



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Bildungshäuser für Kinder von drei bis zehn Jahren

Expertise



BILDUNG

Ideen zünden!

Impressum

Herausgeber

Bundesministerium
für Bildung und Forschung (BMBF)
Referat Öffentlichkeitsarbeit
11055 Berlin

Bestellungen

schriftlich an den Herausgeber
Postfach 30 02 35
53182 Bonn
oder per
Tel.: 01805 - 262 302
Fax: 01805 - 262 303
(0,14 Euro/Min. aus dem deutschen Festnetz)

Autoren

Rainer Strätz
Regina Solbach
Friedemann Holst-Solbach

Gestaltung

Christiane Zay, Bielefeld

Bildnachweis

Getty Images

E-Mail: books@bmbf.bund.de
Internet: <http://www.bmbf.de>

Rainer Strätz, Regina Solbach, Friedemann Holst-Solbach

Bildungshäuser für Kinder von drei bis zehn Jahren

Expertise

Inhalt

1	EINLEITUNG	5	4.8	Schulentwicklungsprozesse/ „Selbstständige Schule“	29
2	DAS BILDUNGSHAUS ALS RÄUMLICHE EINHEIT BZW. ALS NETZWERK	12	4.9	Neue Wege der Wahrnehmung und Würdigung von Leistungen der Kinder	29
3	AKTUELLE ENTWICKLUNGEN IM ELEMENTARBEREICH IN DEUTSCHLAND	16	4.10	Kinder mit besonderem Förderbedarf	29
3.1	Weiterentwicklung der Bildungsarbeit	16	5	WACHSENDE GEMEINSAMKEITEN VON ELEMENTAR- UND PRIMAR- BEREICH	31
3.2	Veränderung der Einrichtungs- struktur	18	6	BEISPIELE FÜR GUTE PRAXIS	36
3.3	Ausbau des Angebots für Kinder unter drei Jahren in den west- lichen Bundesländern	20	6.1	Saarbrücken: Städtische Kindertagesein- richtung Herrensohr und Theodor-Heuss-Grundschule	36
3.4	Ausbau der Tagespflege, Kooperation mit Tages- einrichtungen für Kinder	21	6.2	Berlin: Kinderzentrum Möwensee – Möwensee- Grundschule	39
3.5	Verknüpfung mit Angeboten für Eltern	21	6.3	Berlin: Kita „Das tapfere Schneiderlein“ Karlsruh und Ev. Schule Lichtenberg	41
4	AKTUELLE ENTWICKLUNGEN IM GRUNDSCHULBEREICH IN DEUTSCHLAND	24	6.4	Ulm und Arnach: Pilotprojekte in Baden-Württemberg	41
4.1	Absenkung des Schuleintritts- alters	24	6.5	Modellprojekt KiDZ in Bayern	45
4.2	Flexible Schuleingangsphase	24	6.6	Kindergarten und Schule in einem Gebäude – das Beispiel Betzdorf	46
4.3	Ermittlung von „Lernaus- gangslagen“	25	6.7	Kreis Herford: Kita & Co. – Vom lernenden Spielen zum spielenden Lernen	49
4.4	Weiter zunehmende Methoden- vielfalt	26	6.8	Ganderkesee: Von der Kita in die Schule	52
4.5	Reflexive Koedukation	26	6.9	Geeste: Grundschule St. Antonius	53
4.6	Entwicklung von Ganztags- angeboten für Kinder im Grundschulalter	27	6.10	Laborschule Bielefeld	54
4.7	Besondere Formen der Sprachförderung/Umgang mit Mehrsprachigkeit	28			

7	ORGANISATIONSFORMEN UND ENTWICKLUNGEN IM AUSLAND	56	9	FORSCHUNG UND FORSCHUNGSBEDARF	96
7.1	Übersicht auf EU-Ebene	56	9.1	Evaluation der Bildungseffekte des Elementarbereichs	96
7.2	Das Beispiel Frankreich	59	9.2	Evaluation der Bildungskonzepte in Elementar- und Primarbereich („Anschlussfähigkeit“)	99
7.3	Das Beispiel Schweiz	66	9.3	Entwicklung anschlussfähiger Formen der Lerndokumentation	100
7.4	Das Beispiel Belgien (Flandern)	70	9.4	Der Übergang vom Elementar- zum Primarbereich aus Sicht der Kinder und der Eltern	100
7.5	Das Beispiel Niederlande	70	9.5	Identifizierung von Risiko- faktoren für den Bildungs- prozess	103
7.6	Das Beispiel Ungarn	72	9.6	Zusammenarbeit mit Eltern	106
7.7	Das Beispiel Kanada	73		LITERATUR	107
7.8	Das Beispiel Korea	75		ANHANG	118
8	SCHRITTE ZU EINER STÄRKEREN VERZÄHNUNG VON ELEMENTAR- UND PRIMARBEREICH	78			
8.1	Organisatorisch-strukturelle Maßnahmen	78			
8.2	Konzeptionell-didaktische Entwicklungen	81			
8.2.1	Übergreifende Bildungspläne	81			
8.2.2	Andere Möglichkeiten einer stärkeren konzeptionellen Verzahnung	85			
8.3	Zusammenarbeit mit Eltern	88			
8.4	Aktivitäten mit Kindern	90			
8.4.1	Orts- und Personenkenntnis als Grundlage für Sicherheit	90			
8.4.2	Gemeinsame Aktivitäten und Lernerfahrungen von Kindern verschiedenen Alters	91			
8.5	Entwicklungsschritte in der Zusammenarbeit von Kinder- garten und Grundschule	94			

1 Einleitung

Ein „Bildungshaus für Kinder von drei bis zehn Jahren“ ließe sich im traditionellen deutschen Sprachgebrauch als „Kindergarten und Grundschule unter einem Dach“ denken, als *eine* Institution also, in die Kinder aufgenommen werden, wenn sie drei Jahre alt geworden sind, in der sie sieben Jahre lang qualifizierte Bildung erfahren und die sie dann in Richtung einer weiterführenden Schule wieder verlassen. Dies wäre die „Verschmelzung von Elementar- und Primarbereich“.

Ein solches Bildungshaus existiert in Deutschland bisher nicht. Es gibt politische Willensbekundungen in den Regierungsvereinbarungen von Baden-Württemberg und Hessen, aber es bleibt abzuwarten, wie diese Erklärungen umgesetzt werden.

Manchmal wird unterstellt, dass es sich nicht lohne, diese Idee überhaupt näher zu betrachten, weil zwei Barrieren nicht zu überwinden seien: Erstens seien Kindergarten und Grundschule, also Elementar- und Primarbereich, in Deutschland strukturell unterschiedlich und damit inkompatibel zugeordnet (Kinder- und Jugendhilfesystem hier, Schulsystem dort). Zweitens sei die inhaltlich-konzeptionelle Ausrichtung der beiden Systeme so unterschiedlich, dass mehr als ein geregeltes Nebeneinander nicht möglich sei. Beide Institutionen hätten einen Bildungsauftrag, jedoch einen jeweils „eigenständigen“, wie (zu Recht) immer betont wird.

Eine erste kurze Untersuchung dieser beiden Argumentationslinien führt nicht zu so pessimistischen Schlüssen:

Die unterschiedliche Zuordnung von Elementar- und Primarbereich

„Kindertageseinrichtungen sind – anders als schulische Bildungseinrichtungen – in der Kinder- und Jugendhilfe verankert. Dies hat Folgen, was ihre Nutzung, ihre pädagogischen Konzepte, aber auch ihre Entscheidungs- und Finanzierungsstrukturen anbelangt. Für den pädagogischen Ansatz ist die Verknüpfung des Bildungsauftrags mit der Betreuung und Erziehung der Kinder, wie sie das Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) bestimmt, charakteristisch. Vor allem diese Trias von Bildung, Betreuung und Erziehung wurde im jüngsten OECD-Bericht [OECD 2004a] als eine besondere Stärke des deutschen Konzepts hervorgehoben“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 33).

Charakteristisch für das System der Jugendhilfe sind ferner **Träger- und Konzeptionsvielfalt**. Die Kommunen als öffentliche Jugendhilfeträger sehen von eigenen Angeboten ab, wenn „freie Träger“ sich engagieren. Zu den freien Trägern gehören **Kirchen** und ihre Gliederungen (insbesondere Kirchengemeinden), **Wohlfahrtsverbände**, die bundesweit (z.B. Arbeiterwohlfahrt, Deutsches Rotes Kreuz), regional (z.B. Volkssolidarität in den östlichen Bundesländern, Arbeitsgemeinschaft Deutsches Schleswig in der Grenzregion zu Dänemark) oder lokal tätig sind, sowie **Vereine** (darunter Elterninitiativen). In den westlichen Bundesländern wird die Mehrzahl der Plätze (63%) von freien Trägern angeboten (DJI 2005, S. 68), in den östlichen Flächenländern galt dies im Jahr 2002 für 40% der Plätze (ebd.).

Das Alter von drei Jahren markiert (noch) einen entscheidenden Einschnitt in der Angebotsgestaltung: Für Kinder ab drei Jahren besteht bundesweit ein Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz, wobei die Ausgestaltung eines *Kindergartenplatzes* (insbesondere im Hinblick auf die mögliche Aufenthaltszeit des Kindes in der Einrichtung) von Land zu Land unterschiedlich ist. Einzelne Länder gehen über diese Regelung hinaus: In Sachsen-Anhalt besteht für Kinder von 0 bis 14 Jahren ein Anspruch auf Ganztagsbetreuung (10 Stunden täglich), wenn die Eltern berufstätig oder in Ausbildung sind, ansonsten ein Anspruch auf 5 Stunden tägliche Betreuung. Hamburg hat für Kinder von 1 bis 14 Jahren einen Rechtsanspruch eingeführt, sofern beide Elternteile berufstätig sind. In Thüringen beginnt der Rechtsanspruch für alle Kinder bei 2 Jahren und 6 Monaten, in Brandenburg besteht auch ein Rechtsanspruch auf einen (Grundschul-) Hortplatz, Rheinland-Pfalz plant, ab 2010 einen Rechtsanspruch ab 2 Jahren einzuführen. Im politischen Raum werden bundesweit weitere Veränderungen in Richtung eines Rechtsanspruchs auch schon für jüngere Kinder diskutiert. Derzeit jedoch besucht nur eine Minderheit der Kinder unter drei Jahren, aber die überwiegende Mehrheit der Dreijährigen und die meisten vier- und fünfjährigen Kinder eine Tageseinrichtung. Dennoch hat die Kinder- und Jugendhilfe immer Angebote für Kinder *aller* Altersstufen bereitgestellt, und das „Tagesbetreuungsbaugesetz“ (TAG) von 2005 hat die Bedeutung der Angebote für Kinder unter drei Jahren nochmals unterstrichen.

Es mag also scheinen, als ob Verortung der Jugendhilfe und die Trägerpluralität die Kooperation mit dem (Grund-)Schulsystem verhindern, zumindest sehr erschweren würden. (Einige Gesprächspartner bei der Recherche

argumentierten auch in diese Richtung.) Tatsächlich aber hat es immer Beispiele für eine gute Zusammenarbeit gegeben:

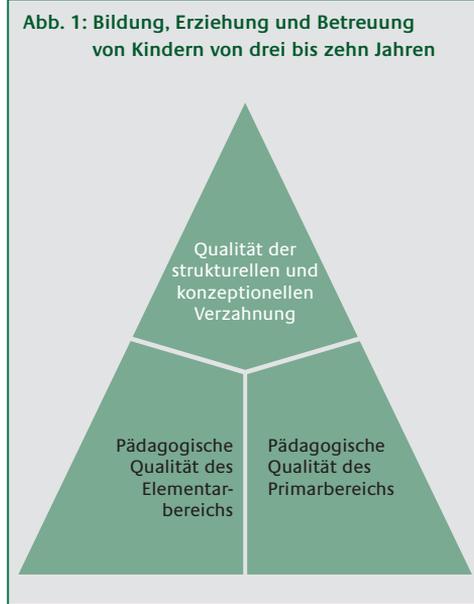
- Die Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule wird nicht erst heute diskutiert. Ende der 70er-Jahre wurden dazu in verschiedenen westlichen Bundesländern Modellversuche durchgeführt, z.B. der bayerische Modellversuch „Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule“ (1979–82) oder der Modellversuch „Übergang vom Elementar- zum Primarbereich“ in Hessen (1977–80). An vielen Orten entstanden Kooperationsmodelle (z.B. Sennlaub 1979), an denen sich die Jugendhilfe trägerübergreifend beteiligte, die sich aber nicht flächendeckend durchsetzten und von denen wenige über längere Zeit Bestand hatten.
- Traditionell besteht eine besonders enge Zusammenarbeit zwischen Kindergärten und Grundschulen bei konzeptioneller Nähe bzw. gemeinsam verfolgten Fragestellungen. Auch räumliche Nähe allein kann förderlich sein. Beispiele für eine **konzeptionelle Nähe** sind die Waldorf-Einrichtungen, die Kindergarten und Schule umfassen, Montessori-Kinderhäuser oder reformpädagogische Konzepte wie der Jenaer Plan, die sich Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschulen gleichermaßen zu eigen machen. Neuerdings finden sich auch Kooperationskonzepte bei frei gemeinnützigen bzw. frei gewerblichen Trägern (z.B. KLAX in Berlin). Beispiele für **gemeinsam verfolgte Fragestellungen** sind die Förderung der sorbischen Volksgruppe in Brandenburg bzw. Sachsen bzw. der dänischen Minderheit in Schleswig oder die kontinuierliche Hoch-

begabtenförderung sowohl in Tageseinrichtungen als auch in Schulen (z.B. mit Unterstützung der Karg-Stiftung¹). Ein Beispiel für die förderliche Wirkung **räumlicher Nähe** ist die Kooperation einer Grundschule und einer Tageseinrichtung für Kinder in Paderborn-Sand, die zu beiden Seiten eines gemeinsam genutzten Außengeländes angesiedelt sind. Das Resultat: Viele gemeinsame Projekte, eine gemeinsame Gestaltung des Übergangs, eine Gruppe der Tageseinrichtung ist derzeit im Schulgebäude untergebracht.

Die Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule als gemeinsame Aufgabe beider Institutionen

Angesichts dieser Erfahrungen und Einzelbeispiele stellt sich die Aufgabe, (zunächst) die intensive Zusammenarbeit und gemeinsame Gestaltung des Übergangs vom Elementar- zum Primarbereich strukturell abzusichern. Insbesondere im Hinblick auf bestmögliche Förderung der Kinder ist nicht nur die Qualität der pädagogischen Arbeit in den beiden Institutionen von Belang, sondern ebenso die Qualität der strukturellen und konzeptionellen Verzahnung.

Auch die OECD (2004a) nennt als Schlüsselement einer qualitätsorientierten Politik der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung eine starke und gleichwertige Partnerschaft zwischen den beiden Bildungssystemen².



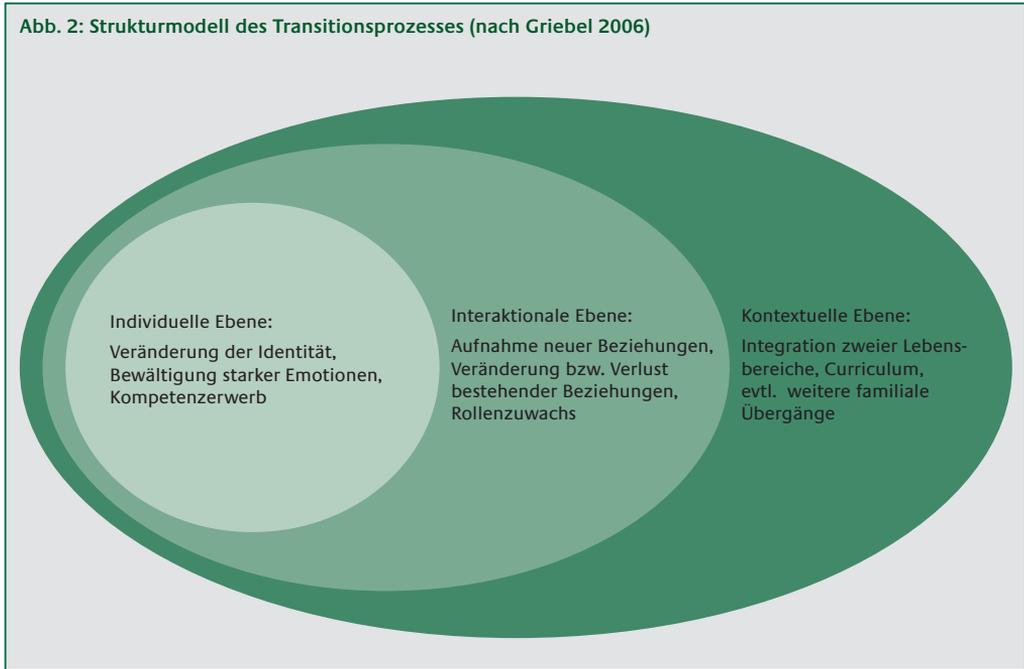
Für Kinder (und ihre Eltern) stellt der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule (und ggf. in den Hort) einen mehr oder weniger schwierigen Prozess dar, bei dessen Bewältigung nicht nur die individuelle Ebene von Bedeutung ist. Ebenso ist zu reflektieren, welche Unterstützungsmöglichkeiten dem Kind auf der interaktionalen und der kontextuellen Ebene gegeben werden können (Griebel 2006).

Die Gestaltung des Übergangs ist nur möglich, wenn die Belange der Kinder der Ausgangspunkt der Überlegungen sind und die Bezugspersonen der Kinder – in erster Linie die Eltern – aktiv einbezogen und die Kontexte, in denen die Kinder und Familien leben, berücksichtigt werden.

1 <http://www.karg-stiftung.de> Die Karg-Stiftung bietet u.a. eine Weiterbildung für Erzieherinnen und Erzieher an, in der „Kenntnisse und Kompetenzen zur angemessenen Förderung hoch begabter Vorschulkinder“ erworben werden. „Sie wird sich [zudem] in Zukunft noch stärker auf den Grundschulbereich fokussieren und dort insbesondere sozial-integrative Ansätze unterstützen.“

2 Jugendhilfe und Schule begegnen sich zudem bei der Ausgestaltung von Ganztagsangeboten für (Grund-)Schulkinder, sei es in der Kooperation von Schulen und Horten, sei es in den „offenen“ Ganztagschulen, die in Kooperation von Schule und Jugendhilfe entstehen (s.u.).

Abb. 2: Strukturmodell des Transitionsprozesses (nach Griebel 2006)



Es ist jedoch – gerade aus Sicht der Kinder – zu berücksichtigen, dass Übergänge und die damit verbundenen Herausforderungen auch entwicklungsfördernd sein können (Griebel/Niesel 2004); Übergänge sind Neuanfang und Anschluss zugleich (Speck-Hamdan 2006).

Ein unterschiedliches Verständnis von Bildung?

Zuweilen herrscht der Eindruck vor, als seien das Bildungsverständnis der Jugendhilfe („Einheit von Bildung, Erziehung und Betreuung“) und das der Schule (eine „Trennung von Bildung und Betreuung“) unterstellt, siehe z.B. Oberhuemer 2004a) miteinander nicht vereinbar. Für den *Grundschulbereich* gilt dies jedenfalls nicht, ein Blick in bundesweit gültige Rahmenpapiere zeigt – bis in die Wort-

wahl hinein – die Breite der inhaltlichen Gemeinsamkeiten:

Grundsätze der „frühen Bildung in Kindertageseinrichtungen“ wurden in einem gemeinsamen Beschluss der Jugendministerkonferenz und der Kultusministerkonferenz vom Mai und Juni 2004 festgehalten (JMK/KMK 2004); die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Arbeit in der Grundschule wurden zuletzt 1994 aktualisiert (KMK 1994).

Dort wird übereinstimmend festgestellt, dass die Verständigung über Bildungsziele „zur Verwirklichung der Bildungs- und *Lebenschancen* der Kinder“ (JMK/KMK, Vorbemerkung) beiträgt bzw. die „Bedeutung der Schule als Vermittlerin von *Lebenschancen* gestiegen“ ist (KMK 1994, Vorwort).

Im Elementarbereich stehen die „Stärkung individueller Kompetenzen und Lerndispositionen“, d.h. die Entwicklung und Stärkung der persönlichen Ressourcen, im Vordergrund. „Der Bildungsprozess des Kindes umfasst alle Aspekte seiner *Persönlichkeit*“ (JMK/KMK 2004, Kap. 2). Zu den „wichtigsten Aufgaben der Grundschule [gehört], die Persönlichkeitsbildung des Kindes zu fördern und die entscheidenden Grundlagen für weiterführendes Lernen zu legen“ (KMK 1994, Vorwort).

Die Bildungsbemühungen im Elementarbereich zielen weiterhin darauf ab, „künftige Lebens- und Lernaufgaben aufgreifen und bewältigen zu können und *verantwortlich am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben*“ (JMK/KMK 2004, Kap. 2). Die Grundschule setzt dies fort, indem sie Kinder zu verantwortungsbewusstem Handeln hinführt und ihnen hilft, „eigene Standpunkte und Werthaltungen zu gewinnen, die für die Persönlichkeitsentwicklung und eine *verantwortliche Teilhabe am gesellschaftlichen Leben* erforderlich sind“ (KMK 1994, Kap. 1.2).

Die „Anschlussfähigkeit“ von Elementar- und Primarbereich wird in beiden Papieren hervorgehoben: „Kindertageseinrichtungen sind Bildungsinstitutionen mit eigenem Profil. Sie legen Wert auf die Anschlussfähigkeit des in ihnen erworbenen Wissens und der erlernten Fähigkeiten und Fertigkeiten und sie gehen davon aus, dass sich die Schule den Prinzipien der Elementarpädagogik öffnet und die Kinder, die vom Elementar- in den Primarbereich wechseln, verstärkt individuell fördert. Einerseits sollen die Kinder aufnahmefähig sein für die Schule und andererseits zugleich die Schule aufnahmefähig für die Kinder. Die Schule setzt die Bildungsarbeit der Tageseinrichtungen auf ihre Weise fort“ (JMK/KMK 2004, Kap. 2). „Das Lernen in der Grundschule knüpft an die vor- und außerschuli-

schen Erfahrungen an und schafft die erforderlichen Voraussetzungen für ein erfolgreiches Arbeiten in weiterführenden Schulen. Die bei Schulanfängerinnen und Schulanfängern in aller Regel vorhandene Lernfreude und Neugier sollen erhalten bzw. weiterentwickelt werden. Es geht darum, das Kind als Subjekt im Lernprozess zu sehen, es als aktiv handelndes Individuum anzuerkennen, die Achtung vor seiner Würde in den Mittelpunkt der Arbeit zu stellen und den Unterricht entsprechend zu gestalten. Dieser Haltung liegt die Einsicht zugrunde, dass sich das Lernen als eigengesetzlicher, selbstgesteuerter Prozess vollzieht, der bei den Kindern sehr unterschiedlich verlaufen kann“ (KMK 1994, Kap. 1.3.1). Gleichzeitig wird festgehalten, dass die Ausgestaltung von Bildungsprozessen bei aller Übereinstimmung in den Grundsätzen unterschiedlich ist und bleibt: „Kindertageseinrichtungen und Schulen haben gemeinsame pädagogische Grundlagen, die in der Förderung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes, seiner Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit sowie im Aufbau tragfähiger sozialer Beziehungen liegen. Die gemeinsamen pädagogischen Grundlagen sind wesentliche Voraussetzungen für die Entwicklungs- und Bildungskontinuität. Zugleich akzeptieren Kindertageseinrichtungen und Schulen die unterschiedlichen pädagogischen Zugangsweisen und bringen der je eigenen Gestaltung von Bildungsprozessen die nötige Wertschätzung entgegen“ (JMK/KMK 2004, Kap. 5).

Auch einzelne Bildungsbereiche und ihr Gewicht werden weithin übereinstimmend beschrieben. Hierzu drei Beispiele:

Sprache: Zentraler Bestandteil sprachlicher Bildung in Tageseinrichtungen für Kinder sind kindliche Erfahrungen rund um Buch-, Erzähl- und Schriftkultur. „*Sprachentwicklung und*

Sprachförderung sind zentral bedeutsam für die Chancengleichheit in der Schule, deshalb muss *Sprachförderung* Prinzip in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sein“ (JMK/KMK 2004, Kap. 3.2.1 und 5). „Kontinuierliche *Sprachpflege* fördert die geistige Entwicklung insgesamt und leistet einen wesentlichen Beitrag für den späteren Schulerfolg, indem die *Spracherziehung* leitendes Prinzip des gesamten Unterrichts“ ist (KMK 1994, Kap. 1.2).

Mathematik: Im Elementarbereich „sollten die kindliche Neugier und der natürliche Entdeckungsdrang der Kinder dazu genutzt werden, den entwicklungsmäßigen Umgang mit Zahlen, Mengen und geometrischen Formen, *mathematische* Vorläuferkenntnisse und -fähigkeiten zu erwerben“ (JMK/KMK 2004, Kap. 3.2.3). Dies findet im *Mathematik*-Unterricht in der Grundschule nicht nur durch die Vermittlung grundlegender Fertigkeiten seine Fortsetzung, sondern auch dadurch, dass bei der Bearbeitung von Problemstellungen die „Entwicklung des Denkens, des Argumentierens und der Kreativität“ gefördert wird (KMK 1994, Kap. 2).

Medien: Zentral bei der Medienbildung in Kindertageseinrichtungen ist die Förderung der Fähigkeit, *Medien* zweckbestimmt und kreativ zu nutzen (JMK/KMK 2004, Kap. 3.2.4). In der Grundschule geht es darum zu lernen, wie „die scheinbare Objektivität der *Medien* infrage zu stellen“ ist und im Unterricht „bewusst die gestalterischen Möglichkeiten der *Medien* zu nutzen“ sind (KMK 1994, Kap. 2).

Angesichts dieser Gemeinsamkeiten wird die Notwendigkeit einer intensiven Kooperation betont:

„Um den Übergang von den Kindertageseinrichtungen in die Grundschulen für Kinder und

Eltern zu erleichtern, ist die *Zusammenarbeit zwischen den beiden Bildungsinstitutionen* zu stärken. Insbesondere gilt es, dem Begriff der Schulfähigkeit durch den gemeinsamen Diskurs mehr Transparenz zu verleihen. Dazu ist es notwendig, Schulfähigkeit als eine gemeinsame Entwicklungs- und Förderaufgabe von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu verstehen. Ziel dieses Diskurses sind gleichermaßen das schulfähige Kind wie die kindfähige Schule“ (JMK/KMK 2004, Kap. 5). „Kindertageseinrichtungen und Grundschulen gestalten den Übergang gemeinsam und stimmen ihn miteinander ab“ (ebd.).

„In der Phase des Schulanfangs ist es wichtig, dass Schule, Elternhaus und vorschulische Einrichtungen aufeinander zugehen und verstärkt zusammenarbeiten. Geeignet sind z.B.

- gemeinsame Besprechungen sowie gegenseitige Besuche von Erzieherinnen oder Erziehern und Lehrkräften
- Besuche der Kindergartenkinder in der Grundschule
- gemeinsame Unternehmungen und Veranstaltungen
- die gemeinsame Elternarbeit“ (KMK 1994, Kap. 2.2).

Auf neue Instrumente zur Dokumentation von Bildungsprozessen wird hingewiesen: „Kindertageseinrichtungen und Schulen tragen zusammen mit den *Eltern* gemeinsam Verantwortung beim Übergang in die Schule, um für die Kinder eine weitestgehende Kontinuität ihrer Entwicklungs- und Lernprozesse zu gewährleisten. Die Bildungsdokumentation bietet die Chance für eine gemeinsame Gesprächsgrundlage der Institutionen mit den Eltern“ (JMK/KMK 2004, Kap. 5).

Es ist möglich, dass das Ausmaß der Gemeinsamkeiten einzelnen Beteiligten auf beiden Seiten noch nicht bewusst ist. Im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe gilt es zur Kenntnis zu nehmen, dass im Primarbereich tief greifende konzeptionelle Veränderungen stattgefunden haben, die auf einem veränderten Verständnis kindlichen Lernens basieren; das Kind mit seinen individuellen Bedürfnissen, Lernwegen und Bildungspotenzialen ist noch stärker in den Mittelpunkt gerückt. Aspekte der Betreuung und Erziehung stehen inzwischen gleichwertig neben denen der Bildung, Bildungsprozesse werden in der Grundschule nicht mehr nur unter dem Aspekt formaler Bildung betrachtet. Individualität der Bildungsprozesse und Heterogenität der Lerngruppen werden zum Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit. Umgekehrt können den Akteuren im Bereich der Grundschule gerade die neu entwickelten Bildungspläne der Bundesländer verdeutlichen, wie systematisch im Elementarbereich Bildungsziele und -inhalte reflektiert werden; Praxisbesuche und der fachliche Austausch vor Ort können Lehrkräften zeigen, wie diese Ziele und Inhalte mit altersangemessenen Methoden professionell umgesetzt werden.

Föderale Struktur als Hindernis?

Allein die Existenz der länderübergreifenden Rahmenpapiere (s.o.) zeigt das kontinuierliche Bemühen in Deutschland, sich der fachlichen Gemeinsamkeiten zu vergewissern. Ein Vergleich mit anderen Ländern mit föderaler Struktur (Schweiz, s. Kap. 7.3 und Kanada, s. Kap. 7.7) zeigt zudem, dass dort auch die strukturellen Eckdaten (z.B. Beginn des Elementarbereichs, Beginn und Dauer des Primarbereichs) unterschiedlich sind und gemeinsame Planungen und Überlegungen erschweren, während Deutschland bei aller berechtigten Würdi-

gung der Kompetenz der Länder gerade in Bildungsfragen auch auf die Beibehaltung und den Ausbau struktureller Gemeinsamkeiten setzt. Gleichwohl existieren unterschiedliche rechtliche Regelungen und aktuelle Entwicklungen (s. Synopse im Anhang).

Wenn also über eine noch stärkere Verzahnung von Elementar- und Primarbereich im Interesse einer möglichst kontinuierlich gestalteten Bildungsbiografie reflektiert werden soll, gibt es keinen Grund, der prinzipiell dagegen spräche.

2 Das Bildungshaus als räumliche Einheit bzw. als Netzwerk

Der Begriff „Bildungshaus“ legt den Gedanken an *eine* Tageseinrichtung und *eine* Grundschule nahe, die – möglichst auch räumlich unter einem Dach – kooperieren. Eine solche Eins-zu-eins-Zuordnung existiert nur sehr selten und wenn, dann in kleineren Ortschaften. Drei Beispiele dafür:

Die Gemeinde **Hornhausen** liegt im Bördekreis (Sachsen-Anhalt) vier Kilometer von der Kreisstadt Oschersleben entfernt und hat ca. 1.780 Einwohner. In einem Gebäude sind sowohl die Grundschule (mit ca. 50 Schulkindern, die derzeit alle aus Hornhausen kommen) als auch die Kindertagesstätte und der Hort untergebracht.

Die Gemeinde **Bösenbrunn** im Vogtland (Sachsen) hat ca. 1.400 Einwohner und besteht aus sieben Ortsteilen (Bobenneukirchen, Bösenbrunn, Burkhardtgrün, Engelhardtgrün, Ottengrün, Schönbrunn, Zettlarsgrün). Die Grundschule der Gemeinde mit derzeit 57 Kindern befindet sich in Bobenneukirchen in einem Gebäude zusammen mit der Kindertageseinrichtung der Gemeinde, die insgesamt 70 Plätze aufweist (6 Krippenplätze, 44 Kindergartenplätze, 20 Hortplätze). Ausgangspunkt für diese Form der Gemeinschaft waren praktische Erwägungen: Zurückgegangene Kinderzahlen und sanierungsbedürftige Gebäude haben dazu geführt, dass ein Gebäude saniert, die vorher getrennten Bereiche dort integriert und die anderen Gebäude geschlossen wurden. Dasselbe gilt für **Antonsthal/Breitenbrunn** im Erzgebirge (Sachsen): In einem Gebäude befinden sich die kommunale Grundschule (82 Kinder) und eine Tageseinrichtung für Kinder eines freien Trägers, der Volkssolidarität (Kreisverband Aue/Schwarzenberg) mit 12 Krippen-, 23 Kindergarten- und 15 Hortplätzen.

Solche Zuordnungen sind jedoch äußerst selten. Das Landesjugendamt Sachsen schätzt, dass weit weniger als 1% der Tageseinrichtungen für Kinder in diesem Bundesland sich mit Grundschulen ein Gebäude teilen, zumal (wie in vielen anderen Bundesländern auch) in den letzten Jahren viele kleine Grundschulen zugunsten größerer, zentraler Einheiten aufgegeben wurden.

In den meisten Sozialräumen finden sich zudem komplexere Strukturen als die Zuordnung *einer* Tageseinrichtung und *einer* Grundschule. Dies hat zwei Gründe: Grundschulen sind erstens wesentlich größere Organisationseinheiten als Tageseinrichtungen für Kinder, zweitens sind die Einzugsgebiete häufig nicht identisch.

Abb. 3: Grundschulen in einem nordrhein-westfälischen Regierungsbezirk nach Schülerzahl

Schüler	Schulen
bis 100	45
101 bis 200	185
201 bis 300	193
über 300	103
Gesamt	526

Quelle: Landesrechnungshof NRW 2005

Unterschiedliche Größe von Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschulen

Eine **Grundschule** wird im Bundesdurchschnitt von 185 Schülerinnen bzw. Schülern besucht (BMBF 2005). Dabei besteht ein markanter West-Ost-Unterschied: Durchschnittlich 206 Schülerinnen und Schülern in den westlichen Bundeslän-

dern stehen in den östlichen nur durchschnittlich 124 gegenüber, wobei jedoch der Einzugsbereich einer Grundschule im Osten trotz der niedrigeren Schülerzahl aufgrund der niedrigeren Bevölkerungsdichte meist deutlich größer ist als im Westen (Spellerberg 2006). Auch innerhalb eines Bundeslandes bzw. einer Region besteht eine erhebliche Spannweite: In einem nordrhein-westfälischen Regierungsbezirk zum Beispiel hatte knapp die Hälfte der Grundschulen (44%) weniger als 200 Schüler, die größte 661 (Landesrechnungshof NRW 2005).

Die durchschnittliche Größe einer **Tageseinrichtung für Kinder** liegt bundesweit bei ca. 65 Plätzen (BMBF 2005), das ist nur etwa ein Drittel der durchschnittlichen Grundschulgröße. Auch hier ist jedoch die Streubreite erheblich: Einrichtungen mit 25 oder noch weniger Plätzen (dies betrifft keine Einzelfälle, sondern etwa jede sechste Einrichtung im Bundesgebiet) stehen Einrichtungen mit mehr als 100 Plätzen gegenüber (ein Achtel aller Einrichtungen, DJI 2005).

