann-Kindern“ und Kindern mit Entwicklungsverzögerungen umzugehen, die vor Einführung der Schuleingangsphase noch nicht eingeschult worden wären. Erzieherinnen sind umgekehrt zunehmend mit Kindern konfrontiert, die bereits lesen und schreiben können und sich auf hohem Niveau für mathematische, naturwissenschaftliche und soziale Phänomene interessieren. Es kommt also immer stärker auf die individuelle Entwicklung der Kinder und nicht auf ihr Alter an oder darauf, welche Einrichtung sie besuchen. Das sollte sich auch in den Lernangeboten widerspiegeln.

Beide Einrichtungen müssen in der Lage sein, für jedes Kind herausfordernde und individuell passende Aufgaben zu entwickeln.

Gemeinsame Projekte

Damit sich in der Schule nicht wiederholt, was in der Kindertagesstätte bereits angeboten worden ist, sollten die Arbeits- bzw. Angebotspläne abgestimmt werden. Da derzeit die staatlichen Rahmenpläne

Jedes Kind optimal fördern**Was habt ihr schon alles gemacht?**

zwischen Kindertageseinrichtung und Schule noch nicht im Detail vereinbart sind, obliegt es den Einrichtungen eines Einzugsgebietes, hier innovationsfreudig und einfallsreich erste Schritte zu gehen.

In gemeinsamen Projekten voneinander lernen

Insbesondere gemeinsame Projekte bieten eine sehr gute Möglichkeit, kindergarten- und grundschulspezifische Zugänge zu Themen zu vergleichen und voneinander zu lernen. Werden einzelne Themen gemeinsam mit Kindern aus der Kindertageseinrichtung und der Schule in Projekten bearbeitet und wird so praktisch erprobt, wie die Arbeit aufeinander aufbauen könnte, kann es gelingen, nicht nur die Arbeit der anderen Einrichtung näher kennenzulernen, sondern auch persönlich zu erfahren, wie Themen aufbauend gestaltet werden können, ohne in vorschreibendes und in kleine Angebotshäppchen gegliedertes Lehren zu verfallen.



Beispiel

Fachwissen und Sozialkompetenz gemeinsam erweitern

Im Bremer Projekt „Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren“ lassen sich mehrere Beispiele finden. Eines davon war das „Steineprojekt“. Kindergarten- und Schulkinder erkundeten gemeinsam: Was kann man alles mit Steinen tun? Wie verändern sich Steine? Welche Steine sind leicht, welche schwer? Es wurde gemeinsames Lernen an Stationen erprobt, wobei dreizehn verschiedene Angebote für die Kinder zur Verfügung gestellt wurden. Sie reichten vom Bauen mit Steinen bis hin zum Gestalten.

Das Projekt wurde nach den Sommerferien durch ein weiteres Projekt ergänzt, das „Wasserprojekt“. Ein Schwerpunkt war die gemeinsame Arbeit „Am Teich“. Hierzu lieferten Schulkinder aus der 4. Klasse den fachlichen Hintergrund für die Kindergartenkinder und die Kinder der flexiblen Schuleingangsphase. So ging es u. a. darum, dass die Viertklässler den kleineren Kindern das Fachwissen und die Zusammenhänge möglichst einfach vermitteln und ihnen so elementare naturwissenschaftliche Erkenntnisse ermöglichen. Ein weiteres Ziel war sozialer Natur: Die Rücksichtnahme und das Einfühlungsvermögen der großen Kinder sollte durch das Projekt gestärkt werden. Nicht ohne Grund: Meist sind es doch gerade die Ängste vor Problemsituationen mit großen Kindern auf dem Schulhof und dem Schulweg, die den Kleinen zu schaffen machen.

Interessen der Kinder bedienen

Gerade die Projektarbeit bietet hier große Möglichkeiten, den Interessen und Bedürfnissen der Kinder zu folgen, auch wenn der Projektbegriff in Kindertagesstätte und Schule unterschiedlich gebraucht wird. Im Bremer Projekt einigten sich Kindertageseinrichtungen und Schulen auf kleinere Projekte, die in einer oder in zwei Wochen durchzuführen sind. Für Kindertageseinrichtungen ist das ein sehr

kleiner Projektzeitraum, er hat aber ausgereicht, die angestrebten Ziele zu erreichen.