Diese traditionell relativ kleine Platzzahl in Tageseinrichtungen für Kinder wird aus verschiedenen Gründen favorisiert:

- Eltern haben mehr Möglichkeiten, bewusst zwischen Tageseinrichtungen verschiedener konzeptioneller und weltanschaulicher Ausrichtung zu wählen, wenn statt einer großen Einrichtung mehrere kleine in unterschiedlicher Trägerschaft vorgehalten werden. Dieses „Wunsch- und Wahlrecht der Eltern“ ist für alle Angebote der Kinder- und Jugendhilfe vorgesehen (§ 5 SGB VIII).
- Mehrere kleine Einrichtungen bedeuten vielfach kürzere Wege, die nächstgelegene Einrichtung ist in vielen Fällen fußläufig zu erreichen („kurze Beine, kurze Wege“).
- Zudem wird argumentiert, dass gerade jüngeren Kindern die Eingewöhnung in kleineren Einrichtungen leichter falle als in großen, weil die neue Umgebung überschaubarer sei.

Aus der Gesamtschülerzahl einer Grundschule ergibt sich die Zahl der jährlich neu aufzunehmenden Kinder (abgesehen von saisonalen und langzeitlichen, durch die demografische Entwicklung bedingten Schwankungen) relativ eindeutig; bei vier Grundschuljahrgängen – dies gilt für die meisten Bundesländer – wird in jedem Jahr etwa ein Viertel der Gesamtschülerzahl eingeschult. Bei den Tageseinrichtungen ist zusätzlich noch die jeweilige Altersspanne der aufgenommenen Kinder zu berücksichtigen. Aus einer (relativ großen) Einrichtung beispielsweise mit 80 Plätzen, die Kinder vom Säuglingsalter bis zur Einschulung aufnimmt, werden pro Jahr „nur“ etwa 12–15 Kinder in die Grundschule(n) wechseln.

Als Richtgröße kann gelten, dass allein aufgrund der unterschiedlichen Größen eine Grundschule nicht mit einer Tageseinrichtung für Kinder kooperieren wird, sondern zugleich mit mindestens drei oder vier. Einige Beispiele zur Illustration:

Abb. 4: Tageseinrichtungen für Kinder nach Zahl der verfügbaren Plätze (31.12.2002)

bis 25	16,2%
26–50	28,1%
51–75	25,4%
76–100	17,5%
mehr als 100	12,8%

Quelle: Statistisches Bundesamt

Die Stadt **Erfstadt** (ca. 30 km südwestlich von Köln) besteht aus 14 Ortsteilen und hat insgesamt ca. 53.000 Einwohner. Vier Ortsteile (Friesheim, Erp, Niederberg, Borr/Scheuren) mit zusammen ca. 6.650 Einwohnern bilden einen Schulbezirk. Die kommunale Grundschule befindet sich im Ortsteil Erp, drei Kindergärten (zwei kommunale, ein katholischer) liegen in Friesheim, Erp und Borr. Mit vereinzelten Ausnahmen (meist Zuzüge) haben alle Kinder, die in die Erper Grundschule eingeschult werden, vorher einen der drei genannten Kindergärten besucht. Die Kooperationsstrukturen sind daher noch relativ einfach: Jeder Kindergarten hat nur eine Grundschule³ als Kooperationspartner, die Grundschule arbeitet mit drei Kindergärten zusammen. Ein Problem (z.B. im Hinblick auf gemeinsame Aktivitäten mit den Kindern oder Hospitationen) dürften die Entfernungen sein: Die Ortsteile liegen 3 bis 5 Kilometer auseinander.

In **Langenfeld** (einer Stadt zwischen Düsseldorf und Köln) wurde zusätzlich zu einer bestehenden kommunalen Grundschule und einer kommunalen Kindertageseinrichtung, die in benachbarten Gebäuden untergebracht waren, in unmittelbarer Nähe eine zweite, relativ große Einrichtung (90 Plätze) in Trägerschaft des Deutschen Roten Kreuzes gebaut. Es lag nahe, die räumliche Nähe zu einer intensiven Kooperation zu nutzen („Begegnungsjahr Kita/ Grundschule“).

In **Betzdorf** (Westerwald, Rheinland-Pfalz) wurde ein katholischer Kindergarten in Räumen einer evangelischen Grundschule untergebracht (dieses Beispiel wird im Abschn. 8.6 ausführlich beschrieben). Die Schulleitung kann sich jedoch

nicht auf die Zusammenarbeit mit dieser Einrichtung beschränken, denn aus insgesamt sieben Kindergärten der Verbandsgemeinde Betzdorf (mit ca. 17.000 Einwohnern) kommen Kinder in diese Schule.

Unterschiedliche Einzugsbereiche von Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschulen

In größeren Ortsteilen werden die zu bildenden Netzwerke durch einen zweiten Effekt zusätzlich größer: Die Einzugsbereiche der Einrichtungen stimmen mit denen der Schulen häufig nicht überein. Auch dafür zwei Beispiele:

Schloß Neuhaus ist ein von den anderen Stadtteilen deutlich abgegrenzter Ortsteil von Paderborn mit insgesamt ca. 24.000 Einwohnern. In diesem Stadtteil kooperieren seit 1992 drei Grundschulen (eine Gemeinschaftsschule, zwei katholische Schulen) und sieben Tageseinrichtungen für Kinder (fünf kommunale und zwei katholische). Zwar hat jede Schule ihren festgelegten Einzugsbereich, aber in den Tageseinrichtungen werden nicht nur Kinder des jeweiligen Schulbezirks angemeldet, sondern (aufgrund der relativ geringen Entfernungen zwischen den Einrichtungen) auch Kinder, die in einem anderen Schulbezirk wohnen. Da also jedes Jahr Kinder aus (fast) allen Tageseinrichtungen in die verschiedenen Schulen wechseln, ist die dort praktizierte schul- und einrichtungsübergreifende Zusammenarbeit auf Stadtteilbene der einzig gangbare Weg.

Im **Bremer** Ortsteil Oslebshausen stellen sich die „Kinderwege“ von den verschiedenen Tageseinrichtungen in die Grundschulen ebenfalls

3 Da im Friesheimer Kindergarten auch behinderte Kinder betreut und gefördert werden, arbeitet diese Einrichtung außerdem regelmäßig mit verschiedenen Förderschulen zusammen.

3 Aktuelle Entwicklungen im Elementarbereich in Deutschland

Das Aufgabenspektrum der Tageseinrichtungen für Kinder bzw. die Schwerpunktsetzungen verändern sich zurzeit in verschiedenen Hinsichten:

3.1 Weiterentwicklung der Bildungsarbeit

Alle Bundesländer haben in den letzten fünf Jahren Rahmenvorgaben⁵ zur Verdeutlichung und Weiterentwicklung der Bildungsarbeit in den Tageseinrichtungen für Kinder entwickelt und erprobt. Die zahlreichen inhaltlichen Überschneidungen (insbesondere in den angesprochenen Bildungsbereichen, s. MBJS 2005) ergeben sich aus der gemeinsamen Orientierung am eingangs genannten Beschluss der Jugendminister- und der Kultusministerkonferenz zur „frühen Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (JMK/KMK 2004). Neben den „klassischen“ Bildungsbereichen der Elementarpädagogik wie Bewegung, Spiel, Gestalten, Sprache und Musik werden dort auch Bereiche festgelegt, die bisher nicht überall im Vordergrund standen: Mathematik, Naturwissenschaften oder „Literacy“ (Textverständnis, Lesefreude, Abstraktionsfähigkeit, Vertrautheit mit Büchern). Bei Wahrung der Trägerautonomie und der traditionellen Konzeptionsvielfalt im Elementarbereich liegt damit jetzt in jedem Bundesland ein gemeinsamer Rahmen für die Bildungs- und Erziehungsarbeit vor, auf den sich der inhaltliche Austausch zwischen Elementar- und Primarbereich beziehen kann. Die Gestaltung des Übergangs zur Schule wird in den meisten dieser Papiere angesprochen, jedoch in unterschiedlicher Weise und Ausführlichkeit (s. Hovestadt/Kessler 2004).

Besondere Aufmerksamkeit erfährt die **Sprachförderung**, wobei auch bei Kindern mit Migrationshintergrund der eindeutige Schwerpunkt (fachlich nicht unumstritten) auf der Förderung der **deutschen** Sprache liegt. Verfahren zur Erfassung der sprachlichen Entwicklung und des aktuellen Sprachstands durch die Erzieherin wurden entwickelt (Sismik: Ulich/Mayr 2003, Sel-dak: Ulich/Mayr 2006), Konzepte zur integrierten Sprachförderung, die auch die inhaltlichen Verbindungen zu den anderen Bildungsbereichen darstellen, wurden vorgestellt (Jampert u.a. 2006). Es gilt, besonders die Kinder, deren Förderung in der Familie nicht optimal ist, möglichst frühzeitig zu erreichen und gezielt zu fördern. Um eine möglichst frühe Förderung zu ermöglichen, werden auch administrative Maßnahmen ergriffen, wie z.B. die Durchführung der Schulinganguntersuchung bereits 15 Monate vor der Einschulung in Niedersachsen oder die Erfassung des Sprachstands bereits bei Vierjährigen, die im Jahr 2007 in Nordrhein-Westfalen eingeführt wird (MSW/MGFFI 2006). Sie erfolgt als schulische Aufgabe durch Lehrkräfte, da die Teilnahme an einer solchen Untersuchung nur „im Vorgriff auf die Schulpflicht“ angeordnet werden kann. Da diese Aufgabe jedoch nur in engem Zusammenwirken von Lehrkräften und Erzieherinnen in Tageseinrichtungen bewältigt werden kann, stellt sie ein neues Feld der Zusammenarbeit dar (s. Abschn. 8.2). Maßnahmen dieser Art sollen auch die nicht unerhebliche Zahl von Kindern erfassen, die eine Tageseinrichtung für Kinder erst spät oder *gar nicht* besuchen. Dies geschieht mit gutem Grund, denn „geht man davon aus, dass der Kindergarten nicht nur für den Spracherwerb nicht deutscher Kinder eine wichtige Rolle spielt, sondern in seiner Funktion als Vorbereitung

5 Die Bezeichnungen sind unterschiedlich, z.B. „Empfehlungen“, „Orientierungsplan“, „Leitfaden“, „Bildungs- und Erziehungsplan“ oder „Bildungsvereinbarung“.

auf die Schule spätere Bildungschancen von Kindern wesentlich mit beeinflusst, so kann man schlussfolgern, dass eine bestimmte Gruppe von Kindern, nämlich Kinder aus bildungsfernen Milieus und/oder Kinder mit Migrationshintergrund, schon zu einem frühen Zeitpunkt in ihrem Lebensverlauf von sozialer Ungleichheit im Bildungssystem betroffen sind“ (DJI 2005, S. 106). Daten aus Schuleingangsuntersuchungen zeigen einen engen Zusammenhang zwischen der Dauer des Kindergartenbesuchs und der sprachlichen Entwicklung (siehe Abschn. 9.1)

Anteil der Kinder im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt, die keine Tageseinrichtung für Kinder besuchen, nach Alter und Staatsangehörigkeit des Kindes sowie höchstem Schulabschluss der Bezugsperson der Lebensgemeinschaft	
3 bis unter 4 Jahre	42,1%
4 bis unter 5 Jahre	14,1%
5 bis unter 6 Jahre	7,2%
6 bis unter 7 Jahre	8,5%
Deutsche/-r	
Ausländer/-in aus EU-Staat	17,7%
Ausländer/-in aus Nicht-EU-Staat	20,2%
Kein Schulabschluss	
Hauptschulabschluss	29,8%
Mittlere Reife	21,7%
Fachhochschulreife	15,4%
Hochschulreife	15,5%
Hochschulreife	16,1%

Quelle: DJI 2005

Kindergartengruppen sind in den westlichen Bundesländern traditionell altersgemischt, dies gilt inzwischen auch für die meisten Einrichtungen in den östlichen Bundesländern. Bereits 1994 waren dort zwei Drittel aller Kindergarten- und Hortgruppen und die Hälfte aller Krippengruppen altersgemischt zusammengesetzt (Großmann u.a. 1998). Viele pädagogische Aktivitäten setzen auf die Effekte der Altersmischung: Sie ist eine Form heterogener Gruppenzusammensetzung (neben anderen wie koedukativen, integrativen oder multikulturellen Gruppen), die darauf abzielt, die sozialen Interaktionen und damit auch Bildungsprozesse durch die vorhandenen Asymmetrien vielfältiger und dadurch anregender zu machen (Strätz 1998a). Auch (und gerade) der traditionelle Kindergarten hat jedoch den Kindern im letzten Jahr vor der Einschulung spezielle Angebote gemacht, die auch gruppenübergreifend durchgeführt wurden, oft am Nachmittag stattfanden und von denen einige, insbesondere Ausflüge, nur durch die aktive Beteiligung von Eltern möglich waren. Diese Angebote (unter verschiedenen Bezeichnungen, z.B. „Maxi-Club“) werden je nach elementarpädagogischer Grundausrichtung argwöhnisch betrachtet und als Vorwegnahme von Schule aufgefasst, was zutreffen kann, aber nicht zutreffen muss. Hier werden im besten Fall Interessen und Bedürfnisse aufgegriffen, die in der altersgemischten Kindergartengruppe so nicht unbedingt zum Zuge kommen. Es wäre allerdings problematisch, wenn die Fünfjährigen die einzige Teilgruppe wären, über deren besondere Interessen und Bedürfnisse nachgedacht würde, und wenn jüngere Kinder per se ausgeschlossen würden. Die Bildungsarbeit beginnt mit der Aufnahme des Kindes in die Einrichtung und nicht erst im letzten Jahr.

Eine besondere Herausforderung stellt die für den Elementarbereich vielfach neue Aufgabe dar, die **Bildungsprozesse jedes** Kindes zu beobachten und **zu dokumentieren** bzw. den **Entwicklungsstand** der Kinder **einzuschätzen** (zur Unterscheidung der verschiedenen Zielrichtungen einer Dokumentation s. Leu 2006 oder MBF 2006a). In diesem Zusammenhang wird eine Vielzahl von Beobachtungs- und Dokumentationsmaterialien und -verfahren diskutiert und erprobt, die Bildungspläne der Länder beschränken sich dabei – sofern das Thema überhaupt angesprochen wird – auf allgemeine Erörterungen und Hinweise. So werden im „Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung“ (STMAS/IFP 2006) Grundsätze und Methoden der Beobachtung, in den „Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz“ Voraussetzungen, Wege und Methoden einer „Lern- und Entwicklungsdokumentation“ aufgefächert (MBFJ 2004); der niedersächsische „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung“ beschreibt Beobachtung und Dokumentation nicht allein als Grundlage der pädagogischen Arbeit, sondern auch als Instrumente der Qualitätssicherung (NK 2005). Noch ist daher die Umsetzung von Land zu Land, innerhalb jedes Bundeslandes von Träger zu Träger unterschiedlich bzw. spezifisch für eine bestimmte Einrichtung (siehe z.B. städt. Kindertagesstätte Wittlich-Neuerburg 2006). Erst vereinzelt sind landesweit (z.B. in Schleswig-Holstein: MBF 2006b oder – begrenzt auf die sprachliche Entwicklung – in Berlin: SFJG 2006; weitere Materialien werden im Rahmen des Projekts TransKiGs erarbeitet, s. <http://www.transkigs.de/materialberlin.html>) bzw. stadtweit gültige Instrumente entwickelt worden, z.B. für die Stadt Bremen (Bremen 2005). In anderen Kommunen, z.B. Chemnitz und Paderborn, zeichnet sich ab, dass ein bereits verfügbares Verfahren (hier die „Bildungs- und

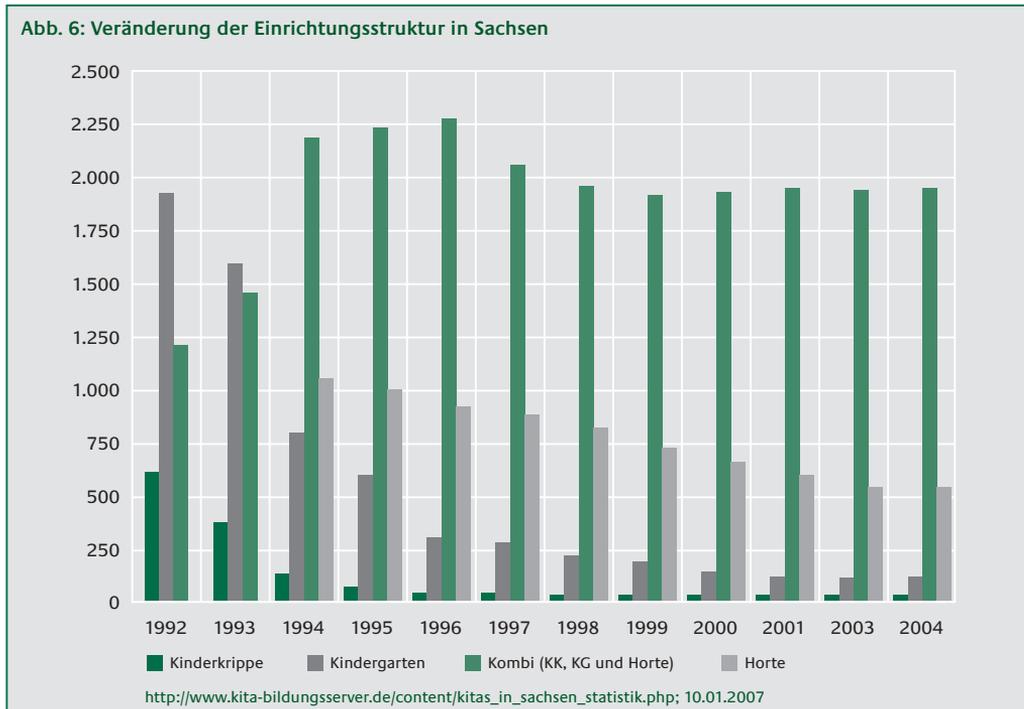
Lerngeschichten“ nach M. Carr/DJI) trägerübergreifend eingesetzt werden wird. Dies wird die Zusammenarbeit mit dem Primarbereich im kommunalen Verbund und die Zusammenarbeit mit Eltern erleichtern.

3.2 Veränderung der Einrichtungsstruktur

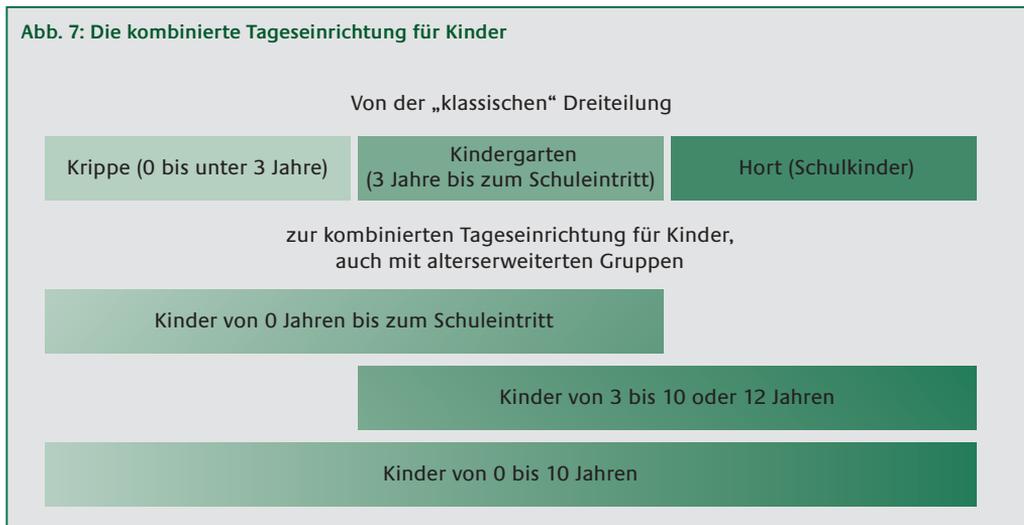
Bereits lange vor dem Ausbau des Angebots für Kinder unter drei Jahren war sowohl in den westlichen als auch in den östlichen Bundesländern eine Entwicklung feststellbar, die früher praktizierte Trennung der Einrichtungsformen (Krippe, Kindergarten, Hort) zugunsten „kombinierter Tageseinrichtungen für Kinder“ aufzugeben. Das Beispiel des Freistaats Sachsen zeigt diese Entwicklung prägnant (http://www.Kita-bildungsserver.de/content/Kitas_in_sachsen_statistik.php, 10.01.2007, Abb. 6).

Für eine Kooperation im Rahmen eines „Bildungshauses“ sind die Partner im Elementarbereich also nur zum kleinen Teil reine Kindergärten, sondern vor allem Tageseinrichtungen für Kinder, die auch Kinder unter drei Jahren und/oder Kinder im Grundschulalter betreuen und fördern.

In kombinierten Einrichtungen sind auch alterserweiterte Gruppen zu finden, in denen die Altersmischung noch weiter gefasst wird und in einer Gruppe bis zu zehn Jahrgänge zu finden sind.



Die kombinierte Tageseinrichtung für Kinder



Im Osten stellen die kombinierten Einrichtungen – mit traditionellen Gruppenformen – den häufigsten Einrichtungstyp dar (DJI 2005, S. 58). Dies hat den Vorteil, dass der Übergang von der Krippengruppe zur Kindergartengruppe schrittweise innerhalb einer Einrichtung und in enger Kooperation der beteiligten Fachkräfte stattfinden kann. Bei getrennten Einrichtungen wäre die Frage, ob nicht beim Übergang von der Krippe zum Kindergarten (bzw. zum Kindergartenenteil des „Bildungshauses“) eine Übergangsproblematik entstehen würde, die der jetzigen beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule mindestens vergleichbar wäre.

Der „klassische“ Kindergarten ausschließlich mit Kindern zwischen drei Jahren und dem Beginn der Schulpflicht wird in den westlichen Bundesländern noch aus einem zweiten Grund immer seltener werden:

3.3 Ausbau des Angebots für Kinder unter drei Jahren in den westlichen Bundesländern

Das Tagesbetreuungsbaugesetz (TAG) des Bundes sieht vor, dass bis zum Jahr 2010 ein bedarfsgerechtes Angebot für Kinder unter drei Jahren bereitgestellt wird; dieses Angebot besteht in den westlichen Bundesländern bisher nicht. Zugleich zeichnet sich durch (regional und lokal unterschiedlich) zurückgehende Geburtenzahlen ab, dass bald nicht mehr alle vorhandenen Kindergartenplätze benötigt werden. Bei der Umsetzung der laufenden Ausbauprogramme im Westen ist daher naheliegend, dass sich Kindergärten für jüngere Kinder öffnen, insbesondere für Zweijährige, da in dieser Altersstufe der größte Bedarf unterstellt wird. Das „Gesetz zum Ausbau der frühen Förderung“ in Rheinland-Pfalz zum Beispiel sieht einen Ausbau der Betreuungsangebote für Kinder unter drei

Jahren, die generelle Öffnung des Kindergartens für Zweijährige und einen Rechtsanspruch für zweijährige Kinder auf einen Kindergartenplatz ab 2010 vor: Die Ausweitung des Rechtsanspruchs ist an eine Öffnung der Kindergartengruppen gekoppelt. Auch in anderen westlichen Bundesländern ist absehbar, dass der Kindergarten mindestens Zweijährige, vielleicht auch noch jüngere Kinder aufnimmt.

Derjenige Teil eines „Bildungshauses“, der im Elementarbereich angesiedelt ist, wird also immer seltener ein reiner Kindergarten für Kinder ab drei Jahren sein. Vonseiten der Jugendhilfe ist gegenüber dem Begriff „Bildungshaus für Kinder von drei bis zehn Jahren“ zudem mit dem massiven Vorbehalt zu rechnen, dass dieser Begriff das Missverständnis hervorrufen oder fördern könne, dass Angebote für Kinder unter drei Jahren sich auf den Aspekt der Betreuung beschränken könnten. Dies würde der aktuellen elementarpädagogischen Bildungsdiskussion zuwiderlaufen. „Bildung beginnt mit der Geburt“ stellt ein aktueller Buchtitel (Schäfer 2005) bündig fest; die Bildungspläne der meisten Bundesländer beziehen Kinder unter drei Jahren ebenso ein wie ältere. Ein im Rahmen der „Nationalen Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder“ (NQI) entwickelter Katalog von Qualitätskriterien (Tietze/Viernickel 2002) stellt nicht zwei weithin getrennte Bereiche für den Krippen- und den Kindergartenbereich vor, sondern weist an den gegebenen Stellen auf die unterschiedliche Wertigkeit von altersgruppenübergreifend formulierten Qualitätskriterien hin.

3.4 Ausbau der Tagespflege, Kooperation mit Tageseinrichtungen für Kinder

Die Tagespflege (bzw. die sich abzeichnende Weiterentwicklung zur „Familientagesbetreuung“, DJI 2004) ist durch das Tagesbetreuungs- ausbaugesetz des Bundes (TAG) als rechtlich gleichrangige Angebotsform neben dem Angebot in Tageseinrichtungen für Kinder festgeschrieben worden und wird insbesondere für Kinder unter drei Jahren angeboten und in Anspruch genommen. Die Betreuung des Kindes bzw. der Kinder im Elternhaus bzw. in der Wohnung der Tagespflegeperson wird ergänzt durch die Betreuung an „anderen geeigneten Orten“, z.B. in anderweitig nicht genutzten Räumen einer Tageseinrichtung für Kinder. Neben dem quantitativen Ausbau und der notwendigen Qualifizierung der Tagespflegepersonen (s. Tagesmütter Bundesverband 2004) liegt das Schwergewicht der Planungen und Aktivitäten auf einer engeren Verzahnung von Tageseinrichtungen und Tagespflege: Tageseinrichtungen für Kinder vermitteln Tagespflegeverhältnisse, werden als „Anlaufstellen“ für Tagespflegepersonen genutzt, stellen Räume und Material zur Verfügung, sind an der Beratung und Qualifizierung von Tagespflegepersonen beteiligt, übernehmen ggf. kurzfristig bei Krankheit der Tagespflegeperson die Betreuung der Kinder (vgl. Hahn in: AWO-Dokumentation 2005 und Bertelsmann Stiftung 2006a, 2006b).

3.5 Verknüpfung mit Angeboten für Eltern

Bundesweit sind Bestrebungen erkennbar, die Tageseinrichtungen für Kinder mit Angeboten und Hilfen für Familien noch stärker zu verknüpfen. Zwar hat die Zusammenarbeit mit Eltern traditionell einen hohen Stellenwert in

der Kinder- und Jugendhilfe, aber es wurde deutlich, dass insbesondere in Stadtteilen mit sozialen Problemlagen weitere Anstrengungen notwendig sind (Hamburg 2006). In Hamburg sollen zunächst 22 Tageseinrichtungen für Kinder solche Eltern mit Kindern unter drei Jahren, die bisher keinen Platz in einer Kita oder ein Angebot der Tagespflege in Anspruch nehmen, „durch Förder-, Bildungs- und Beratungsangebote stärken und aktivieren“ (ebd.). Das „Hamburger Eltern-Kind-Zentrum ist ein Treffpunkt in einer Kita zum Kennenlernen, für Aktivitäten mit Kindern unter drei Jahren, für Beratung und zum Initiieren von Selbsthilfeaktivitäten“. Diese Schwerpunktsetzung ist auch auf dem Hintergrund des § 8a SGB VIII zu sehen („Kindeswohlgefährdung“) und wird bundesweit unter dem Stichwort „soziales Frühwarnsystem“ diskutiert. Das Land Nordrhein-Westfalen plant eine andere Maßnahme: In den nächsten Jahren soll etwa ein Drittel der Tageseinrichtungen zu „Familienzentren“ (MGFFI 2006) erweitert werden, die je nach Bedarf vor Ort zusätzliche Aufgabenschwerpunkte übernehmen sollen.

Vorbilder für die verschiedenen Formen und Schwerpunktsetzungen von Eltern-Kind-Zentren existieren bundesweit (s. Diller 2005, Peucker/Riedel 2004).

Bei der Ausgestaltung ihres Angebots für Eltern setzen die Einrichtungen unterschiedliche Schwerpunkte:

- **Familienbegegnung**, auch als Gelegenheit zur Organisation von Selbsthilfe
- **Familienberatung**, auch zur Stärkung der Erziehungskompetenz von Eltern nach dem Vorbild z.B. der „Early Excellence Centres“ in England. In diesen Zentren geht es zunächst „um die Qualität von Beobachtung und individueller Förderung und um die

Einbeziehung von Eltern in die Bildungsprozesse der Kinder“ (Hebenstreit-Müller 2004, S. 165). „Die Beobachtungen – und dies kann gerade bei uns (in Deutschland) nicht nachhaltig genug betont werden – richten sich auf die **Stärken und Kompetenzen der Kinder**. Damit haben Eltern und Erzieher/-innen eine gemeinsame Grundlage, um sich über ihr Interesse an einer gezielten Förderung der Kinder zu verständigen – und dies nicht nur in der Kita, sondern auch in der Familie“ (a.a.O., S. 166). Wie das Präventionsprogramm Sure Start richten sich auch die Angebote der Early Excellence Centres insbesondere an Kinder aus sog. „bildungsfernen“ Schichten (Oberhumer 2004).

- **Familienbildung**, z.B. Sprachkurse für Eltern aus Migrantenfamilien
- **Familienhilfe**, in Verbindung z.B. mit der sozialpädagogischen Familienhilfe oder dem Allgemeinen Sozialen Dienst, aber auch z.B. mit der Schuldnerberatung.

Je nach den örtlichen Gegebenheiten und Notwendigkeiten können vielfältige Angebote – von denen die Tageseinrichtung nur ein Teil ist – unter einem Dach zusammengefasst werden. Abbildung 8 zeigt ein Beispiel aus Bremen-Lüsum (http://www.erev.de/pdf.php?file=Haus_der_Zukunft.pdf).

Ein anderes Beispiel ist das „Haus der Familie“ mit seiner Familienbildungsstätte, einem Beratungszentrum und der Selbsthilfe-Kontaktstelle „Kibis“ der „Arbeitsgemeinschaft Deutsches Schleswig“.⁶

Auch die Perspektive einer stärkeren Verzahnung mit Angeboten für Eltern spricht für die

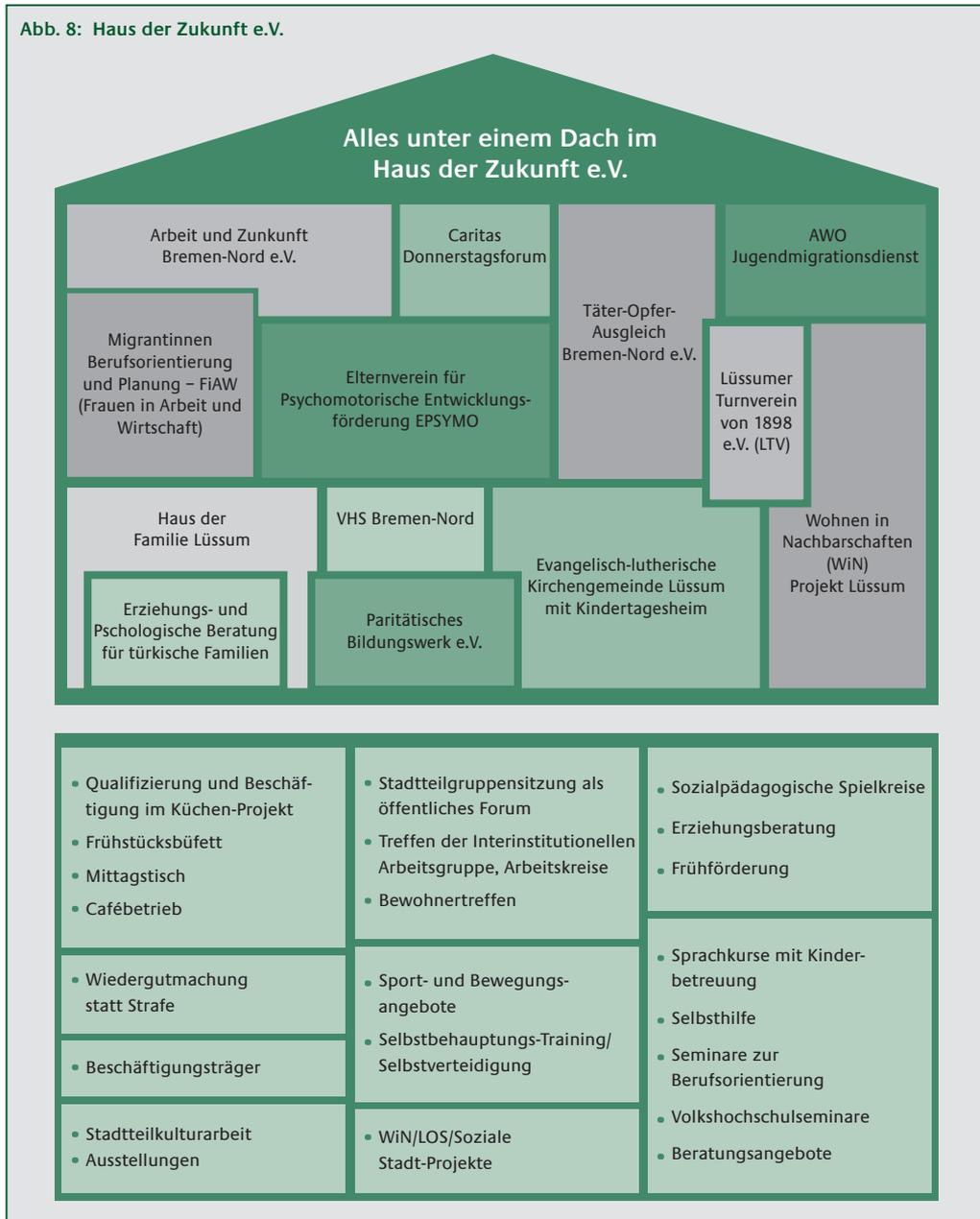
kombinierte Tageseinrichtung für Kinder, weil Eltern möglichst früh erreicht und zugleich möglichst lange begleitet werden sollen. Eine reine Krippe würde die Eltern nicht lange genug begleiten, ein reiner Kindergarten viele Eltern zu spät erreichen. Die Tageseinrichtung für Kinder ist zudem ein idealer Ort für viele derartige Angebote, die Vertrautheit des Ortes und des Personals ist ein wichtiger Beitrag zur Niederschwelligkeit.

Mit einer etwas anderen Akzentuierung werden „Mehrgenerationenhäuser“ eingerichtet und gefördert. Das Ziel lautet dabei: „Sie fördern verlässliche Beziehungen, die neben der traditionellen Form des Zusammenlebens in einem Haushalt oder einer Familie stehen. Mehrgenerationenhäuser sind Orte, an denen das Prinzip der Großfamilie in moderner Form gelebt werden kann, wo sich Menschen aller Generationen ganz selbstverständlich im Alltag begegnen, voneinander lernen und Unterstützung erfahren. Sie bieten die Möglichkeit zur vielfältigen Interaktion von Menschen verschiedenen Alters und zur partnerschaftlichen Zusammenarbeit zwischen bürgerschaftlich Engagierten und professionellen Kräften. Schließlich tragen sie dazu bei, der Isolation der verschiedenen Altersgruppen entgegenzuwirken, und fördern die Toleranz und das Verständnis zwischen den Generationen“ (BMFSFJ 2006, S. 3).

Die bisher offene Frage ist, ob die Grundschule Angebote dieser Art aufgreifen und für die Eltern, deren Kinder inzwischen eingeschult sind, fortsetzen wird. Im Hinblick auf die Bedürfnisse der Familien wäre es nicht sinnvoll, wenn diese Angebote mit dem Schuleintritt des Kindes enden würden.

6 <http://www.ads-flensburg.de/handlungsfelder.html>

Abb. 8: Haus der Zukunft e.V.



4 Aktuelle Entwicklungen im Grundschulbereich in Deutschland

4.1 Absenkung des Schuleintrittsalters

Für den Zeitpunkt der Einschulung ist in Deutschland eine Stichtagsregelung maßgebend: Kinder, die vor diesem Stichtag geboren sind, werden schulpflichtig. Auf Antrag der Eltern können jedoch Kinder vorzeitig eingeschult, schulpflichtige Kinder können vom Schulbesuch zurückgestellt werden, wenn bestimmte Gründe vorliegen.

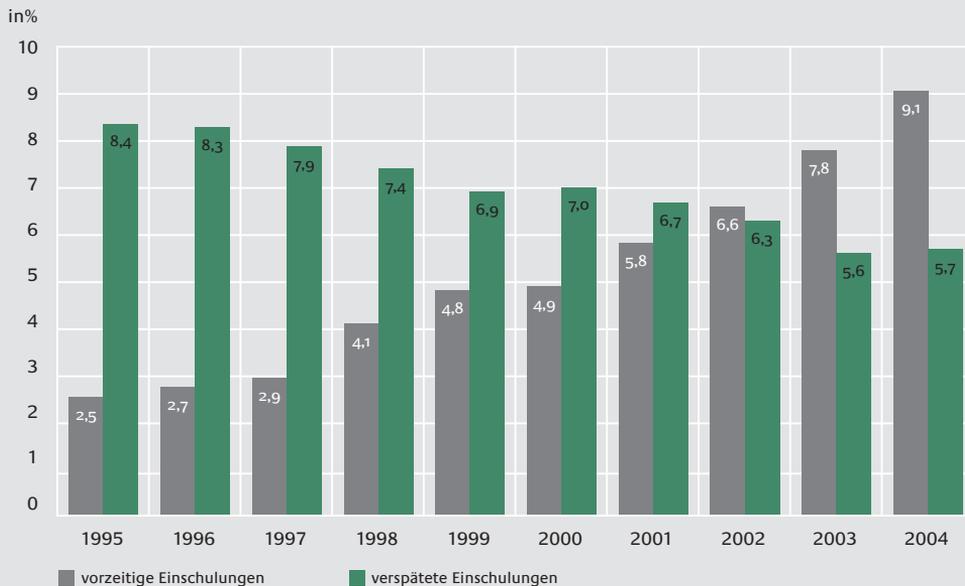
In den letzten zehn Jahren ist bundesweit das durchschnittliche Einschulungsalter der Kinder dadurch gesunken, dass von der Möglichkeit der vorzeitigen Einschulung immer häufiger, von einer Zurückstellung dagegen zunehmend

seltener Gebrauch gemacht wurde (Abb. 9). Lehrkräfte an Grundschulen stehen damit vor der Notwendigkeit, sich insbesondere im Anfangsunterricht auf zunehmend jüngere Kinder einzustellen. Diese Entwicklung wird durch weitere Entwicklungen noch verstärkt:

4.2 Flexible Schuleingangsphase

Vom Schulbesuch zurückgestellte Kinder werden bzw. wurden je nach örtlichen Gegebenheiten in einer Tageseinrichtung für Kinder oder in einer speziellen, an eine Grundschule angeschlossenen Institution („Schulkindergarten“ oder – z.B. in Hessen oder Mecklenburg-Vorpommern – „Vorklassen“) gefördert.

Abb. 9: Vergleich der Entwicklung vorzeitig und verspätet eingeschulter Kinder 1995–2004 (in % von allen Einschulungen)



Quelle: Statistisches Bundesamt, Schulstatistik; Angaben der Statistischen Landesämter von Bayern und Baden Württemberg, eigene Berechnungen

aus: Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 44

Unter dem Stichwort „Schulanfang ohne Umwege“ (Faust-Siehl & Speck-Hamdan 2001) wird zurzeit auf das Prinzip umgestellt, alle schulpflichtig gewordenen Kinder einzuschulen und – abgesehen von körperlichen Entwicklungsbesonderheiten – keine Zurückstellungen vom Schulbesuch mehr vorzunehmen.⁷ Der Grundschule wird dadurch die Aufgabe zugewiesen, der weiter wachsenden Heterogenität der eingeschulten Kinder mit einer Differenzierung und Individualisierung insbesondere in der ersten Zeit gerecht zu werden („flexible Schuleingangsphase“, s. Hanke 2007).

Unterschiede im Lerntempo werden dadurch berücksichtigt, dass die Schuleingangsphase, die im Regelfall in zwei Jahren durchlaufen wird, in Einzelfällen auch in einem Jahr bzw. in drei Jahren absolviert werden kann. Dies führt an vielen Schulen zu Überlegungen, Kinder des ersten und des zweiten Schuljahrs in jahrgangsübergreifenden Klassen zusammenzufassen (zum aktuellen Stand der Umsetzung in den Bundesländern s. Faust 2006, Beispiele für die Gestaltung der flexiblen Schuleingangsphase auf der Grundlage des Modellversuchs „FLEX“⁸ finden sich in: Brandenburg 2006). Darin liegen auch Chancen für eine inhaltliche Passung zum Elementarbereich, wo heterogene Gruppenzusammensetzungen traditionell sind (s.o.): „Flexible Modelle des Schulanfangs, die unter weitgehendem Verzicht auf Zurückstellungen allen Kindern eine individuelle Förderung ermöglichen, sind geeignet, den Bildungsprozess der Tageseinrichtung fortzuführen“ (JMK/KMK 2004). Die Bundesländer Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein,

Thüringen, in abgewandelter Form auch Sachsen, haben die flexible Schuleingangsphase flächendeckend eingeführt, weitere Bundesländer führen Erprobungsmaßnahmen durch (z.B. Thüringen, s. Carle/Berthold 2004) oder überlassen der einzelnen Schule die Entscheidung (Hovestadt/Keßler 2004).

4.3 Ermittlung von „Lernausgangslagen“

Die jetzt verlangte differenzierte und individualisierte Arbeit im Anfangsunterricht setzt voraus, dass die Lehrkraft die „Lernausgangslage“ jedes einzelnen Kindes möglichst frühzeitig kennt. Dazu dienen Maßnahmen vor der Einschulung (z.B. Hospitationen in der Tageseinrichtung oder „Screenings“ bei der Anmeldung des Kindes) ebenso wie Aktivitäten in den ersten Schultagen oder -wochen. Eine zentrale Informationsquelle kann die „Bildungsdokumentation“ sein, die in der Tageseinrichtung erstellt und den Eltern ausgehändigt wurde. Hier können die Sichtweisen von Elementar- und Primarbereich jedoch unterschiedlich sein: „Ein wichtiges Thema ist [...] die Ermittlung von Lernausgangslagen: in der Elementarpädagogik eher durch individuelle Dokumentationen von Lernprozessen und -ergebnissen, in der Schule eher durch standardisierte Verfahren. Eine besondere Herausforderung liegt darin, Formen für eine fruchtbare Ergänzung bzw. Kombination dieser unterschiedlichen Zugänge zu entwickeln“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 46).

⁷ Ausnahmen gelten für bestimmte Schulträger und -konzepte, beispielsweise in „Schulaußenstellen“ in Waldorf-Kindergärten in Berlin und Brandenburg: Eine Waldorf-Grundschullehrerin erteilt dort den schulpflichtigen, aber nicht schulreifen Kindern sog. Elementarunterricht (drei Unterrichtsstunden pro Woche).

⁸ <http://www.lisum.brandenburg.de/flex/>

4.4 Weiter zunehmende Methodenvielfalt

Befördert durch die flexible Schuleingangsphase, aber prinzipiell davon unabhängig, wird in einer steigenden Zahl von Grundschulen ein breites Spektrum von Methoden eingesetzt, das nicht nur ein individualisiertes Lernen ermöglicht, sondern die Kinder auch zur Reflexion des eigenen Lernprozesses anhält und den traditionellen Unterricht durch individualisierte, handlungsbezogene Lernformen ergänzt und zugleich gemeinsames Arbeiten und Lernen der Kinder ermöglicht (siehe z.B. Christiani 2004). In Brandenburg wurde ein umfangreiches Handbuch zur differenzierten Unterrichtsgestaltung in der flexiblen Schuleingangsphase entwickelt (<http://www.brandenburg.de/sixcms/detail.php?id=5lbn1.c.168290.de>). Das Ausmaß dieser Veränderungen ist nicht nur Erzieherinnen, sondern vor allem Eltern nicht immer bewusst, was zu der Situation führen kann, dass manche Eltern vom Kindergarten die Vorbereitung auf etwas erwarten, was es so nicht mehr gibt.

4.5 Reflexive Koedukation

Die gemeinsame Erziehung und Bildung von Mädchen und Jungen wird im Grundschulbereich nicht grundsätzlich infrage gestellt, aber kritisch reflektiert: „Reflexive Koedukation heißt für uns, dass wir alle pädagogischen Gestaltungen daraufhin durchleuchten wollen, ob sie die bestehenden Geschlechterverhältnisse eher stabilisieren oder ob sie eine kritische Auseinandersetzung und damit ihre Veränderung fördern“ (Faulstich-Wieland & Horstkemper 1995, S. 583). Es gilt einerseits zu reflektieren, inwieweit Lernprozesse behindert werden können: „Kritikpunkte waren vor allem, dass Mädchen weniger beachtet werden, ihre inhaltlichen Interessen weniger einbringen können, dass sie weniger

selbstbewusst werden und kaum für naturwissenschaftlich-technische Fächer zu gewinnen versucht würden“ (Faulstich-Wieland 1997, S. 3). Zugleich aber gilt es, Verschiedenheit als Lernchance zu nutzen: „Am Beispiel eines Beitrags von Kathrin Appel aus dem Grundschulbereich möchte ich hier abschließend zeigen, wie ein verändertes Umgehen mit den Geschlechtern möglich gemacht wurde. Kathrin Appel hatte die Kinder ihrer Klasse in geschlechtshomogenen Tischgruppen jeweils ‚Städte‘ bauen lassen. Die Jungengruppe hatte dabei Bauwerke entworfen, die viel Sinn für Kreativität und Originalität zeigten. Die Stadt selber allerdings hatte nichts Verbindendes zwischen diesen Bauwerken. Die Mädchengruppen hatten ihre Überlegungen weniger auf Einfallsreichtum bei den Bauwerken als vielmehr auf das Gemeinsame der Stadt gerichtet, auf jene Dinge, die ein Wohlfühlen in ihr ermöglichen. Kathrin Appel beschreibt den anschließenden Austausch: ‚Erstaunlich war jetzt für mich zu sehen, wie betroffen die Jungen waren, als sie die Stadt der Mädchen mit ihren Vorzügen bemerkten, und es beeindruckte mich sehr, mit welcher Entschlossenheit die Jungen rangingen, die Vorteile der Mädchenstadt zu übernehmen. Da fiel kein abfälliges Wort, da wurde nicht abgeblockt wie sonst oft, wenn die Mädchen andere Vorstellungen äußerten als die Jungen. Ganz offensichtlich überzeugte das Konzept der Mädchen so, dass es fast zwangsläufig akzeptiert wurde. Ich hatte den Eindruck, dass die Jungen in dieser Phase eine wichtige Erkenntnis erlangt hatten, dass nämlich das Gemeinschaftliche, das Gemeinsame einen Wert hat, der über das Persönliche weit hinausgeht. Und sie hatten offenbar, wenn auch nur unbewusst, gespürt, dass die Mädchengruppe ihnen in diesem Punkt voraus war. Darüber hinaus waren sie bereit, zu lernen, die ‚guten‘ Ideen der anderen Stadt zu übernehmen‘ (Appel 1992, S. 132)“ (Faulstich-Wieland 1997, S. 16).

„Reflexive Koedukation“ steht in der Elementarpädagogik derzeit nicht oben auf der Agenda, obwohl ungleiche Entwicklungen schon vor der Einschulung deutlich werden (s.u.).

4.6 Entwicklung von Ganztagsangeboten für Kinder im Grundschulalter

In den östlichen Bundesländern besteht ein bedarfsgerechtes Angebot an Hortplätzen; in den westlichen werden zusätzliche, dringend benötigte Ganztagsangebote für Grundschulkinder sowohl in Tageseinrichtungen als auch an Grundschulen selbst geschaffen. Diese Entwicklung wurde durch das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ massiv gefördert.

Verwaltungsvereinbarung Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ 2003 – 2007 zwischen Bund und Ländern

Art. 1 (1): „... gewährt der Bund ... Finanzhilfen für Investitionen zum Aufbau neuer Ganztagschulen, zur Weiterentwicklung bestehender Schulen zu Ganztagschulen, zur Schaffung zusätzlicher Ganztagsplätze an bestehenden Ganztagschulen sowie zur qualitativen Weiterentwicklung bestehender Ganztagschulen ...

Ferner werden Schulen einschließlich angegliederter Horte sowie Kooperationsmodelle zwischen Schule und Trägern der Jugendhilfe auf der Grundlage eines gemeinsamen pädagogischen Konzepts gefördert, wenn die Weiterentwicklung zu einem in die Schule fachlich integrierten Ganztagsangebot angestrebt wird.“

Insbesondere in den westlichen Bundesländern entwickeln sich viele Grundschulen zu Ganztagschulen, derzeit insbesondere in der „offenen“ Form (<http://www.ganztaegig-lernen.org>). So sollen in NRW bis zum Schuljahr 2007/2008 etwa 2.600 der insgesamt ca. 3.400 Schulen ein Angebot als „offene Ganztagsgrundschule“ vorhalten (MSW 2006).

348. Sitzung des Schulausschusses der KMK am 27./28. März 2003:

„Unter Ganztagschulen werden Schulen verstanden, bei denen im Primar- oder Sekundarbereich I

- über den vormittäglichen Unterricht hinaus an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst,
- an allen Tagen des Ganztagsbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereitgestellt wird,
- die nachmittäglichen Angebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert, in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden und in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem vormittäglichen Unterricht stehen.

Es werden drei Formen unterschieden:

- In der voll gebundenen Form sind die Schülerinnen und Schüler verpflichtet, an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen.
- In der teilweise gebundenen Form verpflichtet sich ein Teil der Schülerinnen und Schü-

ler, an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen.

- In der offenen Form ist ein Aufenthalt verbunden mit einem Bildungs- und Betreuungsangebot in der Schule an mindestens drei Wochentagen von täglich mindestens sieben Zeitstunden für die Schülerinnen und Schüler möglich. Die Teilnahme an den ganztägigen Angeboten ist jeweils durch die Schülerinnen und Schüler oder deren Erziehungsberechtigte für mindestens ein Schulhalbjahr verbindlich zu erklären.“

Die außerunterrichtlichen Angebote an offenen Ganztagsgrundschulen werden gemeinsam mit verschiedenen Kooperationspartnern insbesondere aus der Jugendhilfe gestaltet. Verschiedene Länder haben dazu Rahmenkooperationsvereinbarungen abgeschlossen, die auf örtlicher Ebene umgesetzt werden (SPI 2006). Neben der gemeinsamen Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule ergibt sich hier für viele Grundschulen ein zweites Feld der Kooperation

mit Einrichtungen und Trägern der Jugendhilfe. Dasselbe gilt für die enge Kooperation zwischen Grundschulen und Horten, die z.B. im Freistaat Sachsen durch eine Erklärung auf Ministeriumsebene festgeschrieben wird. In Thüringen sind die Grundschule und der Schulhort nach dem Thüringer Schulgesetz eine Einheit und damit eine offene Ganztagschule im Sinne der KMK.

Die Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Hort wird zunehmend durch eine schriftliche Kooperationsvereinbarung geregelt, die z.B. eine Dreiteilung des pädagogischen Geschehens vorsieht (BRK-Kinderhort „Meilensteinhaus“ und Grundschule/Teilhauptschule Hallbergmoos): Ein Bereich (Unterricht) wird durch die Lehrkräfte verantwortet und gestaltet. Die Erzieherinnen haben Möglichkeiten, diesen Bereich kennenzulernen und sich zu beteiligen. Ein zweiter Bereich (Hausaufgaben und individuelle Förderangebote) wird von Schule und Hort gemeinsam gestaltet. Der dritte Bereich (Freizeitangebote) wird durch den Hort verantwortet und gestaltet. Dabei liegt ein Schwerpunkt im künstlerisch-gestalterischen Bereich. Für Lehrkräfte ist interessant, zumindest zeitweise (an „Lehrernachmittagen“) dabei sein zu können, um die Kinder auf neue Weise kennenzulernen. Umgekehrt erleben auch die Kinder ihre Lehrerin bzw. ihren Lehrer in einer anderen Rolle.

Abb. 10: Entwicklung eines integrierten Ganztagsangebots für Kinder im Grundschulalter



4.7 Besondere Formen der Sprachförderung/Umgang mit Mehrsprachigkeit

Für Kinder, bei denen entsprechender Bedarf besteht, wird vielfach zusätzlicher fördernder Unterricht („DaZ“: Deutsch als Zweitsprache) angeboten, auch muttersprachlicher Ergänzungsunterricht (wenn auch in abnehmender Intensität; vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 166 ff.). Diese zusätzlichen Ange-

bote können auch mit der Bereitstellung von zusätzlichen Mitteln verbunden sein: „Aus einzelnen Ländern ist bekannt, dass – im Zusammenhang mit der Etablierung neuer Steuerungsmodelle im Schulsystem – die Modalitäten verändert werden, auf deren Grundlage Schulen künftig Zuwendungen für die Förderung von Kindern oder Jugendlichen mit Migrationshintergrund erhalten. So wird in Hamburg seit dem Jahr 2005 das prinzipielle Anrecht einer Schule auf zusätzliche Mittel für besondere Förderung nach einem Sozialindex bestimmt. Hier wie in anderen Ländern, z.B. Nordrhein-Westfalen, werden Mittel nicht mehr allein mit Bezug auf die Anzahl von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder schulischem Förderbedarf, sondern auf der Grundlage eines Schulkonzepts in Verbindung mit Zielvereinbarungen zugewiesen“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 167).

Zusätzliche Fördermaßnahmen sind gerade im Grundschulbereich dringend notwendig, denn zurzeit „durchlaufen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund das Schulsystem aufgrund von Zurückstellungen und/oder Klassenwiederholungen mit deutlich größerer Verzögerung als deutsche Schüler. Analysen der Daten aus PISA 2000 [Krohne u.a. 2004] zeigen, dass die schulischen Misserfolgserlebnisse in Form von Klassenwiederholungen bei Jungen und Mädchen mit Migrationshintergrund in der Grundschule beginnen. In den Jahrgangsstufen 1 bis 3 ist das Wiederholungsrisiko von Kindern mit Migrationshintergrund viermal höher als das von Nichtmigranten“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 152).

4.8 Schulentwicklungsprozesse/ „Selbstständige Schule“

Gerade in den letzten Jahren „wurden auch die staatlichen Vorgaben so gefasst, dass die Eigenverantwortung und Selbstverwaltung der einzelnen Schule gestärkt und die standortspezifischen schuleigenen Entwicklungsmöglichkeiten gefördert werden. Mit den in den letzten 15 Jahren vorgenommenen Schulgesetzänderungen erhielten die Schulen einen erweiterten Gestaltungsrahmen und eine höhere pädagogischen Eigenverantwortung“ (Burk 2005, S. 15).

4.9 Neue Wege der Wahrnehmung und Würdigung von Leistungen der Kinder

Vor allem die Grundschule sucht nach Wegen, die Leistungen, Interessen und Lernwege der Kinder besser kennenzulernen (s. Bartnitzky/Speck-Hamdan 2004). Die fachliche Diskussion z.B. über „Portfolios“ und „Lerntagebücher“ und ihr Verhältnis zu Zeugnissen und Zensuren weist viele Parallelen zur Diskussion über „Bildungsdokumentationen“ im Elementarbereich auf.

4.10 Kinder mit besonderem Förderbedarf

Im Elementarbereich sind – befördert durch Modellversuche insbesondere in den 80er-Jahren – integrative Konzepte weitverbreitet. Wie der Elementarbereich kennt die Grundschule sowohl sonderpädagogische Einrichtungen als auch integrative Formen der Förderung von Kindern, die einer besonderen Förderung bedürfen.⁹ Im

⁹ Knapp 5% aller Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen erhalten eine sonderpädagogische Förderung, wobei die Quote in den letzten zehn Jahren von 4,26% auf 4,96% gestiegen ist (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 240).

Schulbereich herrscht jedoch die sonderpädagogische Förderung vor,¹⁰ wobei Ausnahmen bestehen. So gilt z.B. Verschiedenheit als leitendes Prinzip für die Zusammensetzung der Lerngruppen in der Laborschule Bielefeld: „In allen Gruppen der Laborschule lernen Kinder mit sonderschulpädagogischem Förderbedarf zusammen mit hochbegabten Kindern und all den anderen zwischen diesen Polen. Aber auch uns fällt es noch leichter, individualisierend auf sie einzugehen, wenn wir dazu auch noch die Jahrgänge mischen, die Verschiedenheit der Kinder und Jugendlichen also unmittelbar sichtbar wird“ (Thurn 2003, S. 13 f.). Manche sonderpädagogische Schulen verfügen – anders als Regelschulen – bereits über Erfahrungen in der Förderung von Kindern im Kindergartenalter. „In den schulvorbereitenden Einrichtungen der Thüringer Förderschulen werden Kinder mit Entwicklungsauffälligkeiten oder Behinderungen im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt gefördert. Bei einer besonderen Bedürftigkeit ist gemäß § 9 Absatz 1 FSG eine Aufnahme in die schulvorbereitende Einrichtung auch vor dem vollendeten 3. Lebensjahr möglich“ (Thüringen 2002, S. 9).¹¹

10 Weniger als 5% der betroffenen Kinder werden integrativ gefördert (Markowetz 2001).

11 Ein Beispiel aus Hessen: Die Freiherr-von-Schütz-Schule für Hörgeschädigte in Bad Camberg bietet „Vorklassen“ für Kinder ab vier Jahren an: <http://www.freiherr-von-schuetz-schule.de/html/vorklassen.htm>

5 Wachsende Gemeinsamkeiten von Elementar- und Primarbereich

Kindergarten und Grundschule haben traditionell substantielle Gemeinsamkeiten:

- Sie sind die beiden einzigen Bildungsinstitutionen, die von (fast) allen Kindern besucht werden – unbeschadet des Unterschieds zwischen Schulpflicht einerseits und dem Recht auf einen Kindergartenplatz andererseits. Das Prinzip, dass alle Kinder die Institution besuchen und in einer Gruppe oder Klasse gemeinsam gefördert werden, hat auch Auswirkungen auf das didaktische Konzept („differenzierte Kleingruppenarbeit“ hier bzw. „innere Differenzierung“ dort). Kindergarten und Grundschule sind daher diejenigen Institutionen, die besonders wirkungsvoll sozialer Isolierung und sozialer Trennung von Familien entgegenwirken können; besonders sie leisten Integrationsarbeit im Stadtteil.
- Kindergarten und Grundschule sind die Institutionen mit dem am weitesten gefassten Bildungsbegriff (s. Abschn. 1), verstehen sich nicht nur als Orte der Bildung, sondern auch der Erziehung und betonen, dass die Institution für die Kinder nicht nur einen Lern-, sondern auch einen Lebensraum darstellt und die Kinder auf tragfähige, verlässliche soziale Beziehungen angewiesen sind.
- Die Gestaltung des Einstiegs („Eingewöhnungsphase“ „Schuleingangsphase“) hat in beiden Einrichtungen ein großes Gewicht.
- Beide Institutionen geben die Kinder an eine folgende, verpflichtende Institution ab und setzen sich mit deren Erwartungen auseinander.
- Kindergarten wie auch Grundschule stehen mitten in der Qualitätsdebatte, werden nach den „greifbaren“ Resultaten ihrer pädagogischen Arbeit gefragt und müssen heute stärker als früher sowohl den Eltern als auch den Trägern und der Politik vermit-

teln, was in ihren Einrichtungen mit welchen Zielen, welchen Methoden und mit welchen Ergebnissen geschieht.

- Kindergarten und Grundschule sind diejenigen Bildungsinstitutionen, die – verglichen mit den weiterführenden Schulen – von Eltern das relativ größte Interesse und die größte Bereitschaft zur Mitwirkung erfahren.
- Kindergarten und insbesondere Grundschule werden in Deutschland finanziell weniger gut ausgestattet als Institutionen des sekundären und tertiären Bereichs (s. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 23).

Die in den letzten beiden Abschnitten skizzierten Entwicklungen sollten darüber eine noch engere Verzahnung von Elementar- und Primarbereich im beiderseitigen Interesse und zum Wohl der Kinder befördern:

- Der Primarbereich kann die Erfahrungen des Elementarbereichs mit fünf- und sechsjährigen Kindern wie auch mit der Altersmischung aufgreifen und im Zuge der Entwicklung von sozialräumlich orientierten Schulprogrammen und von Ganztagsangeboten sozialpädagogische Bildungs- und Erziehungskonzepte und die Strukturen der Jugendhilfe besser kennenlernen und in das Schulprogramm integrieren.
- Der Elementarbereich kann Anregungen für die inhaltliche Vielfalt der vielfach neuen Bildungsbereiche Naturwissenschaft und Mathematik und Literacy erhalten und schulische Konzepte der „reflexiven Koedukation“ auf ihre Übertragbarkeit prüfen.
- Beide Bereiche können die Dokumentation von Bildungsprozessen, die Sprachförderung und die Zusammenarbeit mit Eltern als gemeinsame Aufgabe gestalten.



Als realistische Zukunftsperspektive zeichnet sich ein gemeinsames Konzept von Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern bis zu zehn Jahren ab, das auf folgenden gemeinsamen Auffassungen und Zielvorstellungen basiert:

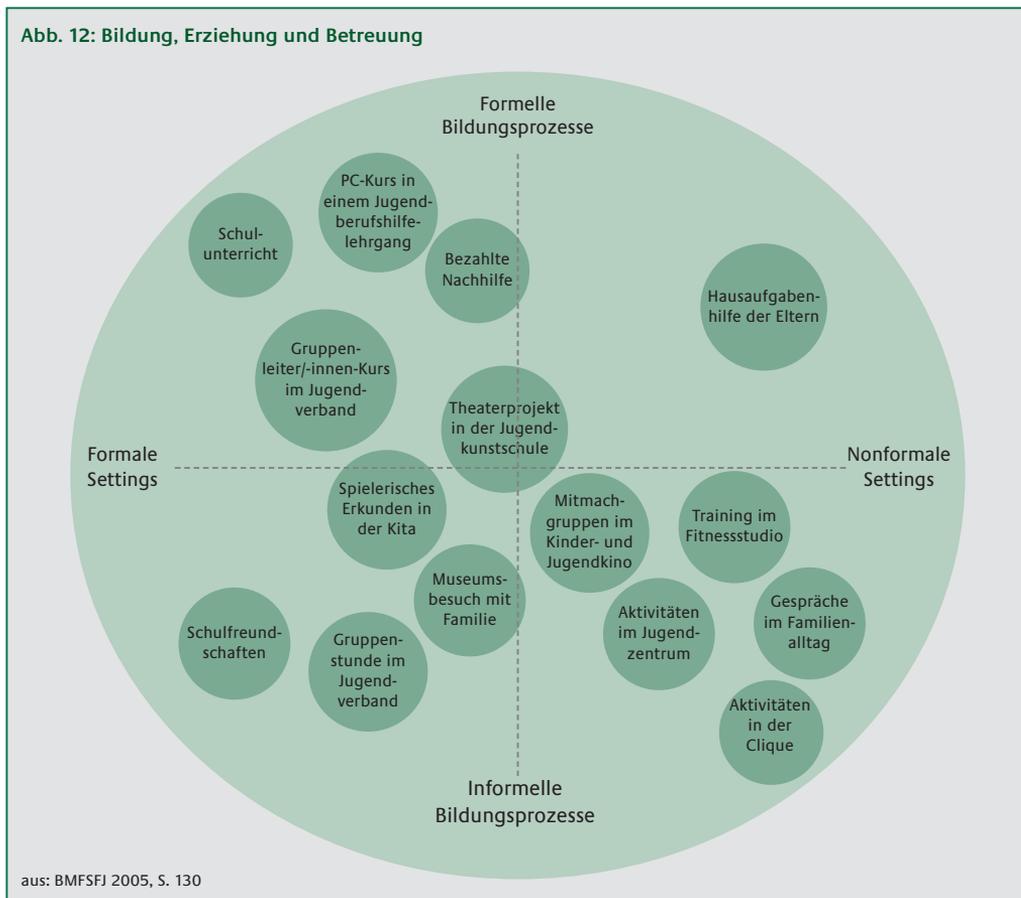
1. Bildung beschränkt sich nicht auf die sog. formale Bildung, sondern umfasst ebenso informelle Lern- und Bildungsprozesse. Damit verbunden ist eine „Neugewichtung des Verhältnisses von Bildungsorten und Lernwelten“ (BMFSFJ 2005, s. Abbildung 12). Daraus ergibt sich wiederum eine noch stärkere Betonung der Rolle und Verantwortung der Familie im Bildungsprozess, woraus eine Neubewertung der Kooperation zwischen Familie und Institutionen resultiert.

2. Die Diversität der Lebenslagen von Kindern und Familien ist Ausgangspunkt der konzeptionellen Arbeit. In einer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel 1995) sind Unterschiede Chancen, keine Hindernisse.
3. Damit steht die Auffassung in Verbindung, dass die Bildungsprozesse der Kinder in einer multikulturellen Gesellschaft stattfinden und auf ein Leben in einer globalisierten Gesellschaft vorbereiten müssen.
4. Jedes Kind lernt auf seine Weise. „Entwicklungs- und Bildungsprozesse der Kinder verlaufen individuell verschieden. Erwachsene können diesem Faktum nur durch die Anerkennung individueller Geschwindigkeiten und Verläufe der Entwicklung sowie durch eine individuell abgestimmte Förderung gerecht werden“ (BMFSFJ 2005, S. 189). Gemeinsam ist Kindern, dass sie „Akteure ihrer eigenen Entwicklung“ (Piaget) sind und dass sich Sach- und Sozialbezüge nicht trennen lassen. Kinder sind erstens auf verlässliche soziale Beziehungen zu vertrauten Erwachsenen angewiesen, sie lernen zweitens von und mit anderen Kindern auf vielfältige Weise: Aufgrund des ähnlichen Entwicklungsstandes ist es möglich, dass sich jüngere Kinder an Aktivitäten älterer beteiligen, ohne besondere Unterstützung zu benötigen, oder die Problemstellungen sind so, dass unterschiedliche Beiträge und Rollen möglich sind. (z.B. Ältere leiten Jüngere an, lesen ihnen vor). Damit verschränkt sich automatisch die Förderung kognitiver und sozialer Kompetenzen. Dies ist kein deutscher Sonderweg. Die renommierte schwedische Pädagogin Pramling Samuelsson z.B. betont, „dass Kinder bei der Entdeckung ihres Umfeldes (Menschen und Gegenstände) von Interesse und Engagement angetrieben werden, dass sie absichtlich handeln, dass sie eine Bedeutung erschaffen und von

klein an sozial kompetent sind“ (Pramling Samuelsson 2004, S. 185). „Neben der Beachtung der Aspekte des Lernens, die heutzutage in den Lerntheorien stark betont werden, ist es für den Lehrer ebenfalls wichtig, die Kreativität als Kern des Lernens zu sehen, wozu auch immer das Lernobjekt dienen soll ... Sämtliche Versuche der Kinder, auf eigene Art und Weise etwas Sinnvolles zu schaffen, sind hier von zentraler Bedeutung“ (a.a.O., S. 187). Diese Versuche müssen jedoch wahrgenommen und gewürdigt werden: „Aber ein anderes und

vielleicht viel größeres Problem könnte es sein, die Einstellungen von Lehrern und Eltern zum Unterricht dahin gehend zu verändern, dass sie Kinder als spielende, lernende Kinder sehen, welche die Befähigung haben, gewandte Lernende zu werden, wenn man ihnen Vertrauen entgegenbringt“ (a.a.O., S. 201).

Abb. 12: Bildung, Erziehung und Betreuung



Diese Entwicklungen wären geeignet, Urie Bronfenbrenners Forderung einzulösen, der „Ökologie der menschlichen Entwicklung“ gerecht zu werden:

In den USA wurde in den 60er-Jahren eine Reihe von Förderungsprogrammen für Kinder aus benachteiligten Schichten konzipiert, durchgeführt und dokumentiert. Darunter waren auch Programme für Kinder vor dem Schuleintritt; das bekannteste hatte den Namen „Head Start“. Einige Jahre später liefen dann Untersuchungen an, die zum Ziel hatten, die langfristigen Effekte dieser Fördermaßnahmen zu prüfen – mit ernüchternden Ergebnissen. Die meisten Programme erzielten – wenn überhaupt – lediglich kurzfristige „Strohfeuer-effekte“. Daraus zog einer der an den Kontrolluntersuchungen beteiligten Wissenschaftler, Urie Bronfenbrenner, folgende Schlüsse:

- „Um das höchste Maß an Wirksamkeit zu erreichen, müssen Programme so angelegt sein, dass sie die Entwicklung von Kindern und Familien fördern. Wie das Projekt ‚Head Start‘ müssen sie versuchen, nicht nur die Umgebung des Kindes zu verbessern, sondern auch die Umgebung derer, die den größten Einfluss auf seine Entwicklung haben.
 - In Übereinstimmung mit diesem Grundsatz ist es wichtig, dass Programme daraufhin angelegt sind, die Integrität der Familien nicht zu zerstören, sondern zu stärken ...
 - Die Programme sollten in einer Weise angelegt sein, dass Eltern, Nachbarn, ältere Kinder und alle Personen, die die dauerhafte soziale Umwelt für das Kind darstellen, weitestmöglich in Aktivitäten mit Kindern einbezogen werden.
 - Die Programme müssen so angelegt sein, dass sie die Integrität der Nachbarschaft und der Gemeinde, in denen die Familien der Kinder leben und arbeiten, stärken.
- Die Programme dürfen nicht auf den Zeitraum der frühen Kindheit beschränkt bleiben. Die eindrucksvollsten Erfolge in den ersten Lebensjahren können durch eine nachteilige Umgebung in der Schule oder Kameradengruppe wieder zunichtegemacht werden.
 - Im Einklang mit dem vorangegangenen Grundsatz ist für Wohlergehen und Entwicklung der Kinder im Schulalter die Wiedereingliederung der Schulen in das Gemeindeleben von ausschlaggebender Bedeutung. Vor allem aber müssen wir den derzeitigen Trend umkehren, Schulen als von der übrigen Gemeinde losgelöste Einheiten zu errichten und zu verwalten ...
 - Als notwendiger Schritt in Richtung auf die Wiedereingliederung der Schulen und Kinder in die Gemeinde sollten Programme angeregt werden, die Gemeindemitglieder in den Schulbetrieb und Kinder in das Gemeindeleben einzubeziehen ...
 - Wichtig für Kinder aller Altersstufen ist die Entwicklung von Programmen, die ältere Kinder in echte Verantwortung für die Sorge um jüngere bringen.
 - Die Programme sollten die aktive Einbeziehung aller Einrichtungen in die Gemeinde vorsehen. Das gilt nicht nur für solche, die einen unmittelbaren und anerkannten Einfluss auf Kinder und Familien ausüben – z.B. Schulbehörden, Wohlfahrtsämter, Freizeiteinrichtungen, Polizeidienststellen usw. –, sondern auch für andere Einrichtungen, deren Einfluss auf das Familienleben tief greifend ist, meist aber nicht beachtet wird. Dazu gehören örtliche Geschäfte und Betriebe, lokale und regionale Planungskommissionen, für Grünanlagen zuständige Behörden, Architekten usw.“ (Bronfenbrenner 1976, S. 195 f.).