2.2 Übergreifende Portfolios

Neben gemeinsamen Aktivitäten, die sowohl für Kindergartenkinder als auch für Grundschulkindern interessant sind, kann es sich anbieten, mit einer Lernprozessdokumentation (Portfolio) zu arbeiten, die einrichtungsübergreifend angelegt ist, also die Lern- und Leistungsprozesse eines Kindes in Kindertagesstätte und Grundschule umfasst. Dies, wie gemeinsame Projektarbeit, trägt dazu bei, dass fließende Übergänge vom Kindergarten in die Grundschule möglich werden.

Fließende Übergänge ermöglichen

Dies setzt allerdings voraus, dass

- die Eltern sich mit der Weitergabe der Beobachtungen von der Kindertagesstätte an die Schule einverstanden erklären, denn die Weitergabe solcher Daten unterliegt datenschutzrechtlichen Bestimmungen.
- Kindertagesstätte und Grundschule sich auf ein gemeinsames Dokumentationsverfahren vor dem Hintergrund eines verabredeten pädagogischen Konzepts einigen, damit beide sich auf eine gemeinsame, die Stärken des Kindes betonende, Sichtweise verständigen können. Eine gute Grundlage mit Anregungen, die sowohl in Kindertagesstätte wie in einer Grundschule mit flexibler Schuleingangsphase aufgenommen und fruchtbar eingesetzt werden können, weil Lernwegen große Bedeutung eingeräumt wird, bieten dafür Verfahren, die „Lerngeschichten“ zur Dokumentation und Reflexion über Lernen verwenden (vgl. Beitrag E 2.1). Kindliche Bildungsprozesse werden dafür im Alltag mit Blick auf Lerndispositionen (z. B. interessiert sein, engagiert sein, Standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten, sich ausdrücken und mitteilen, an der Lerngemeinschaft mitwirken) beobachtet, beschrieben, im Pädagoginnenteam diskutiert und hinsichtlich folgender Förderung eingeschätzt.
- die Pädagoginnen beider Einrichtungen bereit sind, ihre Arbeit so zu verändern, dass eine geeignete Lernentwicklungsdokumentation möglich wird. Dies als Element für regionale Organisations- oder Qualitätsentwicklungsvorhaben mit den benachbarten Grundschulen aufzufassen, macht daraus eine Aufgabe, die zielstrebig unter Einsatz von Mitteln des Projektmanagements (Projektleitung, Kern-Projektteam/Steuergruppe, Zeitschiene, nötige Fortbildungsbedarfe klären, Informationsfluss sicherstellen etc.) bearbeitbar wird. Ein Kooperationsvertrag zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule kann hier seinen sinnvollen Einsatz finden. (vgl. Beitrag H 1.1)

3. Fazit

Neben bewährten Kooperationsmöglichkeiten bieten sich für Kindertagesstätten mit Grundschulen, die flexible, jahrgangsgemischte und integrative Schuleingangsphasen führen, neue, die dazu beitragen können, Anschlussfähigkeit zwischen den beiden Bildungs- und Erziehungseinrichtungen herzustellen. Einige uns bedeutend erscheinende Anlässe für Kooperationen, die Bildungs- und Erziehungsprozesse von Kindern fördern können, wurden in diesem Beitrag benannt, zwei ausführlicher vorgestellt.

Auch wenn sich die Zusammenarbeit nicht immer einfach gestalten lässt und auf dem Weg zum Gelingen Hürden zu überwinden sind, sehen wir die Kooperation der pädagogischen Fachkräfte über Einrichtungsgrenzen hinweg für gelingende Bildungs- und Erziehungsprozesse als unumgänglich an. Kooperationsfähigkeit wird damit zu einem wichtigen Lernziel für alle Pädagoginnen.