Später entwickelte Bronfenbrenner daraus sein Konzept der „Ökologie der menschlichen Entwicklung“; einige seiner Grundgedanken sind:

- „Die Ökologie der menschlichen Entwicklung befasst sich mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche. Dieser Prozess wird fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von den größeren Kontexten beeinflusst, in die sie eingebettet sind“ (Bronfenbrenner 1981, S. 37).
- „In der ökologischen Entwicklungsforschung müssen die Eigenschaften von Person und Umwelt, die Strukturen der Lebensbereiche in der Umwelt und die Prozesse, die in ihnen und zwischen ihnen ablaufen, als voneinander abhängig angesehen und als Systeme analysiert werden“ (ebd., S. 59).
- „Lernen und Entwicklung werden begünstigt, wenn die in Entwicklung begriffene Person sich mit jemandem, zu dem sie eine starke und dauerhafte Beziehung gebildet hat, an fortschreitend komplexeren Mustern wechselseitiger Tätigkeit beteiligt und sich das Kräfteverhältnis allmählich zu ihren Gunsten verschiebt“ (ebd., S. 75).
- „Genau wie eine einzelne Person sich an Tätigkeiten in mehr als einem Lebensbereich beteiligen kann, können das Dyadenpartner gemeinsam. Ein solches wanderndes Zweipersonensystem bezeichnen wir als kontextübergreifende Dyade. ... Das Ausmaß, in dem eine Person von den Erfahrungen im Verlauf ihrer Entwicklung

profitieren kann, hängt direkt von der Anzahl kontextübergreifender Dyaden ab ...“ (ebd., S. 204).

- „Das entwicklungsfördernde Potenzial von Lebensbereichen ... wird gesteigert, wenn die Rollen, Tätigkeiten und Dyaden, die die verbindende Person in beiden Lebensbereichen aufnimmt, gegenseitiges Vertrauen, positive Orientierung und Zielübereinstimmung in den Lebensbereichen fördern und Kräfteverhältnisse entstehen lassen, die sich zugunsten der sich entwickelnden Person auswirken“ (ebd., S. 205).

6 Beispiele für gute Praxis

6.1 Saarbrücken: Städtische Kindertageseinrichtung Herrensohr und Theodor-Heuss-Grundschule

Die Kindertagesstätte Herrensohr wurde 2005 zweiter Preisträger beim Kita-Preis „Dreikäsehoch – von der Kita in die Schule“ der Bertelsmann Stiftung (Bertelsmann Stiftung 2006c). Die Einrichtung hat insgesamt 79 Kinder in vier Gruppen, davon derzeit 14 Kinder im letzten Jahr vor der Einschulung (in der Einrichtung die „SchuKis“ genannt) und 5 Kinder im Alter von 1,5 bis 3 Jahren.

Es wird in halb offenen Gruppen gearbeitet, d.h., jedes Kind hat seine Stammgruppe, in der es morgens erwartet und begrüßt wird. Von dieser Gruppe aus wendet sich das Kind einer der vielen unterschiedlichen Spielzonen zu, die sich im Flur, im Außengelände oder in den anderen Gruppenräumen befinden.

Gegen Mittag ruft der Gong alle „Spiel- und Arbeitskinder“ in ihre Gruppen zurück. Sie treffen sich dort im Sitzkreis (auch auf dem Boden), um den verbrachten Morgen zu reflektieren, zum gemeinsamen Singen, Geschichtenerzählen oder zum Weiterarbeiten am jeweiligen Projektthema.

Im Anschluss daran ist wieder die individuelle Entscheidung ausschlaggebend für das eigenverantwortliche Tun der Kinder.

Gemeinsames zentrales Ziel der Einrichtung und der Theodor-Heuss-Grundschule ist die Förderung der Eigenverantwortung von Kindern, das Selbsttätigsein, das eigene Suchen nach Problemlösungen. Einrichtung wie auch Schule orientieren sich an der These der Montessori-Pädagogik: „Hilf mir, es selbst zu tun.“

Die Kinder lernen die Schule kennen

Es gibt regelmäßige Besuche der „SchuKis“ mit der Erzieherin in der Grundschule, und zwar nicht nur zu Unterrichtszeiten, sondern auch in den Ferien. Das Schulgebäude wird dem Kindergarten in den Ferienzeiten zur Verfügung gestellt. Die Kinder lernen mit der Erzieherinnen die Klassenräume kennen (wie unterscheiden sich die Möbel dort von denen des Kindergartens, gibt es im Klassenraum auch Spielecken, wie sieht der Tisch aus, an dem ich sitzen werde, z.B. mit Ablagefach unter der Tischplatte, wie sieht ein Musikraum aus, was ist eine Schulbibliothek, wie sieht die Turnhalle aus ...). Die Kinder schauen sich Materialien und Möbel in der Schule an, malen und schreiben z.B. auch an der Tafel und „spielen Schule“. „Bewusst haben wir diese Form des Schulerlebens gewählt, da die Erfahrung zeigte, dass es für die Kinder angstfreier ist, sich in einem leeren Klassenzimmer zu üben, als wenn sie als Besucherkinder einer regulären Schulstunde beiwohnen. So ist viel Zeit zum Schauen, zum Sicheinfinden, zum Neugierigsein.“

Besuche in den Klassen zu Unterrichtszeiten

Die in der Einrichtung vorbereiteten Besuche zu Unterrichtszeiten der Grundschule werden immer mit dem Besuch der „großen Pause“ auf dem Schulhof verknüpft. Die „großen Pausen“ werden auch bei Spaziergängen der „SchuKis“ z.B. zur Verkehrserziehung auf dem künftigen Schulweg oder beim regelmäßigen Bewegungsangebot für die Kinder in der Schulturnhalle fest eingeplant. Dieses Konzept ergab sich aus Erfahrungen der Eltern und Erzieher, die die Pausensituation auf dem Schulhof für ihre neu eingeschulten Kinder als extrem belastend empfanden. Auch die Schulkinder erzählten

nach der Einschulung bei Besuchen im Kindergarten den Erziehern von ihren Ängsten in der großen Pause. Die Leiterin hat daraufhin die Pausensituation zu ihrem „Projekt“ gemacht, sie will die Kinder stärken, damit sie ggf. Konflikte in der Pausensituation bewältigen.

Lehrkräfte lernen die Kinder kennen

Zwischen Erzieherinnen und Lehrkräften finden regelmäßige Entwicklungsgespräche zu den künftigen Schulkindern statt.

In den sog. Projektwochen mit den zukünftigen Schulkindern nehmen immer die Lehrer der zukünftigen ersten Klasse teil. So lernen die Lehrerinnen und Lehrer zum Beispiel in der Waldwoche sämtliche Kinder kennen, und beim gemeinsamen Spielen entwickeln sich erste Kontakte, die bei Besuchen der Lehrkräfte im Kindergarten fortgesetzt werden.

Die Lehrer haben von einem „Schuleingangstest“ der Kinder inzwischen Abstand genommen, weil die gemeinsame Projektwoche, das Hospitieren in der Einrichtung, die Dokumentation über den Entwicklungsverlauf der Kinder in der Einrichtung ihnen genügend Informationen gibt.

Die Einrichtungsleiterin hat festgestellt, dass es für die Kinder – durch das intensive Kennenlernen der Schule und der Lehrkräfte – nicht mehr wichtig ist, den zukünftigen Klassenlehrer bzw. die Klassenlehrerin genau zu kennen.

Exkurs: Als nicht förderlich für die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule erlebte die Einrichtungsleiterin zweimal in den vergangenen Jahren den Einsatz von Referendaren im 1. Schuljahr, die der Schule erst kurz vor Beginn des neuen Schuljahres zugeteilt wurden und dementsprechend für eine Zusammenarbeit

mit der Einrichtung vor der Einschulung nicht zur Verfügung standen.

Zusammenarbeit mit Eltern

Ein „Förderverein für nachbarschaftliches Arbeiten in Kindergarten, Grundschule und Hort Herrensohr e.V.“ bildet die Basis für das Engagement von Eltern in der Grundschule und ist aus der in vielen Jahren gewachsenen intensiven Elternmitarbeit und -mitverantwortung im Kindergarten, z.B. in Arbeitsgruppen mit Eltern zur Konzeptarbeit der Einrichtung, in den Elternvertretungen oder dem Redaktionsteam zur „Kita-Zeitschrift“, hervorgegangen.

Seit gut fünfzehn Jahren arbeitet der Kindergarten Herrensohr mit der Theodor-Heuss-Grundschule zusammen. Die Kindergartenleiterin hat in dieser Zeit mehrere Wechsel von Direktoren und Lehrerinnen und Lehrern erlebt. Für die Einrichtung war jeder personelle Wechsel in der Grundschule eine Herausforderung, denn die Zusammenarbeit sollte nicht darunter leiden. Geholfen haben dabei die aktiven Eltern des Kindergartens, die dann Eltern von Grundschulkindern wurden und feststellen mussten, dass die Schule mit ihrem Ansatz, die Eltern einzubeziehen, weit entfernt von dem war, was die Eltern im Kindergarten erlebt und gelebt hatten. So entstand bei Eltern und Erzieherinnen die Idee des Fördervereins.

Mittlerweile besteht zwischen der Einrichtung und der Schule ein Kontakt auf gleicher Augenhöhe. Schule und Kindergarten profitieren voneinander.

Die Zuordnung der Kinder zu unterschiedlichen Klassen

Im Juni jeden Jahres lädt die Einrichtung die Eltern zum „SchuKi-Elternnachmittag“ zum Thema „Spielgruppen-Zusammenstellung“ ein. Die Erfahrung zeigte, dass nicht das Wissen um die zukünftige Lehrerin für einen angstfreien Schulanfang wichtig ist, sondern das Zusammensein mit der dem Kind wichtigen Spielgruppe oder dem besten Freund/der besten Freundin. Aus dieser Erkenntnis erstellt das Kindergarten-Team im Vorfeld des Elternnachmittages eine Spielgruppen-Zusammenstellung anhand eines Soziogrammes. Den Eltern wird die Zusammenstellung vorgestellt, und es wird darüber diskutiert, ob diese Einschätzung auch mit deren Beobachtungen übereinstimmt. Gegebenenfalls wird eine neue Zusammenstellung erarbeitet. Die mit allen Eltern so abgesprochene „Spielgruppen-Zusammenstellung“ wird der Schulleitung übergeben und im gemeinsamen Gespräch erläutert. Auch mit den zukünftigen Schulkindern wird über die zukünftige Aufteilung in die Schulklassen gesprochen und versucht, die Kinder an den Überlegungen zu beteiligen. All dies bildet die Grundlage für die letztendliche Zusammensetzung der Klassen durch die Schulleitung. Für Eltern ist diese Vorgehensweise des Kindergartens ein verlässlicher Faktor, da sichergestellt wird, dass zumindest eine wichtige Bezugsperson ihres Kindes zukünftig in derselben Klasse sein wird.

Der erste Schultag

Am ersten Schultag sind Eltern, Kinder und Erzieherinnen in die Schule eingeladen. Danach gibt es nochmals ein gemeinsames Treffen in der Einrichtung. Eltern stellten nach der letzten Einschulung fest, dass die Kinder ihren „Beistand“ nicht benötigt hätten, da sie sich in der Schule schon bestens auskannten.

Nach einigen Tagen bekommen die Erzieherinnen eine Rückmeldung von der Schule, wie die Kinder den „Schulstart“ erlebt haben.

Reflexionsgespräch mit den Lehrerinnen und Lehrern der ersten Klasse

Den Abschluss eines „SchuKi-Jahres“ bildet für das Kindergarten-Team mit der Lehrerin/dem Lehrer vor den Herbstferien das Gespräch. Hierbei erhalten die Erzieherinnen eine Rückmeldung darüber, wie die Schulkinder sich weiterentwickelt haben und den Schulalltag bewältigen. Aus den Reflexionsgesprächen ergibt sich für das Kita-Team ein konstruktives Hinterfragen der bisherigen Zielsetzung zur Zusammenarbeit mit der Schule. Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit mit den „SchuKis“ werden analysiert im Hinblick auf die beobachteten und den Erzieherinnen mitgeteilten Stärken und Schwächen der jetzigen Schulkinder.

Weitere Projekte:

Die Kinder der 3. und 4. Klasse der Grundschule lesen den „SchuKis“ regelmäßig sowohl im Kindergarten als auch in der Schule vor.

Schulkinder übernehmen Patenschaften für die zukünftigen Erstklässler.

Materialien von Schule und Tageseinrichtung können wechselseitig ausgeliehen werden.

Die eingeschulten Kinder besuchen mit ihrer Klassenlehrerin den Kindergarten und zeigen dieser ihr früheres Lieblingsspielzeug, die Lieblingsspielecke etc.

Saarbrücken: Modellprojekt „Zukunftswerkstatt – Lernen“ (2005–2006) der Städt. Tages- einrichtung Saarbrücken-Scheidt¹²

In der Städt. Kindertagesstätte Saarbrücken-Scheidt sind viele Ansätze zur Zusammenarbeit mit der Grundschule sehr ähnlich. Die „Bildung von Tandems“ ist jedoch neu konzipiert und eingerichtet worden: Die SchuKi-Gruppe wird sowohl von Erzieherinnen des Kindergartens wie auch von Lehrerinnen aus der aufnehmenden Schule betreut. Nach der Vorbesprechung nehmen die Lehrerinnen am Kindergartenalltag teil. Sie hospitieren in unterschiedlichen Gruppen, lernen den Ablauf, die Rituale und die bestehenden Regeln kennen. Zudem erleben sie, wie hier mit Konfliktsituationen umgegangen wird, wie Spielanregungen gegeben werden und wie die Kinder sich in diesen Räumen bewegen. Sie erhalten die Möglichkeit, Kinder ausgiebig zu beobachten. Sie lernen die Schwerpunktarbeit des Kindergartens kennen, erkennen, welche Erziehungsziele und Bildungsziele die Einrichtung verfolgt.

Umgekehrt besuchen die Erzieherinnen die Schule und erleben den Schulalltag mit seinen Abläufen, Zeiten, Ritualen und Regeln. Die Erzieherinnen erhalten Einblick in den Unterrichtsalltag und erleben die zeitliche Einteilung der Unterrichtsstunden.

Es ist wichtig, dass die Lehrerinnen langsam in die Gruppe hineinwachsen. Während sie zu Beginn hospitieren und eine beobachtende und zurückhaltende Stellung einnehmen, begleiten sie die SchuKi-Gruppe später als Helferinnen.

Die Vorhaben werden vorerst von den Erzieherinnen angeleitet und geführt. Nach einiger Zeit betreuen die Lehrerinnen kleine Gruppen als Ansprechpartner und leiten dann kleine Gruppen an. Zum Ende des Kindergartenjahrs hin findet ein Rollentausch statt: Die Lehrerinnen leiten die SchuKi-Gruppe an, und die Erzieherinnen begleiten und betreuen. Dieser fließende Übergang vom Kindergarten zur Schule findet in der Einschulung dann seinen Höhepunkt.

6.2 Berlin: Kinderzentrum Möwensee – Möwensee-Grundschule¹³

Beim Bau (Anfang der 80er-Jahre) wurde eine Schule mit integrierter Kita konzipiert, seit dieser Zeit ist sie auch Ganztagschule.

Der Rektor ist sehr interessiert am Thema „Bildungshaus unter einem Dach“, befürwortet den Ansatz prinzipiell ebenso wie die beiden Einrichtungsleiterinnen und der Leiter des Freizeitbereichs. Alle betonen jedoch, dass ihnen ein Bildungshaus mit einem Träger sehr wichtig sei, da mit den Absprachen bei den unterschiedlichen Trägern von Kitas und Schule zu viel Energie gebunden würde. Sowohl gemeinsame Fortbildungen als auch gegenseitige Vertretungen in den unterschiedlichen Gruppen/Klassen seien bisher leider nicht möglich, sollten aber bei einem „Bildungshaus“ angestrebt werden.

Die räumlichen Voraussetzungen sind im Kinderzentrum Möwensee vorhanden; Probleme ergäben sich jedoch im administrativen Bereich. Träger der beiden Tageseinrichtungen sei der städtische Eigenbetrieb, und dementsprechend haben die dort tätigen Fachkräfte andere An-

¹² Das Projekt ist ausführlich dokumentiert in: Städt. Tageseinrichtung Saarbrücken-Scheidt 2006.

¹³ <http://www.moewensee-schule.de/>

sprechpartner und Vorgesetzte als der Rektor und sein Lehrerteam. Gemeinsame Fortbildungen mit den Kolleginnen aus den Einrichtungen seien dringend notwendig, würden aber nicht genehmigt. Zudem könne man zurzeit nicht das Personal wechselseitig kurzfristig für Vertretungen austauschen, damit gemeinsame Fortbildungen und Planungsrunden stattfinden könnten.

Die Eltern, die ihre Kinder früher in der Kita Mówensee anmeldeten, hätten bewusst diese Einrichtung gewählt, damit die Kinder weiter in der Grundschule Mówensee blieben. Heute hätten die Eltern keinen Einfluss mehr auf die Wahl der Schule, weil die GS Mówensee verwaltungstechnisch als Verbund mit zwei weiteren Schulen gesehen wird. Die Eltern erhalten eine Benachrichtigung, an welcher Schule sie ihr Kind anzumelden haben. Im letzten Jahr wurde ein Losverfahren angewandt, und dementsprechend kämen Kinder der Kita Mówensee oftmals nicht mehr in die GS Mówensee.

Die vorgezogene Einschulung in Berlin mit 5,5 Jahren sei auch kein Fortschritt für diese Schule, da die früheren Vorklassen für Fünfjährige mit Vorklassenleiterin und Lehrerin (für jeweils ca. 15–16 Kinder) auch aufgelöst worden seien. Nun seien einige Vorklassenleiterinnen mit im Anfangsunterricht eingesetzt.

Für die Zukunft wünsche man sich, dass in der Schule Lernen in kleinen Gruppen unter Einbeziehung der Kinder der Kitas stattfinden könne sowie „projektorientiertes Lernen“ mit beiden Institutionen. Auch müsse die Schule eine intensivere Zusammenarbeit mit Eltern aufbauen, z.B. durch Deutschsprachkurse für Migrantenmütter. Auch die Erziehungsberatung in der Schule müsse einen viel größeren Stellenwert haben.

Nach Ansicht des Rektors müsse der Schwerpunkt in einem Bildungshaus auf der „Sozialerziehung“ und dem „Sozialverhalten“ liegen neben der „Sprachförderung“, und all dies abgestimmt zwischen Kita und Schule. Er schlägt einen Modellversuch vor, in dem Effizienzmessungen zur Klärung der Frage vorgenommen werden sollten, ob und wie gemeinsame, abgestimmte Bildungsinhalte zwischen Kita und Grundschule sowie gemeinsame Fortbildungen zum gewünschten Bildungserfolg führen.

Kooperation zwischen den Tageseinrichtungen und der Schule

(Auszug aus dem Schulprogrammwurf)

Die Kooperation mit den beiden im Hause befindlichen Kindertagesstätten ist in einer Vereinbarung geregelt, die die Schulkonferenz im September 2004 beschlossen hat.

Zielsetzung

Gemeinsame Ziele sind

- ein gelungener Übergang aus den Kindertagesstätten und dem Sonderkindergarten Petersallee in die Mówensee-Grundschule in psychosozialer, sprachlicher, kognitiver und emotionaler Hinsicht,
- die Schaffung eines pädagogischen und organisatorischen Verbundes zwischen den Einrichtungen und der Schule am selben Standort unter dem Motto „Erziehung und Bildung von 2 –12“ im Kinderzentrum Mówensee.

Voraussetzungen/Bedingungen

Voraussetzungen und Bedingungen für die Erreichung der Ziele sind Kenntnisse und der Austausch über diese Kenntnisse hinsichtlich

- der Entwicklung und dem Förderbedarf jedes einzelnen Kindes
- der pädagogischen Konzepte, Methoden und Arbeitsweisen der Kindertageseinrichtungen und der Schule
- der Wünsche und Erwartungen der Erziehungsberechtigten
- der Fördermöglichkeiten auch anderer schulischer Lernorte in Grund- und Sonderschulen
- des Einsatzes des gemeinsamen technischen Personals (Hausmeister, Küche, Reinigung)
- der gemeinsamen Nutzung der Einrichtungen in der Schule (Bibliothek, Videoanlagen, Fachraum Werken/BK, Computerräume, Sportanlagen/-halle) sowie
- der gemeinsamen Nutzung und Pflege des Spiel- und Freigeländes
- der gemeinsame Veranstaltung von Schul- und Sportfesten, Umwelttagen, Feiern, Medien- und Bibliothekstagen
- der Anlage eines Jahresplans/Kooperationskalenders (s. Tab. 1).
- Für den Elementarbereich sollte ein „Schulpraktikum“ ebenfalls Bestandteil der Ausbildung sein.
- Die in Bildungshäusern arbeitenden interdisziplinären Teams müssten regelmäßige Supervision/Mediation und z.B. Fortbildungen in „Konfliktmanagement“ erhalten.
- Gemeinsame Fortbildung der interdisziplinären Teams sei Grundvoraussetzung.
- Die Arbeitszeiten des Personals im Bildungshaus müssten neu überdacht werden.
- Für bestehende Häuser wie auch für neu zu errichtende Gebäude für „Bildungshäuser“ müsse ein neues Raumnutzungskonzept entwickelt werden (z.B. Entspannungsräume, Schlafräume, Bewegungsräume, Bauräume etc.).
- All dies könne am ehesten realisiert werden, wenn Elementar- und Primarbereich unter derselben Trägerschaft stünden.

6.3 Berlin: Kita „Das tapfere Schneiderlein“ Karlshorst und Ev. Schule Lichtenberg

Das Tandem ist erster Preisträger des „Kita-Preises Dreikäsehoch 2005“ der Bertelsmann Stiftung zum Thema „Von der Kita in die Schule“.

Die Idee des Bildungshauses wird hier grundsätzlich positiv gesehen. Als Rahmenbedingungen zu dessen Realisierung müssten folgende Aspekte langfristig geplant und realisiert werden:

- Für den Primarbereich: In der Ausbildung der Lehrer sollte „Entwicklungspsychologie und Diagnostik“ Pflicht sein, ebenso Praktika in Kindertagesstätten.

Die Evangelische Schule Lichtenberg hat derzeit 23 Kitas in ihrem Einzugsgebiet. Alle Einrichtungen wurden zu einem Themenabend „Einschulung“ eingeladen, nur sechs Vertreterinnen (einschließlich der Kita „Das tapfere Schneiderlein“) sind der Einladung gefolgt.

6.4 Ulm und Arnach: Pilotprojekte in Baden-Württemberg

Das Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen (ZNL) begleitet seit dem Sommer 2005 vier Pilotprojekte auf dem Weg zum Bildungshaus von 3 bis 10. Hintergrund ist die in der Koalitionsvereinbarung der jetzigen Regierung des Landes Baden-Württemberg zwischen CDU und FDP getroffene Vereinbarung, dass gemeinsam mit dem Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen ein Konzept eines Bildungshauses als durchgängige Bildungseinrichtung für Drei- bis Zehnjährige („Kindergar-

Tab. 1: Zu „Kooperation Kitas – Schule“: Vorgesehene Aktivitäten

Aktivität	Zweck/Ziel	Verantwortlich 2006/07	Zeit
Themenelternabende: <ul style="list-style-type: none"> • Schulfähigkeit (nur Kitas) • Sprachentwicklung/Förderung • Umwelt • Wertevermittlung/ Soziales Lernen 	Vermittlung von Basisinformationen, Grundsätzen, Kita- und Schulregelungen, Aktivitäten, Erwartungen an die Eltern	Leitungen bzw. ggf. deren Beauftragte	Schulfähigkeit: Oktober Sprache: September Umwelt: April
Sprachstandserhebung und Auswertung	Feststellung des Förderbedarfs; Klärung der Fördermöglichkeiten	Beauftragte für DaZ	November/Dezember
Verbindlicher Kontakt Erstklassenlehrerin – Erzieherin der Vorschulgruppe	Vorbereitung auf den Schulbesuch; Klärung möglichen Sprach- und sonstigen Förderbedarfs; Vorbereitung von Kontakten/Besuchen von Vorschulkindern in 1. Klassen	Schule: Kita-Schule-Koordination	ca. 3–4 Wochen vor Schuljahresende und ca. 8 Wochen nach Schuljahresanfang
Vorschulgruppe in 1. Klasse	Vorbereitung auf den Anfangsunterricht; Reduzierung möglicher Vorbehalte und Ängste	Kitas; Schule	Mai (2 Termine)
Anlage eines (aussagefähigen) Entwicklungs- und Einschulungsbogens	Optimierter Einstieg in die Schulanfangsphase; Erkenntnisse über mentalen, physischen, psychischen und sprachlichen Förderbedarf des Einzelkindes	Gruppenerzieherin in der Kita	bei Eintritt in die Kita
Schul-Info-Veranstaltung vor den Sommerferien	Vorbereitung der Eltern auf den Schulbesuch ihrer Kinder und auf die Anforderungen in der Schulanfangsphase	Schulleitung und Koordinationsteam Anfangsunterricht	ca. 2–3 Wochen vor den Sommerferien (Juni)
Tag der offenen Tür in Schule und Kitas	Allgemeine Informationen über Programme, besondere Angebote, Arbeitsweisen; Einblicke in die Lern- und Erziehungsarbeit; Werbung für die Einrichtung	Leitungen	für 2007: Oktober/vor dem Anmeldezeitraum; sonst: im Frühjahr (März)
Hospitationen der Kita-Erzieherinnen in der Schulanfangsphase (Kl. 1) und Hospitationen der Pädagoginnen aus der Schule in den Kita-Gruppen	Informationen über Inhalte, Anforderungen, Arbeitsweisen, Förderung	Kita-Leitungen; Schule: N.N.	mehrfach im Schuljahr
Informationsaustausch der Kooperationsbeauftragten aus Kitas und Schule	Planung der Hospitationen; Vorbereitung von Projekten (z.B. den Entwicklungsbogen)	Kooperationsbeauftragte	1. Woche im Quartal
Gemeinsamer Jahresplan	Optimierte Zeitplanung; Terminabstimmung für Feste, Projekte, Tag der offenen Tür, Sportveranstaltungen, Schließzeiten ...	Leitungen	vor den Sommerferien (Korrekturen zum Schuljahresbeginn)
Gemeinsame Fortbildungen	Erziehungs- und Bildungsplanbestimmung; Methodenkenntnisse; Sprachvermittlung	Leitungen	vorerst anlassbezogen

ten und Grundschule verschmelzen zu einer Institution“) entwickelt und modellhaft erprobt werden soll. Projekte der Schweizer „Basisstufe“ (s. Abschn. 7.3) gaben Anregungen dazu.

In Ulm¹⁴ arbeiten vier sogenannte „Einrichtungstandems“ (jeweils ein kommunaler Kindergarten und eine kommunale Grundschule) eng zusammen. Der Zeitplan sieht ab dem dritten Projektjahr eine „Verschmelzung“ von Elementar- und Primarbereich vor.

Kontinuität oder der Schulstart muss keine Hürde sein



Kontinuität entsteht durch ...

- Jahrgangübergreifendes Lernen in Kindergarten und Grundschule
- Teambildung von Erzieherin und Lehrerin bei der Lernbegleitung eines Kindes
- Vertrautheit von Lernort und Lernkontext
- Positives, alltägliches Erleben eines gestalteten, strukturellen Zustandswechsels („Vom Kindergartenkind zum Schulkind“)

 Ziel ist eine institutionsübergreifende Orientierung an der Lernbiografie des Kindes

Quelle: Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen ZNL, Universität Ulm

Derzeitiger Stand

Nach wechselseitigen Hospitationen und Besuchen im Kindergarten Lindauerstraße und in der Regenbogengrundschule (über ca. vier Wochen verteilt) führen nun zwei Lehrerinnen der Grundschule im Kindergarten zweimal wöchentlich Angebote für die Kindergartenkinder durch. Diese Angebote integrieren sich in den Tagesablauf der Einrichtung im Freispiel, sind freiwillig und richten sich an Kinder aller Altersstufen. Insbesondere Angebote zur Sprachförderung (Schreiben und Lesen) wie auch mathematische Übungen werden von den beiden Lehrerinnen angeboten.

Geplant ist, dass die Kindergartenkinder nach Ostern – vorausgesetzt die Eltern geben ihre Einwilligung – jeweils in Dreiergruppen im Lauf des Vormittages selbstständig zur benachbarten Grundschule gehen und dort an Angeboten teilnehmen. Zukünftig soll dort auch ein „Klassenraum für die Kinder aus dem Kindergarten“ zur Verfügung stehen, in dem die Kinder selbstständig an für sie vorbereiteten Aufgaben arbeiten können.

Der bisherige Schwerpunkt im Modellprojekt liegt eindeutig im Bereich „Elementarpädagogik“. Eine Lehrerin formulierte dies so: „Unser Motto könnte derzeit lauten ‚Lehrer machen sich fit in Elementarpädagogik‘.“ Im zweiten Halbjahr 2007 wird dann die Leiterin des Kindergartens häufiger an der Grundschule hospitieren.

Die Tandems sehen ihre gemeinsame Fortbildung im Literaturstudium des Bildungsplanes BW und dem Rahmenplan für die Grundschule BW.

14 Ein weiterer Projektstandort ist Bad Wurzach-Arnach: http://www.bad-wurzach.de/cms/upload/documents/citizen/flyer_arnach.pdf

Themenorientierte Projektgruppen (Musik, Bewegung, Kunst, Naturwissenschaft) mit drei bis zehn Schulkindern und einer Lehrerin finden auch im Kindergarten statt. Diese Projektgruppen der Schul Kinder im Kindergarten stoßen allerdings bei den Eltern nicht immer auf Akzeptanz, da sie die Befürchtung äußern, dies könnte „vertane Zeit“ für ihre Schul Kinder sein (so z.B. bei einem Vorleseprojekt).

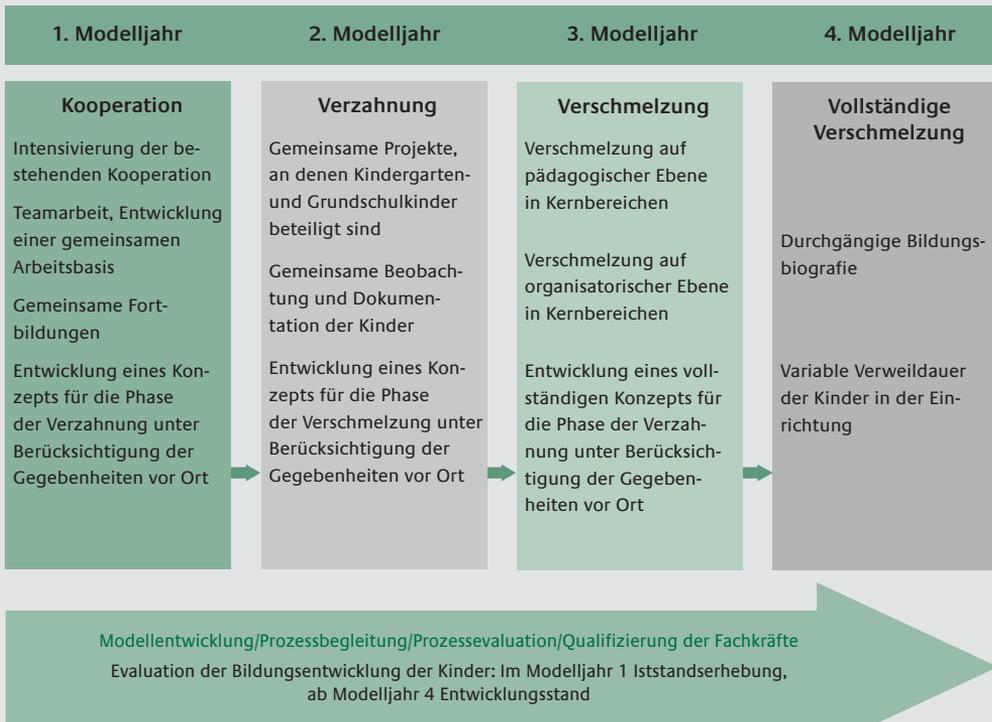
Die Zusammenarbeit mit den Eltern findet sowohl in den Räumen des Kindergartens als

auch in der Schule statt. Über den regelmäßigen Austausch zwischen Erzieherin und Lehrerin über Beobachtungsbögen und andere Diagnoseverfahren werden die Elterngespräche vorbereitet.

An der Regenbogengrundschule wird zu zwei Terminen halbjährlich eingeschult. Dieses Verfahren hat sich bisher als außerordentlich positiv erwiesen.

Abb. 13: „Kinderhaus von 3 bis 10“ – Kindergarten und Grundschule verschmelzen zu einer Institution

Entwicklungsphasen von der Kooperation zur Verschmelzung



Quelle: Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen ZNL, Universität Ulm

6.5 Modellprojekt KiDZ in Bayern¹⁵

„Bisher sind Kindergarten und Grundschule zwei getrennte Bildungsbereiche mit unterschiedlichem Bildungsauftrag. Das Modellprojekt KiDZ soll künftig diese beiden Bereiche vereinen. Ziel des Projektes ist eine frühe, individuelle Förderung von drei- bis sechsjährigen Kindern, die an den persönlichen Vorerfahrungen und Begabungen des einzelnen Kindes anknüpft.

Neueste neurowissenschaftliche und entwicklungspsychologische Studien weisen auf das enorme Lernpotenzial von Kindern in dieser Altersgruppe hin und unterstützen damit die Idee dieses innovativen Projektes. Besonders die Tatsache, dass für bestimmte Lernschritte sogenannte Zeitfenster existieren, macht klar, dass Versäumnisse in dieser Phase des Lebens später nicht oder nur mit erheblichem Aufwand ausgeglichen werden können.

Diese Erkenntnisse sollen in Zukunft in der Elementarpädagogik stärker als bisher genutzt werden. Im Rahmen des von der Stiftung Bildungspakt Bayern, dem bayerischen Kultusministerium, dem Sozialministerium sowie der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (vbw) initiierten Modellversuchs verschmelzen nun Kindergarten und die erste Klasse der Grundschule zu einer Einheit. Erzieherinnen und Lehrerinnen arbeiten hier im Team zusammen. Sie betreuen und bilden gemeinsam. Das neue Bildungskonzept betrachtet die Begriffe Spielen und Lernen nicht getrennt. Durchdachte Lernangebote ermöglichen einen fließenden Übergang vom ‚lernenden Spielen‘ zum ‚spielenden Lernen‘.

Der jeweilige Entwicklungsstand und die besonderen Stärken des einzelnen Kindes sind

Ausgangspunkt für diese neue Form der Frühförderung. Die genaue Beobachtung und Dokumentation aller Entwicklungsschritte eines Kindes und eine intensive Zusammenarbeit mit den Eltern sind wesentliche Aufgaben der Pädagogen. Damit wird ein kontinuierlicher Übergang vom Kindergarten in die Schule geschaffen, der den Kindern eine individuellere und auch frühzeitigere Einschulung ermöglicht.

Die Kinder profitieren von KiDZ in mehrfacher Hinsicht. Sie können je nach Entwicklung zwei, drei oder vier Jahre in ihrem bekannten Umfeld verweilen. Altersgemischte Gruppen ermöglichen durch ihre Heterogenität in allen Bereichen eine Vielzahl von Lernsituationen im natürlichen Lebensalltag der Kinder.

KiDZ beginnt im Schuljahr 2004/2005. Der Versuch ist zunächst auf fünf Jahre angelegt.

Die Aufgaben der pädagogischen Teams unter der wissenschaftlichen Begleitung von Prof. Hans-Günther Roßbach, Universität Bamberg, sind unter anderem:

- Mitwirkung an der Erarbeitung eines Curriculums und die Entwicklung pädagogischer Materialien
- Entwicklung eines Weiterbildungskonzeptes für Grundschullehrerinnen und Erzieherinnen
- Einbindung und Beratung der Eltern im Sinne einer Erziehungspartnerschaft
- Entwicklung verschiedener Formen von Teamarbeit und -entwicklung
- Synergie der beiden Kulturen Kindergarten und Schule.“

¹⁵ (<http://cgi.bildungspakt-bayern.de/cgi-bin/grossprojekt.php?projekt=KiDZ>)

6.6 Kindergarten und Schule in einem Gebäude – das Beispiel Betzdorf (Rheinland-Pfalz, Landkreis Altenkirchen)¹⁶

Nach 40-jähriger Nutzungsdauer bestand ein hoher Sanierungsbedarf für eine Kindertagesstätte in Trägerschaft der katholischen Kirche. Außerdem herrschte im Gebäude Platzmangel, und die Ausstattung entsprach nicht mehr den heute maßgeblichen Regelungen. Der Träger konnte jedoch die notwendigen Sanierungsmaßnahmen nicht finanzieren. Die Stadt als örtlicher Träger der Jugendhilfe hatte in dieser Situation zwei Alternativen: entweder die Übernahme der Sanierungskosten von ca. 400.000 € oder die Finanzierung eines Neubaus.

Gleichzeitig war aufgrund der demografischen Entwicklung abzusehen, dass in den kommenden Jahren weniger Kinder einen Kindergartenplatz bzw. einen Grundschulplatz benötigen. In der Betzdorfer Grundschule (in evangelischer Trägerschaft) gab es bereits einige Räume, die aufgrund der zurückgehenden Kinderzahlen auch in den nächsten Jahren nicht mehr genutzt werden würden.

Durch den Umzug des Kindergartens in Räume der Grundschule kann das Schulgebäude auch im Hinblick auf die demografische Entwicklung besser ausgenutzt werden. Mit dieser Maßnahme wurde nicht nur eine Kostenersparnis von 230.000 € erzielt, da die notwendigen Baumaßnahmen in der Schule mit 170.000 € umgesetzt werden konnten. Darüber hinaus entspricht die Kindertagesstätte nun den gesetzlichen Anforderungen an das Raumprogramm, zudem wurde den Bildungs- und Erziehungs-

empfehlungen des Landes Rheinland-Pfalz entsprochen (Erleichterung des Übergangs zur Grundschule).

Nach der Bekanntgabe der Planungen gab es zunächst eine lebhafte öffentliche Diskussion. Eine Elterninitiative versuchte den Umzug zu verhindern, indem sie Geld für die Sanierung des alten Kindergartengebäudes sammelte; allerdings konnte der notwendige Finanzierungsbedarf durch die Spenden nicht gedeckt werden. Die anfänglichen Schwierigkeiten verdeutlichen, wie wichtig die Einbindung der Bürger und Bürgerinnen, insbesondere der betroffenen Familien ist. Deshalb wurde der Elternausschuss des Kindergartens dazu eingeladen, seine Vorstellungen mit einzubringen.

Die Umsetzung aus Sicht der Verwaltung

Den Anstoß zum Projekt „Kindergarten und Grundschule unter einem Dach“ gab der Bürgermeister der Verbandsgemeinde Betzdorf. Folgende Sachzwänge führten zu diesem Modell: Entweder hätte die katholische Kirchengemeinde ihren Kindergarten geschlossen, weil sie kein Geld für die notwendige Renovierung hat; die Verbandsgemeinde Betzdorf hätte neue Kindergartenplätze schaffen müssen, da sie nur einen kommunalen Kindergarten hat, oder die katholische Kirche hätte den Kindergarten saniert und große Zuschüsse von der Verbandsgemeinde Betzdorf erwartet.

Die Verwaltung hat die beiden Akteure – den katholischen Kindergartenträger und die dort beschäftigten Erzieherinnen sowie die Schulleitung der evangelischen Martin-Luther-

¹⁶ Eine Kurzbeschreibung in: Demographie konkret: <http://www.demographiekonkret.aktion2050.de>

Schule – zusammengebracht. Dann wurde im Rat beschlossen, die finanziellen Mittel für die notwendigen Veränderungen im Schulgebäude bereitzustellen.

Die Konzeption der Zusammenarbeit von Schule und Kindergarten hat die Verwaltung den Verantwortlichen von Kindergarten und Schule überlassen, da in der Verwaltung die notwendige pädagogische Fachkenntnis nicht vorhanden ist.

Die Umsetzung aus Sicht der Kindergartenleitung

Das alte Kindergartengebäude im Grünen sei wie eine Oase gewesen, und deshalb habe es große Ängste vor dem Wechsel in das Schulgebäude gegeben. Der Kindergarten sei nunmehr im ehemaligen Verwaltungstrakt der Schule untergebracht, mit einem eigenen Eingang im Hochparterre. Es gebe einen sehr großen Flurbereich, der gern und oft genutzt werde, und zwei Gruppenräume. Ein eigenes Außenspielgelände wurde für den Kindergarten neu eingerichtet.

Schon die räumliche Nähe, die anfangs von den Erzieherinnen nicht befürwortet wurde, habe zu wichtigen Erfolgen in der Entwicklung der Kinder beigetragen. Der Austausch mit der Schule sei höchst zufriedenstellend.

Die Kindergartenkinder gingen nicht zu Schulpausenzeiten mit der Erzieherin auf den Hof, aber sie würden zu den Pausenzeiten der Schule immer am Fenster stehen und das Treiben auf dem Schulhof beobachtend kommentieren.

Umgekehrt habe es zwar anfangs Schwierigkeiten gegeben, wenn die Kindergartenkinder während der Unterrichtszeiten auf dem Außenspielgelände spielten, da von einigen Klassenräumen dieses Spielgelände einzusehen sei und die Schüler sich haben ablenken lassen. Heute stelle dies kein Problem mehr dar, weil das Spielen der Kindergartenkinder auf dem Schulhof jetzt zum Alltag gehört. Am Nachmittag kommen auch Hortkinder in den Kindergarten, was dazu führt, dass die Kindergartenkinder sie oftmals fragen, ob sie ihnen bei den Hausaufgaben zusehen und sich neben sie setzen könnten.

Einige Lehrer kämen zum Beispiel auch beim Sportunterricht im Kindergarten vorbei und fragten nach, ob es Kinder gebe, die gerne mit in die Turnhalle gehen wollten. Einige Kinder gingen dann gern mit den Schulkindern und dem Lehrer in die Turnhalle.

Hervorzuheben sei auch, dass sich die Lehrer, nachdem die Kinder eingeschult wurden, oftmals noch an die Erzieherinnen wenden und nachfragen, ob eine bestimmte Verhaltensweise eines Erstklässlers auch schon im Kindergarten aufgefallen und/oder wie der Kindergarten mit diesen Auffälligkeiten des jetzigen Schülers umgegangen sei.

Es gebe gemeinsame Feiern mit der Schule, zum Beispiel zu Weihnachten. Der Kindergarten trage dann etwas für die Schulkinder vor.

Fazit: Es gebe zwar noch keine gemeinsame schriftlich fixierte Konzeption mit der Schule, aber die Zusammenarbeit laufe so gut und zufriedenstellend, dass man keine anderen Arbeitsbedingungen mehr haben möchte. Die Erstellung einer schriftlich fixierten gemeinsamen Konzeption werde jetzt in Angriff genommen.

Die Umsetzung aus Sicht der Eltern der Kindergartenkinder

Von den Eltern kämen nur positive Rückmeldungen zum Umzug in das Schulgebäude, obwohl gerade die Elternschaft am Anfang die meisten Vorbehalte gehabt hätten. Die Eltern hätten beobachtet, wie ihre Kinder immer selbstbewusster über den Schulhof und in das Schulgebäude gingen und durch die gemeinsame Nutzung von Schulräumen (z.B. Turnhalle) sicherer geworden seien. Durch die Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Erzieherinnen im Kindergarten im Bereich der Sprachförderung und die Teilnahme von einigen Kindergartenkindern am Englischunterricht in der ersten Klasse sei die Schule für die Kindergartenkinder attraktiv geworden, und die Eltern nähmen dies wohlwollend zur Kenntnis.

Die Umsetzung aus der Sicht der Schulleitung

Die bisherige Schulleitung hat gewechselt; die derzeit kommissarische Schulleitung hat die Konrektorin. Sie betont, dass die Zusammenarbeit mit dem Kindergarten noch besser gestaltet werden könnte. Es müssten immer noch Berührungspunkte abgebaut werden. Im vergangenen Schuljahr seien ihr für die Arbeit im Kindergarten zwei Förderstunden angerechnet worden. Gemeinsam mit den Erzieherinnen des Kindergartens habe sie Integrations- und Sprachförderung durchgeführt. Diese Zusammenarbeit habe ihr gezeigt, dass die Art und Weise der pädagogischen Arbeit in Kindergarten und Schule doch nicht so unterschiedlich sei, wie anfangs vermutet.

In die Schule kommen Kinder aus insgesamt sieben Kindergärten der Verbandsgemeinde Betzdorf. Es sei schon nach einem Jahr festzu-

stellen, dass die Kinder des Kindergartens in der Grundschule erhebliche Vorteile gegenüber den Kindern aus den sechs weiteren Kindergärten haben. Da ihnen das Gebäude und die Lehrerinnen bekannt sind, würden sie sich sehr viel selbstsicherer verhalten. Auch die zeitweise Teilnahme am Sportunterricht oder Englischunterricht sei von großem Vorteil gewesen.

Die Kinder des Kindergartens in der Schule haben keine Schulangst mehr. Sie kennen die Klassen, die Schüler. Da während des Unterrichts die Klassentüren meist geöffnet seien und es viel Gruppenarbeit gebe, würden auch immer wieder Kinder aus dem Kindergarten in die erste Etage kommen, um zu schauen, was in der Schule los sei. Bisher jüngstes Beispiel sei ein fast dreijähriger Junge, der – ein Fuß barfuss, mit einem Schuh in der Hand – die Treppe hochkam und auf die Frage der Konrektorin, wohin er denn gehen wolle, antwortete: „Schule.“

Ein Beispiel, wie die älteren Schüler den Kindergarten in der Schule wahrnehmen: Zum Sportunterricht müssen die Schüler über den Schulhof in die Turnhalle. Als die Lehrerin vorschlug, wegen des schlechten Wetters den Weg durch den Kindergarten zu nehmen, der einen direkten Zugang zur Turnhalle hat, verweilten einige Schüler im Kindergarten und vergaßen den Turnunterricht. Heute ist der Weg zur Turnhalle über den Kindergarten auch bei gutem Wetter beliebt.

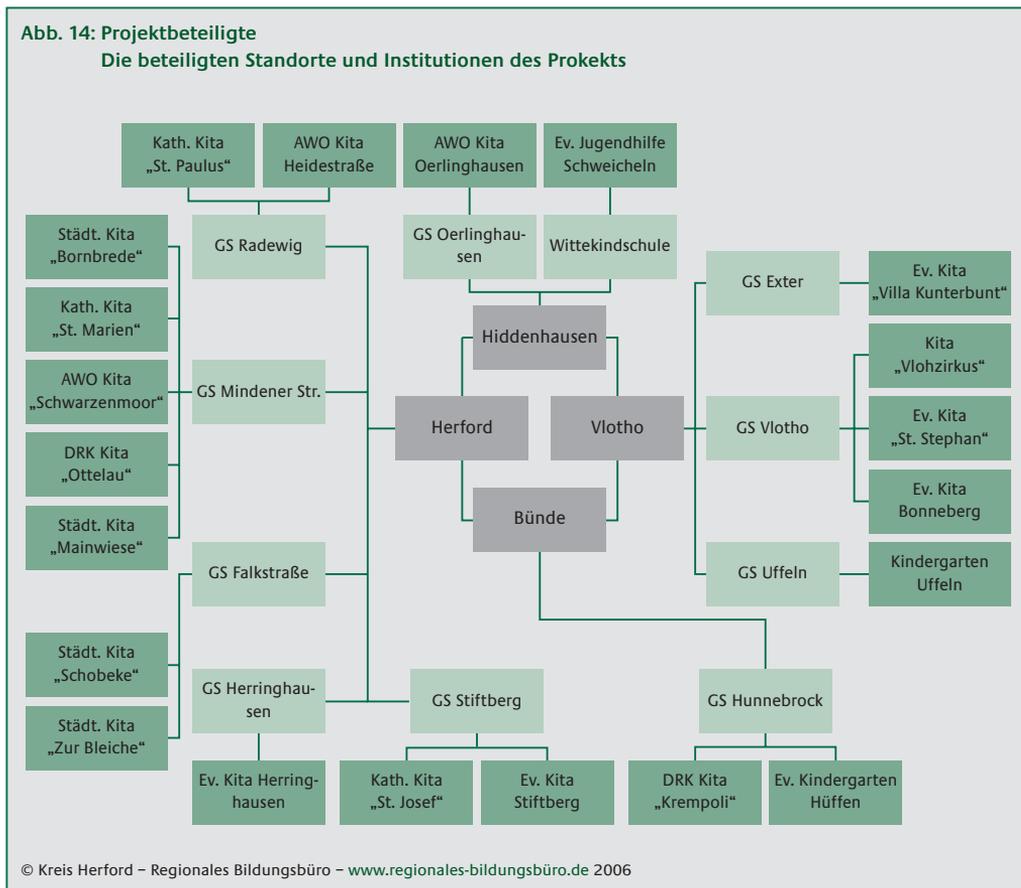
Aus Sicht der Schulleitung bezogen sich die anfänglichen Widerstände der Kindergarteneltern hinsichtlich des Umzugs des Kindergartens in das Schulgebäude auf die damals geplanten Räumlichkeiten (in Schulklassenräumen) und den nicht vorhandenen Spielhof für die Kindergartenkinder. Die dann geplante Veränderung, den Kindergarten in den ehemaligen Verwal-

tungsräumen unterzubringen und auf dem Schulhof ein Außengelände für den Kindergarten einzurichten, wurde dann von den Eltern sofort akzeptiert.

Fazit: Die Zusammenarbeit mit dem Kindergarten laufe gut, könne aber noch sehr verbessert werden. Die gemeinsame Sprachförderung von Lehrerin und Erzieherin im Kindergarten müsse intensiviert werden.

6.7 Kreis Herford: Kita & Co. – Vom lernenden Spielen zum spielenden Lernen¹⁷

Kita & Co. ist ein Bildungsprojekt, das im Auftrag des Kreises Herford und der Carina Stiftung durchgeführt wird. Ziel ist, die Chancen der frühkindlichen Erziehung und Bildung von Kindern bestmöglich zu nutzen. Ein fließender Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ist eine zentrale Schnittstelle, die sowohl an Kin-



17 http://www.regionales-bildungsbuero.de/index.php/site/projekte/kita_co_vom_lernenden_spielen_zum_spielenden_lernen

der als auch an die beteiligten Fachkräfte in Kitas und Grundschulen besondere Anforderungen stellt. Durch gezielte Qualifizierungsangebote – als gemeinsame Lernplattform für Professionelle in beiden Institutionen – und den Ausbau kooperativer Strukturen werden die erforderlichen Grundlagen dazu in der Region Herford geschaffen. An den vier ausgewählten Standorten (Vlotho, Herford, Hiddenhausen und Bünde) nutzen aktuell insgesamt 30 Institutionen (darunter kommunale Tageseinrichtungen ebenso wie Einrichtungen in Trägerschaft von Kirchengemeinden, der AWO, des DRK und von Vereinen) die durch das Projekt Kita & Co. zur Verfügung gestellten Unterstützungsleistungen für die Weiterentwicklung ihrer Bildungsarbeit und eine trägerübergreifende Zusammenarbeit.

Gemeinsam mit den beteiligten Institutionen (Schulaufsicht, Jugendhilfeträger und Vertreterinnen und Vertreter der Kitas und Grundschulen) werden Bildungsziele und Qualitätsstan-

dards vereinbart. Die in der Region existierenden und zum Teil gut ausgebauten Vernetzungsstrukturen werden einbezogen und ausgeweitet. Ein Schwerpunkt liegt dabei in der Entwicklung und dem Ausbau einer effektiven Kooperation zwischen Kitas und Grundschulen. Eine gemeinsame Lernplattform bietet Leitungskräften und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern beider Institutionen wichtige Lern- und Erfahrungsräume, die eine Verzahnung der Bildungsarbeit unterstützen werden.

Das zunächst auf drei Jahre angelegte Projekt wird durch die Beteiligung der freien und kommunalen Träger, der Fach- und Lehrkräfte aus den Kindertageseinrichtungen und den Grundschulen sowie externen Expertinnen entwickelt und umgesetzt. Den Aufbau kooperativer Strukturen übernimmt dabei das Regionale Bildungsbüro, die wissenschaftliche Begleitung erfolgt durch Prof. Dr. Klaus Hurrelmann von der Universität Bielefeld.

Abb. 15: Projektziele – strukturelle und fachliche Weiterentwicklung von Kitas und Grundschulen



Literatur:

KITA + CO – vom lernenden Spiel zum spielenden Lernen, 1. Zwischenbericht, Dezember 2005, Kreis Herford, Regionales Bildungsbüro/Carina Stiftung

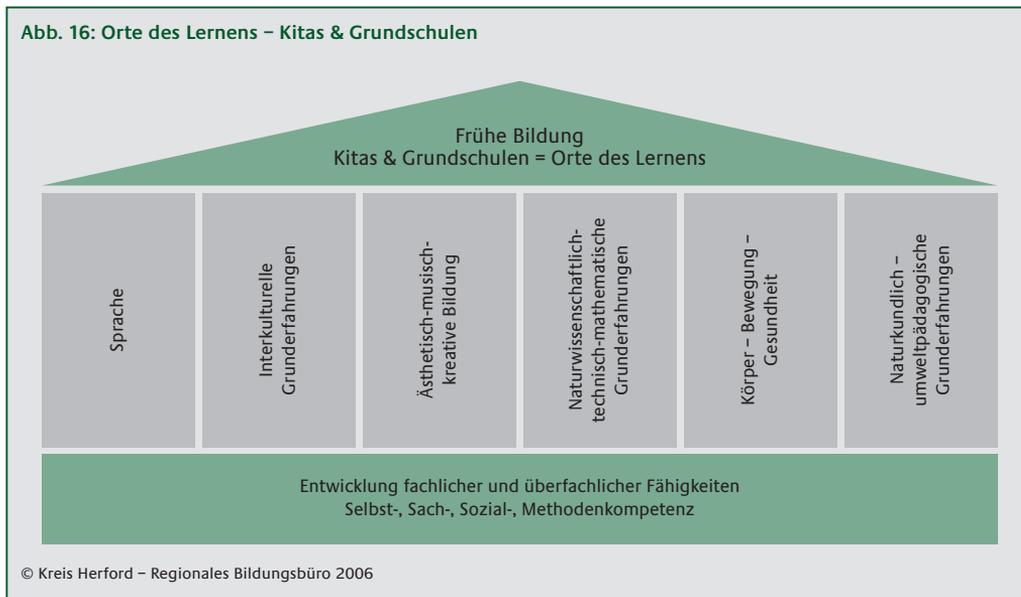
KITA + CO – vom lernenden Spiel zum spielenden Lernen, 1. Zwischenbericht, Stand: Dez. 2005, Kreis Herford, Regionales Bildungsbüro/Carina Stiftung, Juni 2006

Regionales Bildungsbüro im Kreis Herford, 2006

Zur Carina Stiftung: Nach dem Motto: „Möglichst praktisch und möglichst vor Ort“ unterstützt die Carina Stiftung bevorzugt Projekte, die einen hohen Praxisbezug aufweisen und der Region Ostwestfalen zugutekommen. Ein besonderer Schwerpunkt der neueren Stiftungsaktivitäten ist das Thema Bildung und Erziehung, z.B. die Förderung der Ausbildung von Kindern und Jugendlichen. „Frühe Förderung

und frühe Bildung sind mittlerweile zentrale Handlungsfelder für Politik und Gesellschaft. In der Praxis der jeweiligen Leistungsbereiche ist allerdings die Erkenntnis, dass aus der Sicht von Kindern gemeinsames zielorientiertes Handeln erforderlich ist, weder strukturell noch systematisch abgesichert. Durch die international vergleichenden Leistungsstudien („PISA“) ist deutlich geworden, dass Schülerinnen und Schüler noch besser gefördert werden müssen. Eines der durch diese Studien aufgedeckten besonderen Probleme des deutschen Erziehungs- und Bildungssystems liegt in der strikten organisatorischen Trennung zwischen dem Vorschulbereich und dem Schulbereich.“

(http://www.carina-stiftung.de/nav_wissenschaft.php)



6.8 Ganderkesee: Von der Kita in die Schule

Mehrmals im Schuljahr treffen sich die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer der 1. Klassen und die Erzieherinnen und Erzieher der Kinder-

gärten, um einen möglichst problemlosen Übergang vom Kindergarten zur Grundschule zu schaffen. So entstand ein Falblatt „Von der Kita in die Schule“ in Zusammenarbeit mit Kita Schatzinsel. Nachfolgend der Inhalt des Falblattes:

Selbstständigkeit	Selbstständigkeit
<p>Ich kann immer mehr Wege alleine gehen</p> <ul style="list-style-type: none"> • nach und nach den Schulweg bewältigen • rechts und links unterscheiden • Rad fahren erlernen 	<p>Ich kann immer mehr Dinge alleine tun</p> <ul style="list-style-type: none"> • an- und ausziehen • Schleife binden • mit Schere, Stiften, Kleber umgehen • ausprobieren dürfen • Angefangenes beenden
Bewegung	
<ul style="list-style-type: none"> • „Ich klettere rauf und runter, damit ich weiß, wo oben und unten ist in meinem Buch/Heft.“ • „Ich balanciere, damit ich beim Schreiben die Linien einhalten kann.“ • „Ich hüpfte vorwärts und rückwärts, damit ich besser plus und minus rechnen kann.“ • „Außerdem tobe, renne, baue und spiele ich gerne, damit ich wieder still sitzen kann.“ • „Ich bin gerne draußen, denn das stärkt meine Abwehrkräfte und stärkt mich für den Umgang mit der Welt.“ • „Ich ruhe mich gerne aus und höre dabei Geschichten, werde gerne gestreichelt und kuschele gerne mit Menschen, Puppen und Teddys. Das regt meine Fantasie an und bringt mich zur Ruhe.“ 	
Sprache	
<p>„Gib mir Zeit, denn</p> <ul style="list-style-type: none"> • ich will aussprechen dürfen und ich will zuhören.“ • ich will erzählen und ich will vorgelesen bekommen.“ • ich will berichten und will, dass zugehört wird.“ 	
Verantwortung übernehmen	
<p>„Ich achte auf meine Sachen.“</p> <p>Beispiele:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sorgfältiger Umgang mit allen Sachen. • Verantwortung für Hausaufgaben tragen. • Ordnung halten. 	
Regeln und Verabredungen	
<ul style="list-style-type: none"> • „Nein heißt nein!!!“ (Grenzen setzen und akzeptieren) • Frühstückspause: Jeder braucht ein gesundes Frühstück. • Hausschuhe gehören in den Beutel. <p>Kindertagesstätte Schatzinsel Fockestraße, 27777 Ganderkesee Verlässliche Grundschule Heide Schulweg 64, 27777 Ganderkesee Dezember 2000 http://nibis.ni.schule.de/~heidegan/leben/kita.htm (10.2.2003)</p>	

6.9 Geeste: Grundschule St. Antonius

Der Hauptpreisträger des GOLDENEN FLOH 2002, Bereich Grundschule:

Wir in Geeste – Kinder stark machen

Jahrgangsstufe: Grundschulklassen 1 bis 4 und Kindergarten

Anzahl der beteiligten Kinder: 95 Grundschüler, 75 Kindergartenkinder

Sachbezug:

Bewusstes Umgehen mit grundlegenden Fähigkeiten und Einstellungen als Prävention von Suchtverhalten, Gewalt, Missbrauch und Orientierungslosigkeit

Ziele:

- Kindern und Eltern neue Themen, Perspektiven, Aktivitäten, Freizeitgestaltungen anzubieten, die sich aus den Gegebenheiten der Gemeinde entwickeln lassen, die sie gemeinsam erarbeiten, erfahren und jederzeit neu für sich umsetzen können
- Die gute Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule, Eltern, Therapeuten, Vereinen, Organisationen, Dienststellen, Ämtern weiter fördern
- Die Lebenskompetenz der Kinder fördern
- Sicherheit in der Gefühlswelt gewinnen
- Auf eine langfristige Bedeutung der Inhalte der Projektwoche hinarbeiten

Dauer:

Vorlauf drei Monate, Kernprojekt eine Woche, Rückgriffe und Fortschreibung fortlaufend

Projektverlauf:

Die Planungen und Vorgespräche begannen im Sommer 2000. In Elternratsversammlungen und Dienstversammlungen wurde in Zusammenarbeit mit dem kommunalen Kindergarten ein Programm erarbeitet, in das sich sowohl öffentliche Einrichtungen und Vereine als auch viele Aktive aus der Gemeinde einbringen konnten.

Um die Identifikation von Kindern und Eltern mit Schule und Kindergarten zu fördern, entstand die Idee, den Schulhof kinderfreundlicher zu gestalten. Dieses Vorhaben wurde mithilfe des Fördervereins und des Schulträgers der Schule schon im März 2001 umgesetzt: 40 Väter setzten zusammen mit vielen Kindern die gut geplanten Veränderungen (Kriechtunnel, Schaukel, Sprunggrube, Sitzzecke, Spielhaus, Kletterwand etc.) in die Tat um. Kosten entstanden kaum, weil viele Materialien gespendet bzw. die Geräte zur Verfügung gestellt wurden.

Einen weiteren Teil der Vorbereitung des Projektes bildete die Vortragsreihe für Eltern und Erzieher, die verschiedene Aspekte des Projektthemas zum Inhalt hatte. Es referierten ein Kinderarzt, zwei Gesundheitsberaterinnen, Jugendpfleger und Jugendschützer, ein Suchtberater und Psychologen des Kinderschutzbundes.

Die Projektwoche sah an jedem Tag einen anderen thematischen Schwerpunkt vor: ein Theater- tag, ein Kreativtag, ein Sporttag, ein Gesundheits- und Sicherheitstag, ein Natur- und Erlebnistag, ein Tag der offenen Tür mit Kindergarten- und Schulfest.

Es wurden täglich mindestens 20 verschiedene Projektgruppen für insgesamt 170 Kinder in drei Bändern angeboten, wobei die Frühschicht

(7.45 bis 9.45 Uhr) und die Spätschicht (11.45 bis 12.30 Uhr) nur den Schulkindern vorbehalten war.

Die Kinder suchten sich ihre Projektgruppen aus mehreren Angeboten aus. Sie konnten außerdem an offenen Angeboten teilnehmen, die parallel stattfanden. Sie erhielten die Möglichkeit, sich in für sie neuen Bereichen auszuprobieren und sich in diesen Situationen neu zu erfahren.

Das gemeinsame Schul- und Kindergartenfest wurde von einem Luftballon-Wettbewerb begleitet, den ein behinderter Bruder einer Grundschülerin gewann. Sein Ballon landete bei einer Familie in Hannoversch Münden, auch mit einem behinderten Kind: Ein verständnisvoller Briefkontakt wurde geknüpft.

Fazit:

Schon in der Vorbereitungsphase war die Identifikation mit der Schule sehr stark ausgeprägt. Das setzte sich fort in der großen Bereitschaft, beim Projekt mitzuwirken, bei den gut besuchten Vorträgen und bei den eingebrachten Ideen für die Zeit nach dem Projekt (Weiterführung der Vortragsreihe, regelmäßige Durchführung von Flohmärkten, Durchführung von Waldwochen, Gestaltung von „Weihnachten für Tiere“ im Wald, Planung von Folgeprojekten). Schule und Kindergarten öffneten sich für Eltern und Interessierte, wurden transparenter. Eine intensivere Zusammenarbeit ergab sich vor allem nach Überwinden von Schwellenängsten.

Bei diesem Projekt gab es in vielen Gruppen eine altersübergreifende Zusammensetzung durch die Kooperation von Kindergarten und Schule. Darüber hinaus kam es durch die Einbeziehung von Eltern, Großeltern, Jugendlichen aus der Gemeinde und Bekannten aus den örtlichen Vereinen zum Zusammenwirken mehre-

rer Generationen: Menschen verschiedener Altersgruppen helfen sich gegenseitig und ergänzen sich, müssen aber auch aufeinander Rücksicht nehmen.

Kontaktanschrift:

Gundschule St. Antonius, Antoniusstr. 2,
49744 Geeste, Telefon: 0 59 07 | 337,

Fax: 0 59 07 | 95 99, 46

E-Mail: st.antonius.grundschule@t-online.de

<http://www.bewegteschule.de/pdf/Kinder%20stark%20machen%20-%20FLOH%202002.pdf>
am 26.01.2007)

6.10 Laborschule Bielefeld

Die Laborschule Bielefeld, eine gebundene Ganztagschule, nimmt bereits fünfjährige Kinder auf („integriertes Vorschuljahr“), die zusammen mit den Kindern der ersten beiden Schuljahre in altersgemischten Gruppen unterrichtet werden. „Für die Kinder dieser Altersstufe gibt es keinen Stundenplan. Der Unterricht ist ungefächert. Der Tagesablauf folgt einem Rhythmus, der den Bedürfnissen der Kinder Rechnung trägt. Spielen und Nach-draußen-Gehen kommen darin ebenso vor wie Lernen und Üben. Ruhe und Bewegung, Konzentration und Entspannung stehen in einem ausgewogenen Verhältnis“ (http://www.uni-bielefeld.de/LS/laborschule_neu/die_schule_stufen.html).

„Jan kann schon gut rechnen, Max bis 15 zählen, Lisa liest bereits fließend, und Ella malt die schönsten Bilder. So verschiedenartig begabt sind Kinder, wenn sie in die Schule kommen. ‚Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken‘ ist daher aus gutem Grunde das Motto zeitgemäßer, am Kind orientierter Grundschulpädagogik.

In mehreren deutschen Bundesländern (u.a. in Hessen, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen) werden zurzeit vor diesem Hintergrund die ‚offenen‘ oder ‚integrierten Schuleingangsstufen‘ eingeführt; vielfach wird das Lernen in jahrgangsübergreifenden Klassen angestrebt. Dabei geht der Blick häufig zur Bielefelder Laborschule, die mit ihrer 30-jährigen Erfahrung viel an Entwicklungsarbeit hierfür geleistet hat. Die Kinder der Eingangsstufe werden dort bereits seit 1974 in altersgemischten Gruppen betreut und unterrichtet. Sie sind 5 bis 8 Jahre alt und gehören dem Vorschuljahrgang und den Klassen 1 und 2 an. Mit dem vorliegenden Buch möchten wir interessierte Menschen – Lehrer und Eltern – an unseren Erfahrungen teilhaben lassen.

Bei der Gestaltung des Lebens und Lernens in jahrgangsübergreifenden Gruppen geht es nicht vorrangig nur um die Umorganisation von Unterricht – dies spielt sicherlich auch eine bedeutende Rolle –, sondern vielmehr darum, ein pädagogisches Konzept zu entwickeln. Es ist die Heterogenität der Schüler, die viele Schulen dazu veranlasst, das Schulleben vielfältiger und den Unterricht differenzierter zu gestalten. Es geht vor allem um das einzelne Kind. Jedes Kind wird mit seinen Besonderheiten und Eigenheiten, mit seinen Möglichkeiten und Begabungen, mit seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit seinen Interessen und Vorlieben in den Blick genommen. An der Laborschule lautet eine stehende Redewendung: ‚Wir gehen vom einzelnen Kind aus. Wir holen es dort ab, wo es steht.‘“ (Althoff u.a. 2005; http://www.uni-bielefeld.de/LS/laborschule_neu/docs/vorwort.pdf).

7 Organisationsformen und Entwicklungen im Ausland

Das folgende Kapitel besteht aus zwei Teilen. Zunächst wird (im Abschnitt 7.1) die Vielfalt der Organisationsformen und der strukturellen Rahmendaten auf EU-Ebene skizziert, danach werden exemplarisch Einzelaspekte der Entwicklungen in sieben Ländern – Frankreich, Schweiz, Belgien (Flandern), Niederlande, Ungarn, Kanada und Korea – vorgestellt. Bei der Zusammenstellung und Aufbereitung dieses Materials stand nicht das Ziel einer Systematisierung und Vergleichbarkeit im Vordergrund, sondern die Darstellung beschränkt sich auf einzelne, von Land zu Land auch unterschiedliche Aspekte, sofern sie einen Beitrag zur aktuellen hiesigen Diskussion liefern können: Die Schweiz und Kanada sind durch ihre föderale Struktur interessant, Frankreich und Belgien durch ihren voll ausgebauten und mit dem Primarbereich eng verzahnten Elementarbereich, Frankreich darüber hinaus durch aktuelle Entwicklungen im Hinblick auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf und die Gestaltung von Übergängen. Die Niederlande sind ein Beispiel für die Ansiedlung von Angeboten für Kinder ab vier Jahren in Schulen, auch in der Schweiz laufen Modellversuche mit einer entsprechenden „Basisstufe“ für Kinder von vier bis acht Jahren. Die Entwicklungen in Ungarn zeigen mögliche Probleme auf, die bei einer Verlagerung von Kompetenzen in den kommunalen Bereich entstehen können, Korea schließlich weist auf die entscheidende Bedeutung einer intensiven Abstimmung mit den Eltern hin, weil dort zusätzlich zum öffentlichen bzw. öffentlich geförderten Bildungssystem flächendeckend private Einrichtungen entstanden sind und von der Mehrzahl der Eltern für die Förderung ihrer Kinder in Anspruch genommen werden. Dass ein bestimmter Aspekt in diesen Darstellungen erwähnt wird, bedeutet folglich nicht, dass eine

Übertragung in das deutsche Bildungssystem wünschenswert erscheint.

7.1 Übersicht auf EU-Ebene

Schon ein Vergleich auf EU-Ebene (Europäische Kommission 2005) zeigt eine verwirrende Vielfalt der Strukturen des Bildungssystems. Jedes Land hat seine Spezifika und unterscheidet sich vielfach bereits von den unmittelbaren Nachbarn deutlich.

Angebote für **Kinder unter drei Jahren** bestehen in unterschiedlicher Quantität und Qualität. So haben die skandinavischen Länder – neben der Tagespflege – ein gut ausgebautes Angebot vor allem in kombinierten Tageseinrichtungen für Kinder und dort in altersgemischten Gruppen für Kinder von 0 bis 6 Jahren. Andere Länder kennen eher besondere Angebote für Kinder bis zu drei Jahren (oft in privater Trägerschaft).

Kinder ab dem Alter von drei oder vier Jahren werden in der Hälfte der europäischen Staaten in schulische, dem Bildungsministerium unterstehende Einrichtungen aufgenommen. In einigen Staaten (Belgien, Estland, Spanien, Frankreich, Lettland, Litauen, Slowenien, Schweden und Island) ist dies sogar schon früher möglich. So beginnt beispielsweise im belgischen Flandern der Elementarbereich („Kleuteronderwijs“) bereits ab einem Alter von zweieinhalb Jahren. Fast alle Kinder (85 %) besuchen ab diesem Zeitpunkt die ganztägige „Kleuterschool“ und – wenn sie drei Jahre alt sind – praktisch alle Kinder.¹⁸ In Dänemark, Deutschland (in den meisten Bundesländern), Österreich, Finnland und Norwegen unterstehen entsprechende

Angebote mit Bildungsfunktion anderen Ministerien als dem Bildungsministerium. Auch diese Einrichtungen nehmen Kinder ab dem Alter von drei Jahren, in einigen Staaten auch früher auf (s. Europäische Kommission 2005).

In den meisten EU-Staaten bestehen im Elementarbereich wie in der Schule **Jahrgangsgruppen**. Wie Irland haben beispielsweise auch die Niederlande keinen Elementarbereich im eigentlichen Sinne. Ab dem Alter von vier Jahren können in der Schule („Basisschool“) Jahrgangsgruppen geführt werden, mit fünf Jahren beginnt die Schulpflicht, wobei im Allgemeinen Klassen mit 4- bis 5-Jährigen besonderen Wert auf die soziale und emotionale Entwicklung, auf Kreativität, Spiel und Entdeckung legen.¹⁹ In Dänemark, Deutschland, Finnland und – nicht durchgängig – in Schweden sind die Gruppen im Elementarbereich dagegen altersgemischt (Europäische Kommission 2005).

Die Teilnahme an der Vorschulerziehung erfolgt in den meisten Staaten auf **freiwilliger Basis**, d.h., es steht im Ermessen der Eltern, ob sie ihr Kind an einer Einrichtung im Elementarbereich anmelden oder nicht. Auch hier bestehen Ausnahmen: In Luxemburg ist die Teilnahme an den beiden Vorschuljahren („Spillschoul“) Pflicht, ebenso in Lettland die Teilnahme an den beiden letzten Jahren der Vorschulerziehung. In Ungarn müssen 5-Jährige an pädagogischen Aktivitäten teilnehmen, die sie auf ihre Einschulung vorbereiten, in Slowenien und Polen ist die Teilnahme an Angeboten der Vorschulerziehung

für 6-Jährige Pflicht. Aber auch die nicht verpflichtenden Angebote werden in bestimmten Staaten (Beispiele sind Belgien, Italien und Frankreich) faktisch von allen Kindern ab drei Jahren in Anspruch genommen; dafür sorgen vor allem ein flächendeckendes Angebot und die Beitragsfreiheit.

Einzelne Staaten, so Dänemark und Finnland, haben für Kinder im letzten Jahr vor der Einschulung spezielle „**Vorklassen**“ an Grundschulen eingerichtet. Diese tragen dem Übergangscharakter des Jahres vor dem Schuleintritt Rechnung, werden in enger Zusammenarbeit von sozialpädagogischen Fachkräften und Lehrkräften gestaltet²⁰ und vermitteln, wenn sie an Grundschulen eingerichtet sind, erste „Ortskenntnis“. Gleichzeitig aber stellen sie zwei Übergänge dar, die entsprechend gestaltet sein wollen.

Der Beginn der **Schulpflicht** fällt in den meisten Staaten mit der Aufnahme der Kinder im Alter von fünf oder sechs Jahren in die **Primarschule** zusammen. Ausnahmen bilden hier Irland, Lettland, Luxemburg, Ungarn und die Niederlande. In Lettland, Luxemburg und Ungarn ist die Teilnahme an Angeboten des Elementarbereichs verpflichtend (s.o.), in Irland und in den Niederlanden, wo innerhalb des Schulsystems eine Vorschulebene nicht vorgesehen ist, können die Kinder ab dem Alter von vier Jahren die infant classes der Primarschulen respektive ein freiwilliges erstes Jahr im „basisonderwijs“ besuchen. In drei skandinavischen Staaten (Dänemark, Finnland und Schweden)

19 OECD 1999, Europäische Kommission 2005, DIPF-Datenbank INES (<http://www.dipf.de/bildungsinformation/ines/>)

20 Vorklassen dieser Art wurden in den 70er-Jahren in verschiedenen westlichen Bundesländern versuchsweise eingerichtet. Vergleichsuntersuchungen in Nordrhein-Westfalen zeigten jedoch, dass spezielle Vorklassen für Fünfjährige, geleitet von sozialpädagogischen Fachkräften, die von Lehrkräften unterstützt wurden, den Kindern keine nachhaltigen Entwicklungsvorsprünge mit auf den weiteren schulischen Bildungsweg geben konnten (MAGS/KM 1977). Heute existieren noch Vorklassen in Hamburg (bis 2005 auch in Berlin); in anderen Bundesländern, so Hessen und Mecklenburg-Vorpommern, werden so Gruppen für schulpflichtige, aber noch nicht eingeschulte Kinder bezeichnet.

sowie in Estland, Polen (bis 2003/04), Bulgarien und in Rumänien (bis 2003/04) werden die Kinder dagegen erst im Alter von sieben Jahren schulpflichtig (Europäische Kommission 2005).

Die schulischen Angebote für Kinder unter sechs Jahren in den Niederlanden und Irland sind auch eine Antwort auf die Tatsache, dass es vorher im Elementarbereich kein flächendeckendes Bildungsangebot gab (Oberhuemer 2004a). (Dasselbe gilt für diejenigen Schweizer Kantone, in denen die Gemeinden nur verpflichtet sind, einen Kindergartenplatz ab fünf bzw. ab vier Jahren bereitzustellen.) Anders stellt sich die Situation in Ländern wie der Bundesrepublik Deutschland dar, in denen der Elementarbereich bereits ausgebaut ist: Hier geht es nicht um den Neuaufbau eines Angebots, sondern um die Verknüpfung zweier existierender Institutionen.

An Schulen im Primarbereich sind in manchen Ländern auch fakultative Angebote für jüngere Kinder vorhanden, die freiwillig in Anspruch genommen werden können (4-jährige können in die niederländische Basisschule, 2-jährige in die Ecole maternelle in Frankreich aufgenommen werden).

Schule bedeutet in den meisten Staaten eine Organisation in Jahrgangsstufen, aber nicht mehr in allen, wie auch die Modellversuche in der Schweiz zeigen.

Schule heißt EU-weit in den meisten Fällen, dass auch Angebote außerhalb des Unterrichts gemacht werden, die zunächst der Vereinbarkeit von Familie und Beruf dienen, die aber darüber hinaus im Hinblick auf Bildungs- und Erziehungsarbeit konzeptionell ausgestaltet und qualitativ

entsprechend ausgestattet werden sollten. In Staaten wie Frankreich, Ungarn, Slowenien und Schweden nutzen über 90% der Schülerinnen und Schüler in der 4. Jahrgangsstufe ein derartiges Betreuungsangebot.

Der Übergang in den Sekundarbereich I bereits nach vier Jahren²¹ wie in Deutschland ist EU-weit die Ausnahme. Auch die Verzweigung in verschiedene Schulformen²² zu diesem Zeitpunkt ist „eine Besonderheit des Schulwesens in Deutschland“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 48). In den meisten EU-Mitgliedstaaten folgen alle Kinder bis zum Ende des Sekundarbereichs I (bis zum Alter von 14 oder 15 Jahren) einer einheitlichen Schullaufbahn. In einigen Staaten (Spanien, Polen, Vereinigtes Königreich und Rumänien) werden die Schülerinnen und Schüler sogar bis zum Alter von 16 Jahren nach einem einheitlichen Grundlehrplan unterrichtet. In einer Reihe von Staaten wird dieser Unterricht im Rahmen einer einheitlichen durchgehenden Struktur organisiert, die die gesamte Bildung im Rahmen der Schulpflicht abdeckt, d.h. bis zum Alter von 15 Jahren in Portugal und in Slowenien und bis zum Alter von 16 Jahren in allen skandinavischen Staaten und in Estland (Europäische Kommission 2005).

In fast allen Staaten erstreckt sich die **Vollzeitschulpflicht** über neun oder zehn Jahre und dauert mindestens bis zum Alter von 15 oder 16 Jahren. In Lettland, in Luxemburg, Malta und im Vereinigten Königreich (England, Wales und Schottland) dauert sie elf Jahre, in den Niederlanden und im Vereinigten Königreich (Nordirland) zwölf, in Ungarn dreizehn Jahre (Europäische Kommission 2005).

21 Mit Ausnahme der 6-jährigen Grundschule in Berlin und Brandenburg und teilweise in Bremen

22 Abgesehen von den integrierten Gesamtschulen in westlichen Bundesländern und schulartübergreifenden Orientierungsstufen (Klassen 5 und 6) (s. BMBF 2005)

7.2 Das Beispiel Frankreich

Die hier wiedergegebenen Informationen stammen aus: OECD 2004c, Europäische Kommission 2005, Ministère de l'Education Nationale (2006), aus Gesprächen, die in der Zeit vom 28.11.06 bis 2.12.06 in Sarcelles (Paris) und Nantes mit verschiedenen Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmern geführt wurden, sowie aus Dokumenten, die während der Informationsreise ausgehändigt wurden. Die Städte Nantes und Sarcelles wurden im OECD-Länderbericht als Beispiele für Kommunen genannt, die sich intensiv um eine Vernetzung verschiedener Angebote („politique globale de petite enfance“) bemühen.

Das französische Bildungssystem ist landesweit einheitlich gegliedert. Ab drei Jahren (ggf. schon ein Jahr vorher) besuchen alle Kinder in Frankreich die Ecole maternelle, danach folgt die Ecole élémentaire, die fünf Jahrgangsstufen umfasst. Ecole maternelle und Ecole élémentaire bilden organisatorisch, didaktisch und räumlich einen engen Verbund (Ecole primaire). An die Primarstufe schließt sich ein vierjähriges Collège an, das alle Schülerinnen und Schüler besuchen.

Betreuungsangebote für Kinder vor der Aufnahme in die Ecole maternelle

Für Kleinkinder stehen neben Tagespflegepersonen öffentliche und private Betreuungsangebote zur Verfügung. Traditionell wird zwischen Krippen (Crèches), in denen das Kind auf der Basis eines Aufnahmevertrages regelmäßig betreut wird, und Angeboten auf Stundenbasis (z.B. bis zu zwei Stunden an zwei Tagen in der Woche, Halte-Garderie) unterschieden. Ein neues, im Aufbau befindliches System („Multi-Accueil“) umfasst zugleich beide Angebotsformen, macht das Angebot für Eltern überschaubarer und

ggf. notwendige Wechsel zwischen den Betreuungsformen einfacher. Räumlich ist dieses Betreuungsangebot aufgeteilt in Funktionseinheiten, von denen jede einzelne Einheit aus einem Raum für eine klar definierte Kindergruppe besteht, die wiederum ihrerseits aus Kindern zusammengesetzt ist, die „per Vertrag“ oder „auf Stundenbasis“ betreut werden. Drei Beispiele:

„DIE SCHWIMMENDE KRIPPE“

Vor dem Hintergrund hoher Grundstückspreise in Innenstadtbereichen von Nantes einerseits und einer großen Nachfrage nach Krippenplätzen andererseits wurde die Idee geboren, eine schwimmende Einrichtung für die Betreuung von 40 Kindern zwischen 2 Monaten und 4 Jahren in Form eines Hausbootes aus Holz zu bauen. Für ein Budget, das erheblich kleiner ist als das für herkömmliche Krippen, genügt diese innovative Einrichtung selbst den strengsten Sicherheitsanforderungen. „Wenn ich eine herkömmliche Krippe besuche, habe ich immer den Eindruck, ich käme in eine Klinik. Aber dort – in der „schwimmenden Krippe“ – handelt es sich um einen Ort hoher Lebensqualität. Hier hat man die Dinge wirklich ganz anders gemacht!“ (Nicole Prud'homme, Präsidentin der 'Caisse Nationale d'Allocation Familiale).

„DIE INTEGRATIVE KRIPPE“

Die 1993 eingerichtete Krippe „La Maison des Poupies“ betreut seit ihrer Eröffnung 55 Kinder zwischen 0 und 3 Jahren, von denen 12 behindert oder chronisch krank sind. Somit bietet diese bisher einzigartige Krippe den Familien, die Schwierigkeiten im Umgang mit der Behinderung ihres Kindes haben, eine Lösung an. Nicht behinderte und behinderte Kinder sind füreinander eine tägliche Bereicherung, wodurch eine echte Integration stattfindet und gewährleistet ist. Dieser Kindergarten ist ein Ort

der Ruhe und des Übergangs, um hierdurch das „andere“ Kind bis zur Sondereinrichtung oder Schule zu begleiten bzw. auf die zukünftige Betreuung vorzubereiten.

Das „Multi-Accueil“ „JULES VERNE“

Die Einrichtung bietet ein Kontinuum an Dienstleistungen für Eltern, bei denen der zeitliche Betreuungsbedarf aufgrund von Veränderungen in der Arbeitszeit variiert, und für Kinder, die ohne Unterbrechung und Störung von der einen Betreuungsform in die andere wechseln können, d.h. von der gelegentlichen Betreuung auf Stundenbasis zur regelmäßigen, täglichen und mehrstündigen Betreuung auf vertraglicher Basis und umgekehrt. Die vertraglich gesicherte Betreuungsmöglichkeit stellt 60 Plätze zur Verfügung und ist in drei homogene Altersgruppen unterteilt; die Betreuung ist von 7.30 Uhr bis 19 Uhr möglich. Die Betreuungsmöglichkeit auf Stundenbasis bietet 20 Kindern unterschiedlichen Alters Platz, von denen 15 einen ganzen Tag mit einer Mahlzeit betreut werden können; die Betreuungszeit ist von 8.30 Uhr bis 18.30 Uhr.

Übergang in die Ecole maternelle

In die Ecole maternelle werden Kinder ab drei Jahren eingeschult, seit einigen Jahren auch 2-Jährige, sofern sie „geeignet“ sind. Die Einschulung von immer kleineren Kindern hat die Ecole maternelle vor die Herausforderung einer durch ihre Schüler entstandenen, zunehmenden Heterogenität gestellt. Die Kleinkinder, die gerade zwei Jahre alt sind, treffen dort mit (Fast-)Grundschulkindern zusammen, die schon knapp sechs Jahre alt sind. Die Kinder werden in Jahrgangsklassen (sections) zusammengefasst, altersübergreifende Aktivitäten sind möglich, aber in der Ecole maternelle seltene Ausnahmen. (In der Ecole élémentaire werden solche Formen eher erprobt und angewandt.)

In der Regel findet vor der Einschulung ein vorbereitender Besuch statt: Kinder und Eltern werden von einer Pädagogin in ihre zukünftige erste Klasse („petite section“) der Ecole maternelle gebracht, wo die Kinder etwa 2 Stunden verbringen, während derer sie an den verschiedenen Aktivitäten teilnehmen und eine erste Kontaktaufnahme mit den zukünftigen Klassenkameraden stattfindet.

Mancherorts werden „Vorbereitungskurse“ durchgeführt, bei denen die Kinder sich vor der Einschulung in kleinen Gruppen ca. achtmal für einige Stunden treffen (dies muss nicht in der Ecole maternelle selbst sein), um sich in dieser Form an eine Gruppensituation zu gewöhnen.

Diejenigen Kinder, die bisher von einer Tagesmutter betreut wurden, werden von ihr in den ersten Wochen der Ecole maternelle um 11.30 Uhr wieder abgeholt. Es gibt eine Probezeit von einem Monat mit der Möglichkeit, im Falle von Anpassungsschwierigkeiten in die Tagespflege zurückzukehren. Die allmähliche Integration in eine große Gruppe fällt so leichter.

Konzeption und Didaktik

Für die pädagogische Arbeit in der Ecole maternelle ist ein landesweit gültiges Curriculum maßgebend (Ministère de l'Éducation Nationale 2006). Es umfasst die Fächer:

- (1) Sprachentwicklung und eine Einführung in das Schreiben,
- (2) Zusammenarbeit,
- (3) Körpersprache und Ausdruck von Emotionen und Gedanken,
- (4) Entdeckung des Umfelds und der Umwelt und
- (5) Vorstellung, Gefühl und Kreativität.

Das ebenfalls landesweit gültige Curriculum für die Ecole élémentaire schließt inhaltlich eng daran an. Die beiden Curricula sind in drei sich überlappenden Kreisen (Cycles) organisiert, die das Lernen des Kindes von der Ecole maternelle zur Grundschule im mittleren Kreis helfend „überbrücken“:

Der erste „Kreis des ersten Lernens“ deckt die 1. und 2. Schulklasse der Ecole maternelle ab. Der zweite „Kreis des Erlernens der Grundlagen“ verbindet die 3. Klasse der Ecole maternelle mit der 1. und 2. Klasse der Ecole élémentaire. Der dritte „Kreis der Vertiefung“ umfasst die Klassen 3 bis 5 der Ecole élémentaire.

Für Ecoles maternelles sind im letzten Schuljahr Übungen in fünf Gebieten festgelegt: Sprachfähigkeit, Mathematik und Zahlen, Raum und Zeit, Schreiben und die Entwicklung der Grobmotorik. Zusätzlich entwickeln Lehrkräfte jährliche Schulprojekte, die die Aktivitäten in den verschiedenen Bildungsbereichen integrieren.

Die pädagogischen Aktivitäten sollen sich an den Fortschritten und Möglichkeiten jedes einzelnen Kindes orientieren: Die Lehrerin/Der Lehrer beobachtet insbesondere die Reaktionen der Kinder, sollte aber deren Arbeitsergebnisse nicht vorschnell interpretieren bzw. überinterpretieren. Die Herausforderung liegt darin, die Entwicklung von Fähigkeiten zu verstehen und den Fortschritt derselben zu bewerten, um den Unterricht und die Lehrangebote dahin gehend zu gestalten, dass jedes Kind während seiner gesamten Schulzeit ständig neue Aktivitäten entdeckt, die wiederum in kohärenten Lernfortschritten festgelegt sind. Die Bewertung (des Fortschritts von Schülern) ist im Rahmen der Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern von zentraler Bedeutung, da sie die Anpassung der Akti-

vitäten am Bedarf sowohl der Klasse als auch des einzelnen Schülers erleichtert.

Bildungsinspektoren überwachen den Fortschritt der Schule im Hinblick auf das Erreichen der pädagogischen Ziele.

Personal

In den Ecoles maternelles sind Lehrkräfte und Ergänzungskräfte tätig:

Lehrkräfte

Um an einer Ecole maternelle oder einer Ecole élémentaire unterrichten zu können, müssen Bewerber eine staatliche Prüfung ablegen (vergleichbar dem Fachhochschulexamen nach drei Jahren). Bewerber können sich an einem Lehrerausbildungsinstitut auf die Prüfung vorbereiten. Diese Aufnahmeprüfung umfasst Klausuren in Französisch, Mathematik, Wissenschaft und Kunst sowie eine praktische Prüfung in Sport und eine mündliche Prüfung in Arbeitsplatzorganisation.

Die Curricula umfassen die Fächer: Studien in Bildung; Philosophie; Erziehungswissenschaft; Soziologie; Psychologie; Fachunterricht in Französisch, Mathematik, Naturwissenschaft, Technologie, Sport, Kunst, Musik, Vorbereitung für Verwaltungsaufgaben; Spezialisierungskurse wie „Arbeiten an der Ecole Maternelle“ und Wahlfächer. Der Schwerpunkt auf Kleinkinder variiert und kann in unabhängigen Modulen oder – was häufiger vorkommt – integriert in Kurse über ältere Kinder angeboten werden. Im zweiten Studienjahr ist ein Referendariat von 8 bis 12 Wochen an Schulen vorgesehen.

Ergänzungskräfte:

Die „Agents territorial spécialisés des écoles maternelles“ (ATSEM) sind bei Bezirksämtern

angestellt und arbeiten in den Ecoles maternelles. Seit 1992 sind die ATSEM verpflichtet, ein Zertifikat in „Früher Kindheit“ zu erwerben. Ein(e) ATSEM hat drei Aufgaben: eine Erziehungsaufgabe, eine Aufgabe der Pflege und Bereitstellung von Arbeitsmaterial und eine Aufgabe der pädagogischen Hilfestellung. Die Erziehungsaufgabe bedeutet, die Pflege der Kinder zu übernehmen und ihnen eine Hilfe zu sein (Anziehen, Ausziehen, Aufräumen, Hygiene, Gesundheit) sowie während der Betreuung mittags und abends zur Verfügung zu stehen. Die Aufgabe der Pflege und Bereitstellung von Arbeitsmaterial umfasst die Verantwortung für die Sauberkeit des Klassenraums (Wäsche, Sauberkeit der Toiletten, Putzen, Pflege und Aufräumen des Mobiliars, der Schulräume und des Unterrichtsmaterials). Die Aufgabe der pädagogischen Hilfestellung umfasst das Unterrichten der Klasse unter Aufsicht der Lehrer bzw. des Lehrers, die Hofaufsicht und die Begleitung der Kinder zum Schlafen bzw. bei der Mittagsruhe und bei Schulausflügen. Diese Mitarbeiter werden vom Bürgermeister ernannt und arbeiten unter der Aufsicht des Schulleiters. In ländlichen Gebieten oder sozialen Brennpunkten rekrutieren sich die ATSEM häufig aus der Gemeinde vor Ort und repräsentieren dadurch eher den sozioökonomischen Hintergrund der betreuten Kinder.

Übergang von der Ecole maternelle in die Ecole élémentaire

Die Ecole maternelle unterhält einen engen Kontakt mit der Ecole élémentaire. Dies betrifft jedoch nur die Lehrkräfte der letzten Klasse („grande section“) und des Vorbereitungskurses der Ecole maternelle. Sie erlaubt eine angepasste Erstellung des Lehrplans des Erlernens der Grundlagen und die individuelle Unterstützung jedes einzelnen Schülers beim schwierigen Über-

gang. Lehrkräfte beider Schulen treffen sich regelmäßig, um über den Lernfortschritt der Kinder zu sprechen, um Problembereiche zu identifizieren und um Vorgehensweisen zu planen, die den Übergang von einer Bildungseinheit in die andere erleichtern.

Das Bildungsministerium hat Evaluationsmethoden für Lehrkräfte entwickelt, die am Ende der Ecole maternelle und am Ende des ersten Schuljahres der Ecole élémentaire genutzt werden sollen. Die Evaluation dient zweierlei Zwecken: (1) Kinder beim Schulbeginn zu evaluieren und (2) deren Lernen zu unterstützen, sodass Lehrer und andere Fachkräfte zusätzliche Hilfestellung in identifizierten Bedarfsbereichen zur Verfügung stellen können. Ein weiteres Evaluationswerkzeug ist ein Notizheft, das die Beurteilung des Lernfortschritts des Kindes durch die Lehrerin bzw. den Lehrer festhält und das zur Identifizierung besonderer Bildungsbedarfe herangezogen wird.

Die Entwicklung jedes Kindes wird jährlich in einer Entwicklungsdokumentation festgehalten, die sich stark auf Fertigkeiten im Alltag und schulnahe Fähigkeiten konzentriert.

Entwicklungsdokumentation in der Ecole maternelle

Im Folgenden wird ein Beispiel einer Entwicklungsdokumentation vorgestellt, die jedes Kind in der mittleren und der oberen Stufe der Ecole maternelle begleitet und den Eltern am Ende der Schulzeit übergeben wird. Die Bewertung erfolgt mithilfe unterschiedlicher Farben:

- Ein grüner Punkt bedeutet, dass das Kind sich die Fähigkeit bzw. Kenntnisse angeeignet hat,
- ein grauer Punkt besagt, dass das Kind dabei ist, sich die Kompetenz anzueignen, und
- ein schwarzer Punkt zeigt, dass die Kompetenz noch nicht entwickelt wurde.

Die Fähigkeiten und Kenntnisse, die fett gedruckt sind, gelten nur für Kinder in der oberen Stufe der Ecole maternelle.

I. Zu erlernende Fähigkeiten

Verhalten:

Ich verabschiede mich freiwillig von der Person, die mich morgens in die Einrichtung gebracht hat.

Ich spiele mit den anderen Kindern.

Ich kann mein Arbeitsmaterial in Ordnung halten.

Ich gehe mit meinem Arbeitsmaterial sorgsam um.

Ich habe Lust zu lernen.

Ich akzeptiere die vorgeschlagene Tätigkeit.

Ich respektiere die Regeln des Zusammenlebens innerhalb und außerhalb der Klasse.

Ich nehme an den Aufgaben aktiv teil.

Ich erkenne meine Kleidungsstücke.

Ich kann mich alleine anziehen.

Arbeitsmethoden:

Ich verrichte meine Arbeit sorgfältig.

Ich bringe meine Arbeit zu Ende.

Ich verstehe und führe eine Anweisung aus.

Ich bleibe konzentriert.

Ich kenne den Gebrauch der Arbeitsgeräte in der Klasse.

Ich weiß, wie ich mein Heft zu benutzen habe.

Sprache und Hören, Kommunikation:

Ich kann einem Erwachsenen von einem Ereignis des täglichen Lebens berichten.

Ich weiß, wie man den Lehrer/die Lehrerin um Hilfe bittet.

Ich wage in einer kleinen oder großen Kindergruppe das Wort zu ergreifen.

Ich höre den anderen zu.

Ich kann richtige Sätze bilden.

Ich benutze ein angepasstes Vokabular.

Ich nehme Anweisungen zur Kenntnis und kann sie wiedergeben.

Ich behalte kurze Texte und kann sie nach-erzählen.

Ich kann einer Geschichte, einer Erklärung oder einer Musik zuhören.

Ich kann eine Geschichte wiedergeben.

Ich bin in der Lage, meine Bedürfnisse zu artikulieren

Lesen und Schreiben:

Ich kann meinen Vornamen lesen.

Ich kann ... Vornamen in meiner Klasse lesen.

Ich kann das Alphabet lesen.

Ich kann gebräuchliche Worte lesen.

Ich kann verschiedene Schrifttypen unterscheiden und vergleichen.

Ich halte mein Schreibgerät richtig.

Ich kann Modelle, Formen und Linien nachzeichnen.

Ich kann meinen Vornamen mit/ohne Vorlage schreiben.

Ich kann auf einer Linie schreiben.

Ich kann zwischen zwei Linien schreiben.

II. Zu erlernende Fähigkeiten

Lesen und Schreiben (Forts.):

Ich finde mich in einem Kalender zurecht.

Ich mag in die Bibliothek gehen.

Ich weiß, wie ein Buch gebraucht wird (sorgfältig damit umgehen, richtig umschlagen, es einordnen).

Ich erkenne die unterschiedlichen Teile eines Buches.

Ich kenne die unterschiedlichen Schrifttypen.

Ich kann mit einer Vorlage einen Satz richtig bauen.

Ich kenne den Unterschied zwischen einem Buchstaben und einem Wort.

Mathematik:

Ich erkenne geometrische Formen.

Ich respektiere eine zeitliche Abfolge.

Ich kann Gegenstände auswählen, zuordnen und anordnen.

Ich kann eine Sammlung von Gegenständen zusammenstellen.

Ich kann Sammlungen von Gegenständen vergleichen.

Ich kann Umgruppierungen ver- und entschlüsseln.

Ich finde mich in einem Raster zurecht.

Ich kann Maße vergleichen.

Ich finde mich in einem mir vertrauten Bereich zurecht (Klasse, Schule, Stadtviertel).

Ich kann einen Algorithmus fortsetzen.

Ich kann korrekt zählen bis

Ich kann bis 5/bis 10 zählen.

Wissenschaft und Technik:

Ich kenne die Verwendung gebräuchlicher Materialien bzw. einfacher technischer Geräte.

Ich bin in der Lage, Techniken anzuwenden um etwas zu produzieren.

Ich kann Beobachtungen im Hinblick auf gewisse Eigenschaften von Gegenständen oder Materialien anstellen (Pflanzen- und Tierwelt).

Sozialverhalten:

Ich nehme aktiv teil.

Ich erkenne Spielregeln an.

Ich kann laufen, klettern, springen, werfen, rutschen, ziehen, stoßen/schieben ...

Musikerziehung:

Ich nehme am Musizieren mit Freude teil.

Ich verändere die Lautstärke meiner Stimme der Situation entsprechend.

Ich höre und erkenne verschiedene Arten von Lärm, Geräuschen und Tönen.

Kunsterziehung:

Ich lerne bereitwillig verschiedene, vom Lehrer vorgeschlagene künstlerische Techniken.

Freizeitzentren

Sowohl in der Ecole maternelle als auch in der Ecole primaire findet vormittags und nachmittags (bis ca. 16 Uhr) Unterricht statt mit Ausnahme des Mittwochs. Viele Familien und Kinder benötigen jedoch am frühen Vormittag, am späten Nachmittag, mittwochs und in den Schulferien ein zusätzliches Betreuungsangebot. Dafür stehen für etwa 280.000 von 2.2 Millionen Kindern zwischen 3 und 6 Jahren „Freizeitzentren“ zur Verfügung, von denen etwa 42% von den Kommunen, die anderen von Vereinen, Kirchengemeinden, Unternehmen, den „Kassen für Familienförderung“ (CAF) oder Einzelpersonen geleitet werden. Die Freizeitzentren bieten eine Betreuung ab ca. 7.30 Uhr bis ca. 19.00 Uhr an. Sie befinden sich (in Nantes) in bestimmten Schulen; die Kinder aus anderen Schulen werden mit Bussen dorthin transportiert. Auch Kinder der Ecole élémentaire besuchen bei Bedarf Freizeitzentren (oder Horte, s.u.), sofern sie nicht nach dem Unterricht nach Hause gehen.

Das Personal setzt sich aus einem Leiter, ATSEM (s.o.) und „Animateuren“ zusammen, die vor allem in den Sommermonaten Studenten oder junge Erwachsene sein können. Der Personalschlüssel ist 1 : 8 bei Kindern unter 6 Jahren und 1 : 12 bei Kindern über 6 Jahren.

Jedes Freizeitzentrum ist verpflichtet, ein Konzept zu entwickeln, das pädagogische Ziele, Verwaltungs- und Durchführungsstrukturen und -vorgehensweisen sowie ein pädagogisches Konzept festschreibt, das seinerseits wiederum geplante Tätigkeiten, Raumnutzung und eine Zusammenarbeit mit anderen Bildungsinstitutionen benennt.

Neben den Freizeitzentren besuchen viele Kinder außerschulische Horte unmittelbar vor und nach der Schule. Diese Horte werden von Bezirksämtern oder Elternvereinigungen geleitet und sind oft auf dem Schulgelände in Turnhallen oder anderen Gemeinschaftsräumen untergebracht.

Tagesablauf in Freizeitzentren (Beispiel Nantes)

Die Betreuung am **Morgen** beginnt montags, dienstags, donnerstags und freitags eine Stunde vor Öffnung der Einrichtung. Das Personal bemüht sich um einen intensiven Kontakt mit der Begleitperson des Kindes (in Nantes handelt es sich um mehr als 1.100 Kinder). Während dieser Phasen der Ruhe und Entspannung werden spielerische Aktivitäten und Spiele zum Wachwerden vorgeschlagen. Ein Frühstück wird den Kindern entsprechend ihrer Ankunftszeit serviert.

Die Betreuung am **Mittag** findet in der Schulzeit montags, dienstags, donnerstags und freitags statt. Die ATSEM betreuen die Kinder (in Nantes etwa 11.000) ungefähr eine Stunde lang. Es werden verschiedene Bildungsangebote gemacht.

Die Betreuung am **Abend** bis 18.30 Uhr nach Schulschluss findet in der Schulzeit ebenfalls montags, dienstags, donnerstags und freitags statt und besteht aus drei Teilen:

- a) einem Moment der Entspannung, während dessen die Kinder die von den Eltern mitgegebene Mahlzeit einnehmen können,
- b) einer Arbeitszeit, in der das Personal den Kindern eine Hausarbeitshilfe anbietet, und
- c) verschiedene Bildungsaktivitäten, zu denen Theater, Lektüre oder Sport gehören. In Nantes werden abends etwa 2.600 Kinder von Animateuren, Lehrern oder ATSEM betreut.

Zusammenarbeit mit Eltern

Von Eltern wird eine Beteiligung in detaillierter Form erwartet. Ein Beispiel für die Informationen an Eltern:

Eine sinnvolle Beschulung von Kindern ist nur unter den folgenden Bedingungen möglich, die Eltern unbedingt beherzigen sollten:

- regelmäßiger Schulbesuch,
- ein Gesundheitszustand, der mit einem Leben in Gemeinschaft kompatibel ist,
- die Beherrschung hygienischer und Sauberkeitsregeln und
- die Anerkennung der Regeln der Schule.

Im Mai oder Juni jeden Jahres sollten Eltern, deren Kinder die oben genannten Bedingungen erfüllen können, an den Informationsabenden der Schule teilnehmen und mit den Kindern einen Eingewöhnungsbesuch oder Eingewöhnungsvormittag einplanen, um die Gebäude, Räumlichkeiten, Aktivitäten und das Personal der Ecole maternelle kennenzulernen.

Von Juni bis September sollten diese Eltern mit ihren Kindern über die Ecole maternelle reden und bei Spaziergängen die Umgebung der Schule erkunden.

Um den Schulbeginn vorzubereiten, werden die folgenden Schritte vorgeschlagen:

- Der Terminkalender für die Vorstellung des Kindes in der Schule muss eingehalten und ein Besuchstermin mit der Schulleitung vereinbart werden.
- Mit dem Kind sollte an den Betreuungszeiten versuchsweise teilgenommen werden, wodurch eine Kontaktaufnahme mit der betreffenden Klasse der Ecole maternelle ermöglicht wird.

- Bei der Einschulung müssen Eltern mit dem Kind zur Schulleitung kommen.
- Eltern sollten sich mit den Regeln der Schule, die bei der Anmeldung ausgehändigt werden, vertraut machen,
- Formulare und andere Dokumente für die Einschulung sind auszufüllen und in der Schule zu hinterlegen.

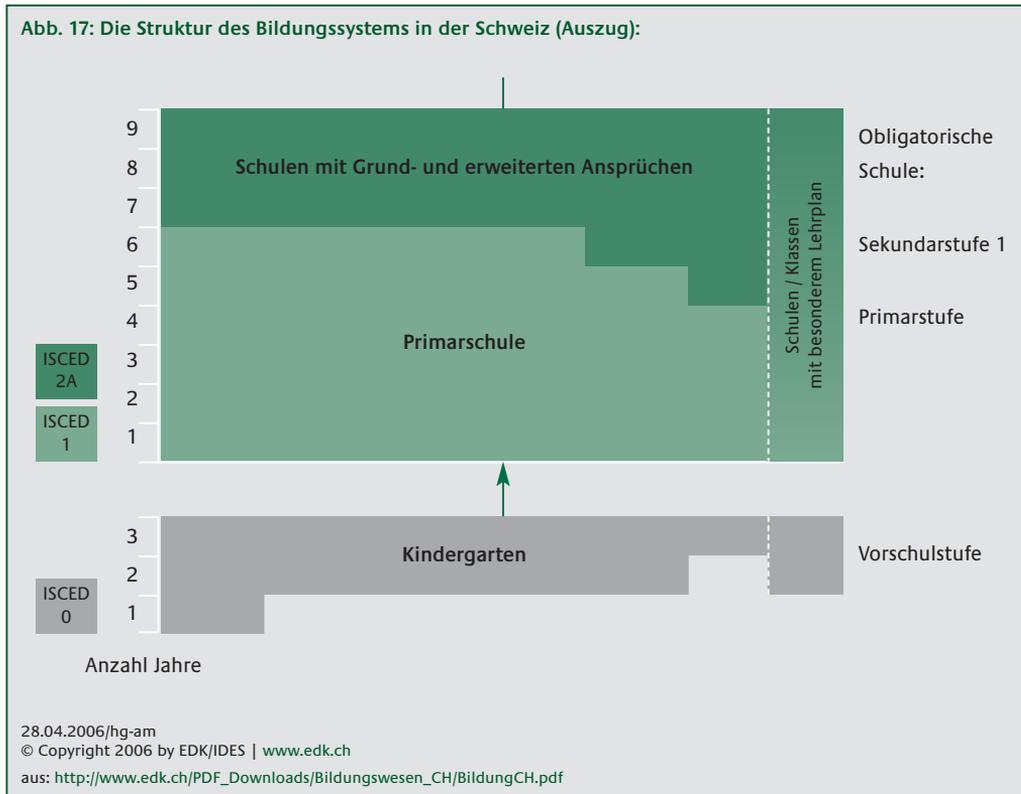
7.3 Das Beispiel Schweiz

Zu den folgenden Angaben siehe: <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2828>.

Im Sinne eines kooperativen Föderalismus teilen sich in der Schweiz Gemeinden, Kantone und der Bund die Verantwortung für ein stark dezentralisiertes Bildungssystem. Zwischen den Kantonen bestehen Unterschiede in der Struktur des Bildungssystems, die deutlich größer sind als z.B. in Deutschland, eine Harmonisierung im Bereich der Pflichtschule wird angestrebt (<http://www.educa.ch/dyn/43945.asp>).

Im Elementarbereich wird der Kindergarten in den meisten Kantonen für Kinder ab vier Jahren angeboten, in einigen erst für Kinder ab fünf Jahren, in einigen anderen bereits für Kinder ab drei Jahren. In einigen Kantonen ist das zweite Jahr des Kindergartenbesuchs obligatorisch. Die Pflichtschule dauert generell neun Jahre, der Übergang vom Primarbereich in die Sekundarstufe I findet jedoch je nach Kanton nach sechs, fünf oder vier Schuljahren statt.

Die 26 Kantone haben eine alleinige Regelungskompetenz für die Vorschulerziehung. Zumeist sind die Gemeinden Träger der Kindergärten. Bis 1970 wurde der Kindergarten (bzw. die École enfantine in der Westschweiz und die Scuola dell'infanzia im Tessin) in allen Kanto-



nen der Schweiz gesetzlich verankert. In der Mehrzahl der Kantone wird die Vorschul-erziehung im Schulgesetz geregelt, in andern in einer Volksschulverordnung oder in einem Kindergarten-gesetz. Die föderale Struktur hat auch zur Folge, dass es für Kindergärten keine einheitlichen Regelungen oder Bildungspläne gibt.²³ Im deutschsprachigen Teil der Schweiz dient ein „Rahmenplan für die Erziehungs- und Bildungsarbeit im Kindergarten“ von 1987 als Orientierung.

23 Ein Beispiel für einen Plan ist der des Kantons Bern (2000) (<http://www.erz.be.ch/site/index/schule-lehre-studium/sls-kindergarten-index/sls-kindergarten-elterninfo/fb-volksschule-lehrplaene>).

Die Basisstufe

Unter den Bezeichnungen „Basisstufe“ oder „Grundstufe“ wird seit einigen Jahren ein anderes Strukturkonzept diskutiert und erprobt. Im August 2000 erließ die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) „Ers-

te Empfehlungen zur Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz“ (http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Empfehlungen/Deutsch/20000831d.pdf). Darin wird u.a. festgehalten, dass in den Kantonen koordinierte Versuche mit der Basis- oder Grundstufe durchgeführt werden sollen.

Abb. 18: Stand der Erprobung

2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Schulversuchsklassen der kantonalen Projekte						
AG	6 Schulversuchsklassen, Basis 3					
AG	4 Schulversuchsklassen, Basis 4					
GL	2 Schulversuchsklassen, Basis 4					
TG	3 Schulversuchsklassen, Basis 3					
SG	5 Schulversuchsklassen, Basis 4					
20 Schulversuchsklassen						
	SG	6 Schulversuchsklassen, Basis 3				
	SG	5 Schulversuchsklassen, Basis 4				
	TG	2 Schulversuchsklassen, Basis 4				
	TG	1 Schulversuchsklasse, Basis 3				
	ZH	17 Schulversuchsklassen, Basis 3				
	NW	6 Schulversuchsklassen, Basis 3				
37 Schulversuchsklassen						
	ZH	23 Schulversuchsklassen, Basis 3				
	FR	2 Schulversuchsklassen, Basis 4 (1d, 1f)				
	LU	11 Schulversuchsklassen, Basis 4				
	SG	1 Schulversuchsklasse, Basis 4				
	TG	1 Schulversuchsklasse, Basis 4				
	BE	13 Schulversuchsklassen, Basis 4				
51 Schulversuchsklassen						
	AR	1 Schulversuchsklasse, Basis 4				
	FL	1 Schulversuchsklasse, Basis 4				
	ZH	35 Schulversuchsklassen, Basis 3				
	LU	5 Schulversuchsklassen, Basis 4				
	FR	1 Schulversuchsklasse, Basis 4				
43 Schulversuchsklassen						
Evaluation Zeitplan				Zwischenbericht Anfang 2008		Schlussbericht Anfang 2010

http://www.edk-ost.sg.ch/home/projekte/grundstufe_basisstufe/aktuelles/schulversuche.html

Das Konzept der Basisstufe

Der Eintritt in die Basisstufe erfolgt frühestens zwei Jahre vor dem heutigen Beginn der Schulpflicht, also mit vier Jahren; die Stufe dauert längstens bis Ende des zweiten Primarschuljahres (in einigen Fällen – „Basisstufe 3/Grundstufe“ – ist nur das erste Primarschuljahr beteiligt). So werden (in der Regel) zwei Jahre Kindergarten und zwei Jahre Primarschule zusammengefasst, wobei die Besuchsdauer flexibel ist, die Stufe also von einzelnen Kindern in drei Jahren, von anderen in fünf Jahren durchlaufen werden kann.

Die Basisstufe ist Teil einer Schule. Für das Ende der Stufe werden Lernziele formuliert. Zwei Lehrkräfte²⁴ sind (bei normaler Klassengröße und -zusammensetzung) mit einem Zeitumfang von zusammen mindestens 150 Stellenprozenten in einer Klasse gemeinsam tätig. Die Klassen werden altersgemischt geführt. Die Kinder werden in Blöcken unterrichtet, auf Lektionen wird verzichtet. Aspekte der Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen und Begabungen sowie die didaktischen Innovationen werden in die Schulentwicklungskonzepte der Basis- bzw. Grundstufe integriert (<http://www.educa.ch/dyn/43945.asp>).

Stand der Erprobung

Bis zum Jahr 2010 beteiligen sich 17 Kantone der Ostschweiz (und Liechtenstein) an einem Schulentwicklungsprojekt, 10 Kantone und das Fürstentum Liechtenstein erproben die Basisstufe und/oder Grundstufe. Etwa 3.000 Kinder nehmen teil, 550 Kinder in Schulversuchsklassen

und 450 Kinder in Kontrollklassen in Kindergarten bzw. 1. Klasse beteiligen sich an der Evaluation, die seit dem Herbst 2004 das Projekt begleitet (s. Abb. 18).

Erste Erfahrungen liegen aus einem Pilotprojekt mit einer Basisstufenklasse (mit 20 Kindern pro Jahr) an der Gesamtschule Unterstrass in Zürich vor, einer Schule in privater Trägerschaft (Stamm 2003). Der Evaluationsbericht stellt heraus, „dass die Schule das Ziel, Kinder individuell und bedürfnisgerecht altersgemischt zu unterrichten und dabei sowohl traditionelle Kindertagesgärterschwerpunkte als auch die Kulturtechniken zu fördern, zweifelsohne erreicht. Das bedeutet aber noch nicht, dass damit auch Qualitätsaussagen über die Wirksamkeit dieses Unterrichts oder die Anschlussfähigkeit von Grundstufe und nachfolgender Stufe verbunden sind“ (Stamm 2003, S. 9). Als entscheidende Eckpunkte für das positive Ergebnis werden das Team-Teaching durch zwei Kräfte genannt, das jeweils 12 Stunden pro Woche möglich war²⁵ (zu den anderen Zeiten war eine Kraft allein in der Klasse tätig), sowie das Konzept der Ganztagschule, das eine altersangemessene Rhythmisierung des Tages erlaubte (ebd.). Der Bericht weist ausdrücklich darauf hin, dass keine Aussagen zur Übertragbarkeit möglich sind: „Aus der positiven Gesamtbilanz dieser Evaluation dürfen keine direkten Konsequenzen für Versuche an öffentlichen Schulen abgeleitet werden. Verschiedene kontextuelle Besonderheiten der Grundstufe Unterstrass sprechen dagegen (professioneller, intrinsisch motivierter, hoch teamwilliger Lehrkörper; Privatschulcharakter der Institution mit Grundstufe als integralem Be-

24 „LehrerInnen der Vorschulstufe“ haben ein dreijähriges Studium absolviert, welches auch zum Unterrichten in den ersten beiden Klassen der Primarschule berechtigt (Vogelsberger 2006, S. 39 f.).

25 Auf die personelle Ausstattung, die den Regelbedingungen in der Schweiz ebenso wenig entspricht wie die Klassengröße, wurde in der öffentlichen Diskussion nach Abschluss des Versuchs häufig hingewiesen (http://www.zlv.ch/download/Grundstufe_Unterstrass.pdf).

standteil der Gesamtschule; vorwiegend der Mittelschicht respektive dem akademischen Milieu angehörende Elternschaft“ (Stamm 2003, S. 10).

7.4 Das Beispiel Belgien (Flandern)

Die hier wiedergegebenen Informationen stammen aus: OECD 2000, Europäische Kommission 2005 sowie der DIPF-Datenbank INES (<http://www.dipf.de/bildungsinformation/ines/>).

In Flandern beginnt der Elementarbereich („Kleuteronderwijs“) bereits ab einem Alter von zweieinhalb Jahren, fast alle Kinder (85%) besuchen ab diesem Zeitpunkt die „Kleuterschool“ und praktisch alle Kinder, wenn sie drei Jahre alt sind. Es schließt sich eine sechsjährige gemeinsame Primarstufe an; auch die folgenden ersten beiden Schuljahre der Sekundarstufe sind noch nicht in verschiedenen Schulformen verzweigt. Die Schulpflicht dauert bis zum Alter von 18 Jahren.

Elementarbereich

Die Schule ist ganztägig von 8.30 Uhr bis 15.30 Uhr geöffnet (mit 1,5 Stunden Mittagspause) und kostenlos, wie alle Institutionen der Grundbildung. Obwohl die Kinder nicht vor dem sechsten Lebensjahr anfangen, Lesen und Schreiben zu lernen, ist das System dennoch wie eine Schule organisiert. Die Kinder sind in Jahrganggruppen aufgeteilt und halten sich in Klassenräumen auf, es gibt festgelegte Zeiten, zu denen draußen gespielt werden darf. Die Lehrerin/Der Lehrer wechselt in jedem Jahr. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis ist unterschiedlich, die Klassen der jüngsten Kinder sind zumeist die kleinsten, die für die älteren Kinder relativ groß (1 zu 22).

Die Lehrkräfte arbeiten nach einem Curriculum, das vom Schulamt oder einer Dachorganisation entwickelt wurde und vom Bildungsministerium anerkannt ist. Im Hinblick auf die Umsetzung haben die Lehrkräfte gewisse Freiheiten. „Die tägliche Routine ist in Flandern extrem strukturiert und Lehrer verbringen viel Zeit mit der Vorbereitung, der Auswahl und der Organisation von Aktivitäten ... In diesem lehrerzentrierten Programm ist die Eigeninitiative von Kindern nicht von vorrangiger Bedeutung“ (OECD 2000). „Diese relativ starke Strukturierung und Formalisierung wird auch innerhalb Flanderns ... als problematisch angesehen“ (ebd.).

Die Zusammenarbeit mit Eltern und deren Beteiligung hat erst neuerdings einen hohen Stellenwert.

Die Grundschule

Circa 70 Prozent der Schulen in Flandern sind in freier Trägerschaft. Es gibt staatliche Rahmenvorgaben, aber Freiheiten bei der Umsetzung. Inspektionen der einzelnen Schulen finden regelmäßig statt. Außerunterrichtliche Betreuungsangebote werden zunehmend organisiert, nur zum Teil jedoch mit ausgebildeten Kräften.

7.5 Das Beispiel Niederlande

Die hier wiedergegebenen Informationen stammen aus: OECD 1999, Europäische Kommission 2005 sowie der DIPF-Datenbank INES (<http://www.dipf.de/bildungsinformation/ines/>).

Wie Irland haben die Niederlande keinen Elementarbereich im eigentlichen Sinn. Ab dem Alter von vier Jahren können Kinder in die Schule („Basisschool“) aufgenommen werden, mit fünf Jahren beginnt die Schulpflicht. Sieben Jahre lang (bzw. acht bei einer Einschulung mit

vier Jahren) besuchen die Kinder gemeinsam die Basisschule, danach beginnt der in verschiedene Schulformen verzweigte Sekundarbereich.

Die Schulverwaltung ist dezentralisiert, die Schulen sind weitgehend autonom. 70% der Schulen sind in privater Trägerschaft.

Angebote für Kleinkinder

85% aller Klein- und Krabbelkinder werden zu Hause, bei einem Verwandten oder einer anderen Mutter betreut, 15% gehen in Einrichtungen. 50% der Befragten nutzen mehrere Betreuungsmöglichkeiten in der Woche: Einrichtungen während der Arbeitszeit, Spielgruppen, um Freunde zu treffen, und zu Hause. Es gibt einen großen Bedarf an bezahlbaren Betreuungsplätzen und ebenso lange Wartelisten. Über 50% der 2- und 3-jährigen gehen in Spielgruppen.

Konzeption und Didaktik in der Basisschule

Auf nationaler Ebene zögert man, ein einheitliches Curriculum zu erstellen, das die „Freiheit der Lehre“ stören würde. Aus Angst vor einer „Staatspädagogik“ gibt es Widerstand dagegen, festzulegen, welche Kompetenzen Kinder haben sollten. Dennoch besteht ein Konsens, über was und wie an Schulen unterrichtet werden sollte.

Programminhalt und -umsetzung sind in Kindergartenklassen, die in der Grundschule integriert sind, homogen. Im Allgemeinen legen Klassen mit 4- bis 5-jährigen Wert auf soziale und emotionale Entwicklung, Kreativität, Spiel und Entdeckung.

Seit 1996 arbeiten das Bildungs- und das Sozialministerium zusammen, um prototypische Programme zu entwickeln, die einerseits Spiel

und Initiative fördern, andererseits aber eine vorschulische Bildung anbieten. Das pädagogische Konzept der Klassen für 4- bis 5-jährige Kinder legt Wert auf soziale und emotionale Entwicklung, Kreativität, Spiel und Entdeckung. Die Diskussion über die „Anschlussfähigkeit“ an das Konzept für spätere Klassen ist auch jetzt, mehr als 20 Jahre nach der Einführung der Basisschule (1985), nicht abgeschlossen, Brüche sind möglich: „Mit 6 Jahren beginnt das ‚Lernen‘, eine Periode, die von einem lehrerzentrierten Ansatz ausgeht. Es wird erwartet, dass Kinder innerhalb von drei Monaten lesen können müssen“ (OECD 1999).

Personal

Die in der Basisschule tätigen Lehrkräfte können in allen Jahrgangsstufen eingesetzt werden, spezialisieren sich jedoch im letzten Ausbildungsjahr entweder auf die Belange der jüngeren Kinder (4–8 Jahre) oder die der älteren (8–12 Jahre).

Außerunterrichtliche Angebote

Gegenwärtig sind die Öffnungszeiten nicht an den Bedarf arbeitender Eltern angepasst. Obwohl seit 1985 alle Schulen verpflichtet sind, einen Speisesaal für Kinder zur Verfügung zu stellen, endet der Schultag häufig mittags. Nur wenige Basisschulen bieten eine zusätzliche außerunterrichtliche Betreuung.

Zusammenarbeit mit Eltern

Beobachtungen werden schriftlich festgehalten. Bei der Aufnahme in die Schule mit 4 oder 5 Jahren werden die Eltern schriftlich um die Erlaubnis gebeten, die Unterlagen dem Schulgesundheitsdienst zur Verfügung zu stellen.

Bedienstete der präventiven Gesundheitsversorgung bieten Eltern, die Problemen gegenüberstehen, Training und Unterstützung an: Verhaltensmanagement und Modelle für die Interaktion zwischen Eltern und Kleinkindern. Dieses sorgfältige Monitoring ist vor allem wichtig im Hinblick auf Kinder mit Entwicklungsstörungen sowie Lern- und anderen Schwierigkeiten. Die vorschulische „Präventive Gesundheitsversorgung“ (0–4 Jahre) ist umfassend: 97% der Kleinkinder und 80% der Dreijährigen erhalten Hausbesuche oder besuchen die Kliniken zur Behandlung, für Gesundheitschecks (9-mal im ersten Lebensjahr), für Impfungen und zur Beratung.

7.6 Das Beispiel Ungarn

Die hier wiedergegebenen Informationen stammen aus: OECD 2004d, Europäische Kommission 2005.

Ab drei Jahren besucht die Mehrzahl der Kinder (70%) einen Kindergarten. Mehr als 90% der Kinder ab vier Jahren sind im Kindergarten; das letzte Jahr vor der Einschulung, die im Alter von sechs Jahren stattfindet, ist verpflichtend. Die Grundschule dauert vier Jahre, danach beginnt die Verzweigung im Bildungssystem.

Das Bildungssystem in Ungarn hat sich von einer stark zentralisierten Regierungskontrolle zu einem im Höchstmaß dezentralisierten System gewandelt. Die Verantwortlichkeiten, die auf nationaler Ebene verbleiben, sind:

- eine allgemeine Erziehungspolitik zu formulieren,
- Richtlinien zu erstellen,
- die Einhaltung der Richtlinien zu überwachen,
- die Gesamtleistungen von Schülern zu den unterschiedlichsten Zeitpunkten zu bewerten und
- Finanzmittel für den Landkreis und lokale Regierungen zur Unterstützung von Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen zur Verfügung zu stellen.

Finanz- und Personalverwaltung sowie die Zustimmung zum pädagogischen Programm der Einrichtungen und Schulen (einschließlich der Bewertung der Umsetzung) liegen in der Hand lokaler Strukturen. Dennoch ist die Autonomie der Schule inzwischen ein Hauptcharakteristikum der Bildungsorganisation in Ungarn. So werden die meisten Entscheidungen in Bezug auf die tägliche Arbeit auf Ebene der Schule oder des Kindergartens getroffen. Der Unterhalt der Einrichtungen bleibt die Hauptsorge kleinerer Gemeinden, da nur sehr wenig Geld für Bau und Renovierung zur Verfügung steht.

25 Kinder pro Gruppe werden als das wünschenswerte Maximum bei der Kindergartenerziehung angesehen, aber in 40% aller Kindergärten liegt diese Zahl höher. Leider haben in den vergangenen Jahren einige Erziehungsinstitutionen beschlossen, wegen abnehmender Kinderzahlen Kindergärten zu schließen, anstatt die Gruppen auf die empfohlene Stärke zu reduzieren.

Personal

Die Pädagogen im Kindergartenbereich werden seit 1993 im tertiären Bereich ausgebildet. Derzeit hat noch ein großer Teil der berufstätigen Kräfte einen Sekundarstufenabschluss und eine zusätzliche Weiterbildung

Die Pädagogen werden von einer Assistentin/einem Assistenten unterstützt.

Konzeption und Didaktik

Die Einrichtungen des Elementarbereichs haben das Ziel, drei Aufgaben gerecht zu werden:

1. Sicherstellung der Gesamtentwicklung und des Wohles des Kindes (inkl. dem Alter entsprechende kognitive und soziale Entwicklung),
2. Sicherstellung der Betreuung von Kindern, deren Eltern arbeiten, und
3. Integration von gefährdeten Kindern mit ganztägigen, auf den Bedarf zugeschnittenen Programmen, die auf der Einbeziehung der Familie basieren.

Lokale Behörden und Schulen haben die Möglichkeit, eins der etwa 15 national anerkannten Erziehungsprogramme (z.B. Waldorf, Freinet, Montessori, „Step by Step“) an ihre lokalen Gegebenheiten anzupassen oder ein lokal angepasstes Erziehungsprogramm auszuarbeiten und zur Anerkennung vorzulegen. Sie müssen sich dabei an einem nationalen Bildungsplan orientieren und dessen Werte, Inhalte und Ansätze übernehmen.

Eine Qualitätskontrolle des Kindergartens findet auf drei Ebenen statt:

- Besondere Einheiten im Bildungsministerium und in den Bildungsagenturen formulieren den nationalen Bildungsplan für Kindergärten, bewerten seine Effizienz, erarbeiten Qualitätsindikatoren in den unterschiedlichen Fächern des Curriculums, führen nationale Erhebungen durch, organisieren nationale Workshops, bieten Forschung an und formulieren die allgemeinen Regeln für eine externe Evaluation öffentlicher Bildungseinrichtungen.
- Die Träger übernehmen die Qualitätskontrolle auf Landkreisebene.
- Die Kindergärten müssen eine umfassende Dokumentation über das Management, die verwendeten Programme und den Fortschritt jedes Kindes vorlegen. Auch hier unterstützt das Ministerium Kindergärten und Schulen, um eine Selbstevaluation durchzuführen und selbst festzulegen, welche Unterstützung, Fortbildung und Zertifizierung sie benötigen.

Zusammenarbeit mit Eltern

Jeder Einrichtung ist eine Arbeitsgruppe zugeordnet, die sich aus Eltern, Mitarbeitern und Repräsentanten der Kommune zusammensetzt, die sich jährlich treffen, um Vorschläge für die Verbesserung der Dienstleistungen und für die Verwendung der Finanzmittel zu machen.

7.7 Das Beispiel Kanada

Die hier wiedergegebenen Informationen stammen aus: OECD 2004e, der DIPF-Datenbank INES (http://www.dipf.de/bildungsinformation/ines/ines_v_kan.htm) und der Homepage der kanadischen Botschaft in Deutschland (<http://www.dfait-maeci.gc.ca/canada-europa/germany/studyin/canada02-de.asp>).

In Kanada gibt es kein Bildungsministerium auf Bundesebene und deshalb auch kein einheitliches nationales Bildungssystem. Nach der kanadischen Verfassung liegt die Zuständigkeit für alle Bildungsfragen bei den Bildungsministerien (Department oder Ministry of Education/Ministère de l'Éducation) der zehn Provinzen bzw. drei Territorien.

Die Ministerien haben in unterschiedlichem Maße die Zuständigkeit für das Grundschulwesen und den Sekundarbereich den örtlichen in vielen Fällen kommunalen Schulaufsichtsbehörden

(school boards, commissions/conseils, commissions scolaires) übertragen. Sie verwalten die Schulen, stellen Lehrer ein und legen, innerhalb der Richtlinien der Provinzen, die Lehrpläne fest.

Es gibt öffentliche Schulen, konfessionelle Schulen und Privatschulen. Um den gesetzlich geforderten Schulbesuch zu gewährleisten, werden alle nicht privaten Schulen durch öffentliche Gelder unterstützt. Kanadische Schulen sind normalerweise Gesamt- und Ganztagschulen.

In allen Provinzen besteht Schulpflicht für durchschnittlich zehn Jahre. Das gesetzliche Einschulungsalter liegt bei sechs oder sieben Jahren,

der Schulabschluss kann frühestens im Alter von 15 oder 16 Jahren erworben werden. Das Schuljahr beginnt im September und endet im Juni.

Viele Kommunen bieten für Kinder im Alter von vier oder fünf Jahren eine Vorschulerziehung (pre-elementary/pré-scolaire) an. Grundschule (elementary oder primary school/école élémentaire oder primaire) und Sekundarstufe dauern in den meisten Provinzen zwölf Jahre; davon beansprucht die Grundschule sechs Jahre (in British Columbia sieben Jahre, in Ontario und Manitoba acht Jahre). Darauf folgt der – in der Regel jeweils dreijährige – Besuch der junior high school und der senior high school bzw.

Abb. 19: Vergleich von Kindergarten und Kinderbetreuung (inkl. Ecoles maternelles)

Dienstleistung	Kindergarten	Kinderbetreuung (inkl. Ecoles maternelles)
Verantwortliches Ministerium	Erziehungsministerium	Ministerium für soziale und kommunale Dienstleistungen
Gesetze	Schulbildungsgesetz	Kinderbetreuungsgesetz
Verwaltung	Schulämter, Privatschulen	Direktorium eines nichtprofitmachenden Programms oder der Leiter eines kommerziellen Programms
Finanzierung	Budgetierung an das Schulamt von der Finanzverwaltung	Gebühren, die Eltern zu zahlen haben, bzw. Beihilfen für Wenigverdienende
Gebäude	Grundschulgebäude	Kinderbetreuungszentrum
Angebot	Halbtags (2,5 Std.) oder ganztags an alternierenden Tagen	Kinderbetreuung von 7.00 bis 18.00 Uhr; EM und Vorschulen halbtags (2,5 Std.)
Alter der Kinder	4- bis 5-Jährige	0- bis 6-Jährige bei Kinderbetreuung; 6- bis 12-jährige Schulkinder; 2- bis 5-Jährige in Ecoles maternelles
Personal	Lehrer, die entweder einen 4-jährigen „undergraduate degree“ haben, der eine besondere Lehrerausbildung beinhaltet, oder die einen 3- bis 4-jährigen „undergraduate degree“ plus ein Jahr Lehrerausbildung haben; Assistenten der Lehrer benötigen keine Ausbildung	Kinderbetreuungspersonal („post-secondary training“) in frühkindlicher Erziehung
Verhältnis und inhaltliches Angebot	20 : 1; Curriculum vorgegeben von der Provinz	Altersgruppen; Curriculum wird nicht vorgegeben

der combined junior/senior high school. In Quebec heißen die öffentlichen Schulen der Sekundarstufe écoles polyvalentes. Ihr Besuch dauert fünf Jahre, deshalb umfassen in dieser Provinz Grundschule und Sekundarstufe elf Jahre (<http://www.dfait-maeci.gc.ca/canada-europa/germany/studyincanada02-de.asp>).

Bei der Dauer der Grundschulbildung gibt es Unterschiede selbst innerhalb einer Provinz. Eine sechsjährige Grundschule als reine Primarschule besteht beispielsweise neben einer Grundschule, die in Verbindung mit dem Sekundarbereich I (junior high-school) acht Jahre dauert. Der Übergang erfolgt in diesem Fall direkt in den Sekundarbereich II (senior high-school).

Die Kindergärten sind Teil des öffentlichen Schulwesens und kostenlos, der Erzieher-Kind-Schlüssel liegt bei etwa 15 : 1. Frühe Bildung wird als gesellschaftliche Aufgabe gesehen, aber gegenwärtig werden nur staatlich finanzierte Kindergärten für 5-jährige als gesetzlicher Anspruch angesehen, mit Ausnahme der Provinz Quebec.

Für jüngere Kinder werden verschiedene Betreuungsmöglichkeiten angeboten, die jedoch nicht staatlich finanziert werden.

Kanada gehört damit zu den Staaten, die einen deutlichen Unterschied (sowohl in Bezug auf die Rahmenbedingungen – insbesondere das Personal – und die pädagogische Zielsetzung als auch im Hinblick auf die Finanzierung) zwischen Angeboten der elementaren Bildung und Kinderbetreuungsangeboten machen.

7.8 Das Beispiel Korea

Die hier wiedergegebenen Informationen stammen aus: OECD 2004f, einem Überblick von B. von

Knopp (<http://www.gesamtschule-hamburg.de/korea.htm>) und der DIPP-Datenbank INES (http://www.dipf.de/bildungsinformation/ines/kurzdarstellung_korea.pdf).

Auf einen dreijährigen Kindergarten folgt eine sechsjährige Primarstufe; die Kinder werden mit sechs Jahren eingeschult.

Angebotsformen im Elementarbereich

„Die Vorschule (Kindergarten) steht unter der Aufsicht des Bildungsministeriums. Ein Curriculum strukturiert die Bereiche physischer, sozialer, sprachlicher und lernaktivierender Tätigkeiten, die von der Vorschule gezielt und systematisch gefördert werden sollen. Dieser gezielte Vorschulunterricht beträgt laut Curriculum 3 Stunden täglich, wird aber meist auf 4 Stunden erweitert. Obwohl eine größere Teilnahme an der Vorschule erwünscht ist, war 1997 erst knapp die Hälfte aller Kinder vom Vorschulunterricht im 5. Lebensjahr erfasst. Seit 1996 wurde ein System eingeführt, wonach auch die Grundschulen schon 5-jährige Kinder aufnehmen können, um diese im Vorschulprogramm auf die Schule vorzubereiten. Je nach regionalen Kapazitäten geht man davon aus, dass 5 bis 20% der Kinder einer Region in dieses Programm aufgenommen werden können“ (v. Knopp: <http://www.gesamtschule-hamburg.de/korea.htm>).

Neben den Kindergärten existieren andere Kinderbetreuungseinrichtungen in öffentlicher oder privater Trägerschaft. 43% aller 3-jährigen, 58% aller 4-jährigen und 69% aller 5-jährigen sind in Einrichtungen.

„Offizielle“ Kindergärten und Kinderbetreuungseinrichtungen sind in Korea formell von den Ministerien anerkannt, erhalten finanzielle

Unterstützung und werden in den offiziellen Statistiken dieses Bereiches aufgeführt.

Die privaten „hakwons“ („Plätze, in denen gelernt wird“) unterliegen im Hinblick auf das Curriculum, die Supervision und die Programmerstellung nicht den Regierungsrichtlinien. Obwohl die Nationalversammlung 2001 die Bildungsaufgabe von „hakwons“ anerkannte, haben diese Institutionen kein Anrecht auf finanzielle Unterstützung vom Staat und dürfen keine Berechtigungsscheine akzeptieren oder benutzen, die für 5-Jährige von der Regierung unentgeltlich ausgegeben werden. 80% der Kinder werden in diesen privaten Einrichtungen betreut.

78% aller privaten Kindergärten werden von Einzelpersonen geleitet; religiöse Gruppen leiten 13% und Unternehmen, das Militär etc. leiten die restlichen 9% aller privaten Kindergärten.

Öffnungszeiten

Die Anwesenheit von Kindern im Kindergarten variiert für die 3- bis 5-Jährigen, wobei traditionell ein Halbtagsprogramm von 9 bis 12 Uhr anzusetzen ist. Dieses mag vielleicht der Grund dafür sein, dass immer weniger Kinder im Kindergarten angemeldet werden. Seit 1992 jedoch empfiehlt die Regierung, dass Kindergärten von 9 bis 18 Uhr geöffnet haben. Längere Öffnungszeiten erleichtern die Betreuung von Kindern von Frauen aus dem Vollzeitarbeitsmarkt. Inzwischen öffnen 51% der Kindergärten von 9 bis 15/16 Uhr und 30% von 9 bis 18 Uhr.

Die meisten öffentlichen Kindergärten sind relativ klein und haben ein bis zwei Klassen. Diese Kindergärten sind häufig an örtliche Grundschulen angegliedert. Private Kindergärten sind mit 3 bis 6 Klassen größer.

Die anderen Kinderbetreuungseinrichtungen sind meist ganztägig geöffnet, 86% der „hakwons“ 9 bis 12 Stunden am Tag.

Der Zugang variiert, je nachdem ob die Kinder im ländlichen oder im städtischen Bereich leben. Ein Großteil der Kinder in ländlichen Gebieten besucht öffentliche Kindergärten, da solche Einrichtungen in ländlichen Gebieten vorherrschen.

Personal

Lehrkräfte in Kindergärten haben ein vierjähriges Universitätsstudium (30%) oder eine zweijährige College-Ausbildung (70%) abgeschlossen. Die Kräfte in den öffentlichen Kindergärten haben häufiger ein Studium und auch meist längere Berufserfahrung als die Lehrer/-innen in privaten Kindergärten und im Kinderbetreuungssektor. Dort arbeiten zumeist Kräfte in den ersten 5 Berufsjahren, da Lehrer mit viel Erfahrung wegen der höheren Gehälter nicht angestellt werden und viele Frauen, sobald sie Familie haben, ihre Stelle dort aufgeben.

Zusammenarbeit mit Eltern

Das Berichtswesen gegenüber Eltern umfasst normalerweise das monatliche Programm und die Verteilung von „Elternbildungsbögen“, die dem Alter des Kindes entsprechende sachdienliche Hinweise enthalten. Personen, die im Rahmen von Kinderfamilienbetreuung arbeiten, werden in Kindergesundheitsaspekten geschult, und jedes Familienbetreuungsprogramm steht in Kontakt mit dem örtlichen Krankenhaus, das im Bedarfsfalle gerufen werden kann. Betreuer beaufsichtigen kranke Kinder für die Eltern, da Arbeitgeber ein Fernbleiben vom Arbeitsplatz im Falle einer Krankheit des Kindes nicht akzeptieren.

Abb. 20: Vergleich Kindergärten – Kinderbetreuungssysteme

	Kindergärten	Kinderbetreuungsinstitutionen
Gesetzliche Grundlage	Gesetz für Grundschul- und frühkindliche Bildung	Kinderbetreuungsgesetz
Zuständigkeit auf nationaler Ebene	Bildungsministerium, örtliche Bildungsbehörde, Grundbildungsabteilung	Gesundheits- und Wohlfahrtsministerium, örtliche Familienwohlfahrtsbehörde, Familienwohlfahrtsabteilung, Ministerium für Geschlechtergleichberechtigung
Ziele	Bildung von Kleinkindern und Erleichterung ihres mentalen und physischen Wachstums durch Zurverfügungstellen angemessener Umgebung	Betreuung und Bildung von Säuglingen und Kleinkindern, deren Eltern berufstätig oder krank sind, und Förderung von Familienwohlfahrt durch Unterstützung elterlicher ökonomischer und sozialer Aktivitäten
Personal	Leiter, stellv. Leiter, 2–4 Jahre Fachhochschulabsolvent	dto., Kinderbetreuungslehrer, Kindergartenlehrer, 1 Jahr; Kinderbetreuungs-Trainee, 2–4 Jahre Fachhochschulabsolvent mit Schwerpunkt Kinderbetreuung
Alter	3–6	0–12
Auswahl	alle Kinder	1. Armutskinder 2. Kinder von Eltern mit geringem Einkommen 3. sozial schwache Kinder
Anmeldezeitpunkt	Anfang März	jederzeit
Kinderzahlen	halbtags: 30 ganztags: 20	Personalschlüssel: 0–1-Jahr: 1 : 5, 2 Jahre: 1 : 7, 3–5 Jahre: 1 : 20
Zeitraum	180 Tage	ganzzjährig
Öffnungszeiten	halbtags: 3–5 Std., bis nachmittags: 5–8 Std., ganztags: mehr als 8 Std.	mehr als 12 Std.
Programm	Staatl. Kindergarten-Curriculum: 1. ganzheitlich: physisch, sprachlich, kognitiv, emotional, sozial 2. spielbezogen: Gesundheit, Soziales, Ausdruck, Sprache, Erkundigung	Anerkannte Kinderbetreuungsprogramme: 1. Pflege der physischen, kognitiven, emotionalen, sozialen Entwicklung 2. Ernährung, Gesundheit, Sicherheit, Elterndienstleistungen, Austausch mit den Gemeinden
Kosten	öffentlich: bis zu 35 Euro privat: bis zu 100 Euro	öffentlich: staatlich unterstützt privat: bis zu 125 Euro

8 Schritte zu einer stärkeren Verzahnung von Elementar- und Primarbereich

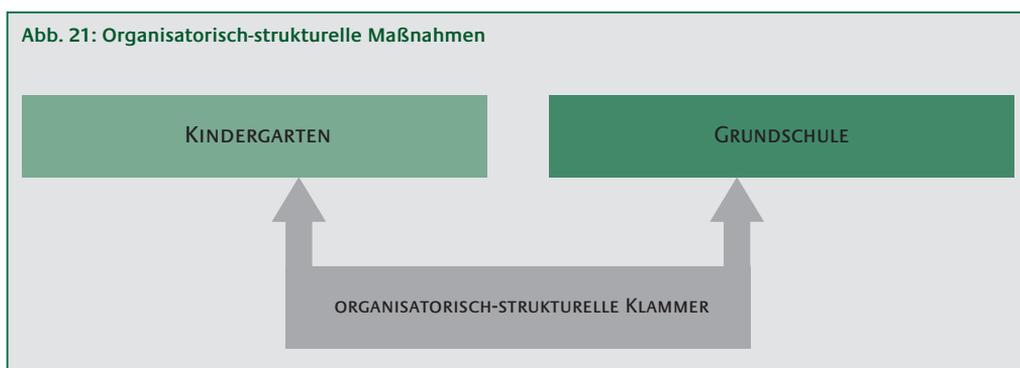
Trotz vieler Beispiele für eine gute Zusammenarbeit von Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschulen kann von einer flächendeckenden, umfassenden und verlässlich funktionierenden Verzahnung des Elementar- und Primarbereiches in Deutschland noch nicht die Rede sein. Die Zusammenarbeit muss sowohl durch organisatorisch-strukturelle Maßnahmen besser abgesichert als auch durch konzeptionell-didaktische Klammern stärker inhaltlich gefüllt werden. Gemeinsame Aktivitäten mit Kindern dürfen nicht nur als einzelne „Schnuppertage“ durchgeführt, sondern müssen in ihrer Bedeutung für die optimale, bereichsübergreifende Förderung jedes einzelnen Kindes geplant und kontinuierlich durchgeführt werden. Die Zusammenarbeit mit Eltern schließlich muss prinzipiell als gemeinsame Aufgabe von Tageseinrichtungen und Schulen verstanden werden.

8.1 Organisatorisch-strukturelle Maßnahmen

Eine der wichtigsten Lehren aus den Modellversuchen der 70er-Jahre in westlichen Bundeslän-

dern lautet, dass eine Kooperation, die nicht strukturell abgesichert wird, mit hoher Wahrscheinlichkeit nach kurzer Zeit wieder eingestellt wird.

Deshalb weisen verschiedene Bundesländer sowohl in den rechtlichen Regelungen auf Landesebene als auch in den Bildungsplänen für die Tageseinrichtungen bzw. den Grundschulrichtlinien auf die Verpflichtung zur Kooperation hin. Einige Länder regeln die Modalitäten der Zusammenarbeit in speziellen Papieren (z.B. Baden-Württemberg: Gemeinsame Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums und des Sozialministeriums über die Kooperation zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschulen vom 14.02.2002), andere auch den weiteren Rahmen der Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Ressorts in allen gemeinsamen Angelegenheiten von Schule und Jugendhilfe (Nordrhein-Westfalen²⁶). Einzelne Bundesländer (z.B. der Freistaat Sachsen²⁷) schreiben vor, dass landesweit alle Grundschulen mit Tageseinrichtungen für Kinder **Kooperationsverträge** abschließen, in denen die einzelnen



26 <http://www.mgffi.nrw.de/pdf/kinder-jugend/vereinbarung-ueber-die-zusammenarbeit.pdf>

27 Gemeinsame Vereinbarung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule vom 13.08.03, Erklärung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Kooperation von Grundschule und Hort vom 27.03.2006

durchzuführenden Maßnahmen jeweils aufgeführt sind. Ein Beispiel für einen „**Kooperationskalender**“ ist im niedersächsischen Orientierungsplan für den Elementarbereich enthalten (NK 2005a), weitere sind in lokalen Kooperationsnetzen z.B. in Bochum oder Langenfeld entstanden.

In Kooperationskalendern werden bisher zumeist Maßnahmen aufgeführt, die sich an *alle* einzuschulenden Kinder bzw. an deren Eltern richten. Diese sollten – entsprechende personelle Kapazitäten vorausgesetzt – zunehmend durch gezielte Angebote an *bestimmte* Kinder (z.B. die mit besonderem Förderbedarf) und Eltern ergänzt werden.

Der Fokus liegt zunächst auf dem letzten Jahr vor der Einschulung, das als „Brückenjahr zur Grundschule“ (Niedersachsen) bzw. als „Schulvorbereitungsjahr“ (Sachsen²⁸) hervorgehoben wird. Für die Zeit vorher wie auch für die Zeit nach der Einschulung scheint derzeit noch kein Handlungsbedarf in entsprechender Größenordnung gesehen zu werden.

Zur strukturellen Absicherung gehören auch die Bereitstellung zusätzlicher **Arbeitszeitbudgets** für Tageseinrichtungen und Grundschulen für Kooperationsaufgaben (Beispiel: Freistaat Sachsen) oder die Bildung von **Beratungsteams**, Tandems von Fachkräften aus Kindertagesstätten und Grundschulen, die in der jeweiligen Region beraten und Fortbildungsveranstaltungen durchführen. In Niedersachsen wird dies im Rahmen eines landesweiten Programms 2007–2010 umgesetzt.

Bei der Gestaltung der Zusammenarbeit vor Ort sind typische „**Stolpersteine**“ einzukalkulieren. Diese werden im Faltblatt „Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule“ des niedersächsischen Kultusministeriums, das an alle Kindergärten und Grundschulen im Land verteilt wurde, ebenso offen angesprochen wie die „Brücken und Wegbereiter“:

„Stolpersteine/Hindernisse sind z.B.

- Unkenntnis über Arbeitsauftrag, Ziele und Trägerschaft der Kindertagesstätte bzw. der Grundschule/Schule
- Nicht vorhandene gegenseitige Wertschätzung
- Fehlende Einsicht in die Notwendigkeit, miteinander ins Gespräch zu kommen
- Fehlersuche beim Partner anstelle der Wahrnehmung von Stärken
- Kindergärten müssen mit mehreren Grundschulen zusammenarbeiten bzw. Grundschulen mit mehreren Kindergärten.

Brücken und Wegbereiter sind z.B.

- Kenntnisse über die rechtlichen Rahmenbedingungen und Vorgaben
- Offenheit und Wertschätzung für den jeweiligen Partner bzw. die jeweilige Partnerin
- Besuch oder Hospitation in der Partnereinrichtung
- Gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen
- Einigung auf gemeinsame Ziele“ (MK 2005).

Eine unveröffentlichte Befragung des Jugendamtes Hannover bei den Erzieherinnen in städtischen Tageseinrichtungen für Kinder ergab u.a., dass die Befragten hinsichtlich der Umsetzung der Vorgaben des Landes („Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im

28 Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Durchführung und Finanzierung des Schulvorbereitungsjahres in Kindertageseinrichtungen vom 15.08.2006

Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder“) noch unsicher sind. Bestimmte Formen der Kooperation (Hospitationen von Lehrkräften in Tageseinrichtungen) werden bisher offenbar sehr selten praktiziert. An weiteren „Stolpersteinen“ werden genannt:

- Eine gegenseitige Inpflichtnahme, ohne eine tragfähige Kooperation anzustreben; d.h., beide Bereiche suchen eher Hilfen, um das eigene System zu stabilisieren
- Fehlende rechtliche Rahmen für eine Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule
- Fehlende zeitliche und finanzielle Ressourcen
- Nicht vorhandene kommunale Handlungskonzepte.

Der letztgenannte Punkt verweist auf die große Verantwortung der **Kommune** angesichts der Zahl und Vielfalt der Akteure. Es gibt einzelne Beispiele dafür, wie Kommunen dieser Verantwortung gerecht werden. So wurden zur Förderung der Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule in der gesamten Stadt Paderborn paritätisch besetzte „Regionalkonferenzen“ eingerichtet, die den Stand der Kooperation reflektieren, eine gemeinsame Jahresplanung erstellen und Maßnahmen koordinieren. Gemeinsame Arbeitsgrundlage ist ein „Leitfaden: Zusammenarbeit Kindergarten – Grundschule“, in dessen Erarbeitung auch alle freien Träger der Jugendhilfe einbezogen waren. Die Trägervielfalt in der Jugendhilfe steht also einer engen Zusammenarbeit zwischen Kindergärten und Grundschulen nicht im Wege, wenn trägerübergreifend Strukturen der Zusammenarbeit vereinbart werden. Um die Aktivitäten in der Stadt und im Kreis Paderborn zu koordinieren und zu reflektieren, wurde darüber hinaus eine „Evaluationskonferenz“ eingerichtet.

Eine vertrauensvolle Kooperation setzt die Beachtung des **Sozialdatenschutzes** voraus. Kindertageseinrichtungen unterliegen den Bestimmungen des Sozialgesetzbuchs (hier: § 65 SGB VIII) und müssen beim Erheben, Speichern, Verändern und Übermitteln personenbezogener Daten datenschutzrechtliche Grundlagen beachten (s. dazu Reichert-Garschhammer 2001). Ohne schriftliche vorherige Einwilligung der Eltern dürfen Einrichtungen keine personenbezogenen Daten an Schulen weitergeben. Mustervordrucke für die Einwilligung der Eltern sollten auch in den Erstsprachen von Familien mit Migrationshintergrund vorliegen.

Wenn Einrichtungen im Rahmen des Einschulungsverfahrens mit Schulen kooperieren, bedarf der Austausch von detaillierten Daten über das einzelne Kind, z.B. zu seinem Entwicklungsstand und -verlauf oder zu seinem Lernverhalten, stets nicht nur der Einwilligung, sondern auch der Beteiligung der Eltern. Gespräche zwischen den Fachkräften von Elementar- und Primarbereich zu einzelnen Kindern sind *vorab* mit den Eltern abzustimmen, besser ist immer das Dreiergespräch. Der Austausch über ein Kind betrifft in der Regel „anvertraute Daten“, die bei Beobachtungen des Kindes und evtl. bei Elterngesprächen gewonnen wurden. Wenn „Bildungsdokumentationen“ angefertigt werden, entscheiden die Eltern, ob sie diese an die Schule weiterleiten.

Für Hospitationen und gegenseitige Besuche, gemeinsame Veranstaltungen und pädagogische Konferenzen, die dem Austausch über pädagogische Konzepte, über das allgemeine Bildungs- und Erziehungsgeschehen in beiden Institutionen dienen, ist keine Einwilligung der Eltern erforderlich. Gespräche über einzelne Kinder sind auch in diesem Rahmen ohne Einwilligung der Eltern nicht zulässig.

Datenschutzrechtliche Fragen stehen derzeit vielfach im Vordergrund der Diskussion und können weitere Entwicklungen verzögern. Verschiedene Bundesländer haben daher erklärende Merkblätter²⁹ herausgegeben bzw. sprechen das Thema in den Empfehlungen zur Bildungsarbeit an (z.B. Rheinland-Pfalz).

Dem Ziel einer engeren Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe soll auch die **Zusammenlegung der Zuständigkeiten** in einem Ressort (auf Landesebene) bzw. Dezernat (auf kommunaler Ebene) dienen, für die es zahlreiche aktuelle Beispiele gibt.

Eine Überführung der Kindergärten in die Grundschulen wäre nicht zielführend. Dafür gibt es auch international kein Vorbild. Der **Aufbau** eines Angebots für Kinder ab vier Jahren in der Grundschule (wie in Irland, den Niederlanden und vielfach auch in der Schweiz) steht in Deutschland nicht an, weil es bereits ein ausgebautes Angebot der Jugendhilfe gibt und dieses Angebot nicht nur Bildungs- und Erziehungsarbeit für Kinder von drei Jahren bis zum Schuleintritt zu leisten hat, sondern auch weitere Altersstufen (Kinder unter drei Jahren, Schulkinder) einbezieht und weitere Aufgabenkomplexe (Vereinbarkeit von Familie und Beruf, präventive Arbeit) zu erfüllen hat (vgl. Kapitel 3).

Im strukturellen Bereich ist schließlich auch die Frage anzusiedeln, ob nicht mehrere Einschulungstermine pro Schuljahr manche Fragen des Übergangs (Einschulung dieses Kindes jetzt oder nicht?) entschärfen würden. Montessoris Konzept „Casa dei Bambini“ hat diese Möglichkeit bereits vor 100 Jahren anvisiert.

8.2 Konzeptionell-didaktische Entwicklungen

8.2.1 Übergreifende Bildungspläne

Ein gemeinsames Bildungsverständnis von Elementar- und Primarbereich wird besonders deutlich und entscheidend gefördert, wenn für beide Bereiche ein gemeinsamer Bildungs- und Erziehungsplan entwickelt wird. Als erstes Bundesland hat Hessen diesen Schritt vollzogen, in Thüringen wird ein solcher Plan zurzeit im Rahmen des länderübergreifenden Projekts TransKiGs entwickelt, eine erste Entwurfsfassung liegt seit September 2006 vor (<http://www.thueringer-bildungsplan.de/>).

Dem hessischen Bildungsplan kommt das Verdienst zu, substanzielle Gemeinsamkeiten von Elementar- und Grundschulpädagogik verdeutlicht zu haben. Das schließt Kritik und Anregungen zur Weiterentwicklung nicht aus: „Bei der Lektüre wird deutlich, dass der Plan federführend von außerschulischen Autoren geschrieben wurde. Das kann ein Gewinn sein – z.B. für die Schule: Die Kindorientierung des Plans: Die Entwicklung und Förderung jedes einzelnen Kindes steht im Zentrum. Der sozialpädagogische Blick auf das Kind und das Konzept der Selbstbildung, die in der Pädagogik der frühen Kindheit von besonderem Belang ist, kann der Schule guttun. Es kann aber auch ein Verlust sein – z.B. für die Schule: Die Beschreibung der inhaltlichen und fachlichen Anforderungen bleiben weit hinter dem zurück, was der Rahmenplan bietet. Die Konsistenz in den Inhalten ist die eine Seite, die Differenz bei aller Kontinuität in den Altersstufen bzw. Altersabschnitten die andere“ (Burk 2005, S. 19).

29 Z.B. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen: Merkblatt zum Datenschutz im Übergang zur Grundschule. Düsseldorf 2004 (http://www.lwl.org/LWL/Jugend/Landesjugendamt/LJA/jufoe/koop_jugendhilfe_schule/1093603112/datenschutz/)

Die Stadt Gelsenkirchen hat auf kommunaler Ebene ein „Gesamtkonzept zur interkulturellen Erziehung und Bildung im Elementar- und Primarbereich für die Stadt Gelsenkirchen“ entwickelt. Aufseiten der Jugendhilfe waren auch Vertreter/-innen der freien Träger einbezogen.

Im europäischen Raum wurden übergreifende Bildungspläne bereits in England, Schottland,

Norwegen und Schweden formuliert (Oberhumer 2004a), andere Länder verzichten bewusst auf die Erstellung detaillierter nationaler Curricula: „Dänemark hat keine verbindliche Vorgabe für die Arbeit in Kindergärten, sondern setzt auf die Fähigkeit der pädagogischen Fachkräfte, gemeinsam mit Eltern einrichtungsspezifische Konzeptionen zu entwickeln“ (Preissing 2004). Dasselbe gilt für die Niederlande.

Abb. 22: Die nationalen Bildungspläne von Schweden und Norwegen im Vergleich

	Schweden (1998)	Norwegen (1996)
Zuständige Behörde	Bildungsministerium (Bildungspolitik)	Ministerium für Kinder- und Jugendangelegenheiten (Familienpolitik)
Merkmale und Detailliertheit des Bildungskonzepts	Zielvorgaben (16 Seiten)	Rahmenplan (159 Seiten)
Methodische Hinweise?	Keine	Ausführliche
Inhaltliche Zielrichtung	Weltverständnis, Wissenskonstruktion, differenziertes „Weltwissen“, Entwicklung von Basiskompetenzen (Zukunftsorientiert)	Erfahrung, Teilhabe an Kultur und Curriculum (definiert nach 5 Lernbereichen) (Prozessorientiert)
Grundsätze und Werte	Humanistisch Demokratie, Ethik	Humanistisch Religion, Kultur, Ethik
Personalverantwortung	Teamarbeit Geteilte Verantwortung	Teamarbeit schon, aber ... Gruppen-Fachkraft trägt Hauptverantwortung
Qualitätsentwicklung und -kontrolle durch ...	Dokumentation der pädagogischen Arbeit	Jahresplanung
Lernkonzept	Integriertes Verständnis von Spielen und Lernen Keine Unterscheidung zwischen formellem und informellem Lernen	Unterscheidung zwischen Spielen und Lernen Unterscheidung zwischen formellem und informellem Lernen

Alvestad & Pramling Samuelsson (1999) – übersetzt und adaptiert aus dem Engl. v. d. Verf.

Die genannten nationalen Bildungspläne unterscheiden sich deutlich sowohl in der Grundausrichtung als auch in der Ausführlichkeit. Ein Vergleich zwischen den Plänen in Norwegen und Schweden wurde von Alvestadt und Pramling Samuelsson (1999) vorgelegt; eine tabellarische Übersicht findet sich in Oberhuemer 2004b. Der Vergleich zeigt deutlich, wie unterschiedlich Konzeption und Ausführung selbst bei *Nachbarländern* sein können: Die beiden skizzierten Grundauffassungen von kindlicher Bildung beschreiben allerdings keine zwingend unterschiedlichen Auffassungen von Elementarbereich einerseits und Primarbereich andererseits. Preissing beschreibt sie auch innerhalb des Elementarbereichs:

„Das republikanische Modell, z.B. Frankreich:

Alle Kinder haben die gleichen Rechte. Daraus folgt:

- Alle Kinder erhalten die gleichen Angebote.
- Alle Kinder werden gleich behandelt.
- Alle Kinder werden nach einem einheitlichen Maßstab beurteilt.
- Die Bildungsfortschritte der Kinder werden durch Vergleich mit der Altersgruppe ermittelt.

Das Modell der Diversität, z.B. Schweden:

Alle Kinder haben die gleichen Rechte. Daraus folgt:

- Aufgrund der unterschiedlichen Lebensvoraussetzungen benötigen die Kinder unterschiedliche Angebote.
- Jedes Kind wird individuell auf seinem Bildungsweg begleitet.
- Der Bildungsweg eines Kindes wird an seinen Bildungsfortschritten gemessen.
- Ein Kind wird nur mit sich selbst verglichen“ (Preissing 2004).

Oberhuemer (2004a) weist in diesem Zusammenhang auf ein „integriertes“ vs. „unverbundenes“ Verständnis von Bildung, Erziehung und Betreuung als Unterscheidungsmerkmal hin.

Bei der Entwicklung bereichsübergreifender Bildungs- und Erziehungskonzepte ist nicht die Frage, ob sich „die“ Elementarpädagogik oder „die“ Schulpädagogik „durchsetzt“. In Deutschland bewegen sich die beiden Bereiche ohnehin aufeinander zu (s. Kap. 5). Die pädagogische Praxis (und zwar sowohl zwischen den Bereichen als auch innerhalb der Bereiche!) mag unterschiedlich sein; die länderübergreifend formulierten konzeptionellen Grundüberzeugungen sind jedoch einander sehr ähnlich (s. Kap. 1).

Die zum Teil problematische Ausgangslage zur Zeit der Entwicklung des gemeinsamen Bildungsplans und die nicht immer nur positiven Erfahrungen bei der Entwicklung der Zusammenarbeit werden in Schweden offen diskutiert. Die Erfahrungen hinsichtlich der Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen bis zum Jahr 1997 fasst eine profilierte Vertreterin des Elementarbereichs so zusammen:

- Es besteht „Bedarf an einer gemeinsamen pädagogischen Basis hinsichtlich Theorien, Zielen und Perspektiven.
- Die Schule gibt nahezu immer den Ton an.
- Zusammenarbeit ist zeitraubend!
- Organisatorische Lösungen werden immer zuerst probiert, das heißt, es herrscht der Glaube vor, dass pädagogische Fragen mithilfe organisatorischer Mittel gelöst werden können“ (Pramling Samuelsson 2004, S. 181).

Als Zwischenfazit der begonnenen Integration von Elementar- und Primarbereich in Schweden stellt die nationale Behörde für Schulbildung fest, „dass die Vorschule zum großen Teil von

der Schule beeinflusst wurde, obwohl es die Absicht war, die Schule in Richtung einer eher kindbezogenen Vorschultradition mit Spiel und Kreativität statt einer eher fachbezogenen und zeitgesteuerten Schulplanung zu beeinflussen“ (nach Pramling Samuelsson 2004, S. 183).

Das südaustralische Rahmencurriculum SACSA (South Australian Curriculum, Standards and Accountability; http://www.sacsa.sa.edu.au/index_fsrc.asp?t=Home) geht noch einen Schritt weiter als die genannten altersübergreifenden Pläne, da es sich nicht nur an die Fachkräfte, sondern ebenso an die Eltern richtet. Es „ist ein Leitfaden für Eltern, Erzieher und Lehrer, der

Aufschluss darüber gibt, was Kinder bzw. Schüler von ihrer Geburt bis zum 12. Schuljahr lernen sollen bzw. wie sie in ihren individuellen Lernprozessen unterstützt werden können“ (Hebenstreit-Müller 2004, S. 171).

In England werden seit dem Jahr 2000 die zwei Jahre vor der Einschulung und das erste Schuljahr als Grundstufe (Foundation Stage; <http://www.qca.org.uk/160.html>) des Bildungssystems definiert (einen ähnlichen Ausgangspunkt wählte das Modellprojekt KiDZ in Bayern, s. Abschn. 6.5). Für die Grundstufe wurde ein gemeinsames Curriculum entwickelt, Lernziele (early learning goals), die am Ende des ersten

Abb. 23: Didaktischer Zyklus

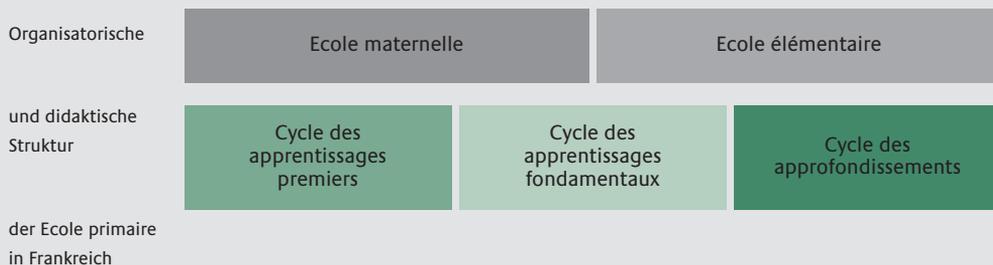
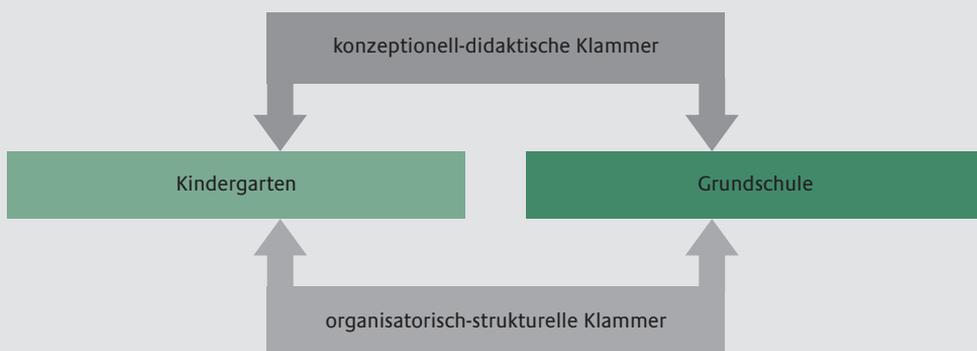


Abb. 24: Organisatorisch-strukturelle und konzeptionell-didaktische Maßnahmen



Schuljahrs erreicht sein sollten, und ein Grundstufenprofil, das „ein kompetenzorientiertes Bild des Kindes beschreiben [soll], ein Bild von dem, was das einzelne Kind bereits weiß und leisten kann“ (Oberhuemer 2004a, S. 159).

Auch in Frankreich wurde an die strukturell anfällige Übergangsstelle bewusst eine didaktische Klammer gesetzt, indem der letzte Abschnitt der Ecole maternelle und die beiden ersten der Ecole élémentaire zu *inem* didaktischen „Zyklus“ zusammengefasst wurden (s. Abb. 23).

Organisatorisch-strukturelle und konzeptionell-didaktische Maßnahmen müssen also bei einer Verzahnung von Elementar- und Primarbereich zusammenwirken (s. Abb. 24).

8.2.2 Andere Möglichkeiten einer stärkeren konzeptionellen Verzahnung

Gemeinsame Fortbildungen für Erzieherinnen und Lehrkräfte sind ein weiterer Weg, den fachlichen Austausch zwischen den Professionen zu fördern. Auch dafür gibt es längst ermutigende Beispiele: Die Förderung dieses Weges ist einer der Schwerpunkte beim nordrhein-westfälischen Teilprojekt von TransKiGs³⁰. In Oldenburg (Niedersachsen) wurde eine gemeinsame Fortbildung von Fachkräften in Kindertagesstätten und Lehrkräften in Grundschulen durch die Universität Oldenburg und Fort- und Weiterbildungssträger organisiert.³¹ Im Elementarbereich waren die Kommune, die evangelische Kirche und die AWO beteiligt, auch die Fachschule für Sozialpädagogik vor Ort war einbezogen.

Abb. 25

Leitziel	
Entwicklung eines grundlegenden, stringenten und nachhaltigen Sprachförderprogramms durch die Intensivierung der Zusammenarbeit von Fach- und Lehrkräften aus dem Elementar- und Primarbereich	
Didaktisch-methodische Ziele	Strukturelle Ziele
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion der Alltagspraxis • handlungsorientierte Vermittlung von sprachwissenschaftlichen und -didaktischen Grundkenntnissen • Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen • Qualifizierung zur Durchführung von Sprachfördermaßnahmen in den Einrichtungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementierung der Sprachförderung als ein zentraler gemeinsamer Arbeitsbereich • Entwicklung von Modellen zur engen Zusammenarbeit von Kindertagesstätten und Grundschulen • Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen den Institutionen und mit den Eltern zur systematischen Förderung des Erst- und Zweitspracherwerbs von Kindern • Einbeziehung der zusätzlichen Fachkräfte für Sprachförderung und der muttersprachlichen Lehrkräfte in die Entwicklung eines Gesamtkonzepts zur Sprachförderung

30 <http://www.transkigs.nrw.de>

31 Quelle: http://www.ofz-oldenburg.de/ofz104/download/Praesentation_Fruehe_Sprachfoerderung.pdf

Die Sprachförderung wird das Feld sein, das sozialpädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte am stärksten miteinander in Kontakt bringt und ein abgestimmtes Handeln erfordert. In Nordrhein-Westfalen zum Beispiel wird ab dem Jahr 2007 eine Sprachstandsfeststellung schon bei Vierjährigen in Verantwortung der Schule, jedoch in enger Kooperation mit den Tageseinrichtungen für Kinder (MSW 2006) durchgeführt werden. In einem mehrstufigen Verfahren besuchen Lehrkräfte die Tageseinrichtungen für Kinder, schätzen gemeinsam mit Erzieherinnen den sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder ein; die anschließende Sprachförderung liegt dann in den Händen der Erzieherinnen.

Auch andere, entsprechend konzipierte **Materialien** könnten gemeinsam genutzt werden: Eine bundesweit sehr erfolgreiche Ausstellung „Mathe-Kings & Mathe-Queens³²“ zum Beispiel zeigt Zugänge von Kindern zwischen vier und acht Jahren zur Mathematik (s. Hoenisch/Niggemeyer 2004). Insgesamt sind jedoch Materialien sehr selten, die institutionsübergreifend konzipiert sind; traditionell werden Praxis- und Fortbildungsmaterialien entweder nur für den Elementar- oder ausschließlich für den Primarbereich entwickelt.

Eine wechselseitige fachliche Wertschätzung von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften kann sich auch auf der Grundlage von **Hospitationen** entwickeln, wenn sie Gelegenheit geben, den Alltag der jeweils anderen Profession kennenzulernen.

Verschiedene Staaten (z.B. Frankreich oder die Schweiz) kennen eine gemeinsame akademische **Ausbildung** von Fachkräften für den Ele-

mentarbereich und die Grundschule. Schweden hat darüber hinaus seit dem Jahr 2000 eine integrierte Ausbildung von Vorschulpädagogen, Freizeitpädagogen (die in Ganztagschulen bzw. Horten arbeiten) und Lehrkräften des gesamten Pflichtschulsystems (Details in Oberhuemer 2004).

In Deutschland werden in zunehmender Zahl Studiengänge für sozialpädagogische Fach- bzw. Leitungskräfte im Elementarbereich angeboten,³³ darunter in Bremen ein Studiengang, der Elementar- und Primarbereich umgreift.³⁴ Eine flächendeckende Umstellung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern zeichnet sich jedoch (noch) nicht ab: „Die Jugendministerkonferenz stellt fest, dass die akademischen Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote durch die Länder und die Träger ausgeweitet werden. Diese Entwicklung wird dazu führen, dass sich in einem mittelfristigen Prozess der Anteil des in den Kindertageseinrichtungen tätigen, akademisch ausgebildeten Personals vergrößern kann. Die Jugendministerkonferenz ist grundsätzlich offen für diesen Prozess der Differenzierung der Ausbildung und regt an, die Leitungskräfte in den Kindertageseinrichtungen weiterzuqualifizieren ... **Die JMK geht davon aus, dass die Fachschul- bzw. Fachakademieausbildung noch für viele Jahre vorherrschend sein wird.** Nach Auffassung der Jugendministerkonferenz ist es daher dringend notwendig, die Anrechnung der Ausbildung an der Fachschule bzw. Fachakademie für Sozialpädagogik, aber auch der Fort- und Weiterbildungsangebote in einem modularisierten Ausbildungssystem sicherzustellen“ (JMK 2005, Punkte 3 und 5, Hervorhebung im Zitat).

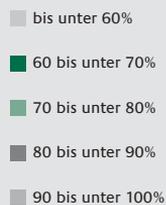
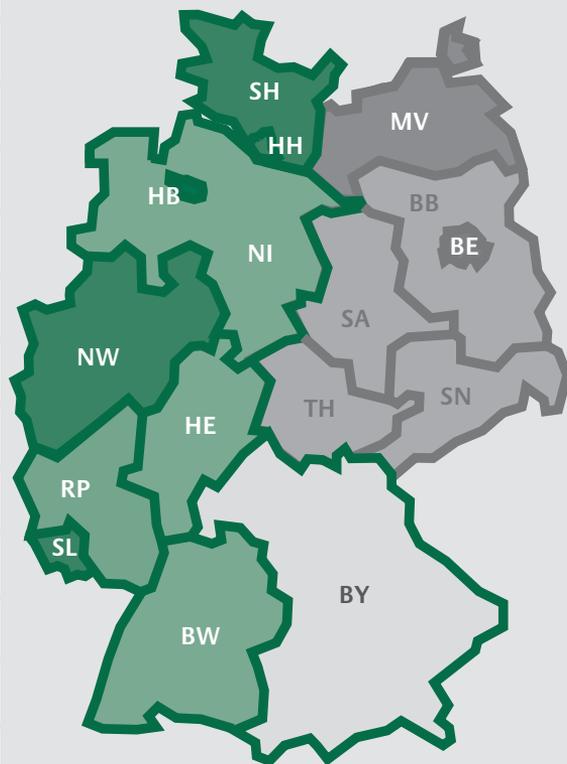
32 <http://www.verlagdasnetz.de/MainView/Erfindergarten/Aktuell/Main/HTML/Erfindergarten.htm>, Naturwissenschaften

33 S. z.B. <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=3432> oder http://www.gew.de/Studiengaenge_fuer_Erzieherinnen_und_Erzieher.html

34 <http://www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/>

Abb. 26: Anteil der pädagogischen Fachkräfte mit mindestens Fachschulabschluss sowie Anteil des hochschulausgebildeten Personals 2002 nach Ländern (in %)*

BW	Baden-Württemberg	70,7%	(1,5)
BY	Bayern	51,0%	(1,4)
Be	Berlin	87,7%	(1,8)
BB	Brandenburg	94,3%	(0,8)
HB	Bremen	68,8%	(8,8)
HH	Hamburg	60,0%	(2,9)
HE	Hessen	73,7%	(5,1)
MV	Mecklenburg-Vorpommern	88,5%	(1,1)
NI	Niedersachsen	72,4%	(3,3)
NW	Nordrhein-Westfalen	66,3%	(1,6)
RP	Rheinland-Pfalz	72,7%	(2,1)
SL	Saarland	64,6%	(1,1)
SN	Sachsen	93,5%	(0,6)
ST	Sachsen-Anhalt	97,9%	(0,7)
SH	Schleswig-Holstein	63,3%	(3,0)
TH	Thüringen	95,8%	(0,4)



* Anteil des hochschulausgebildeten Personals in Klammern

Quelle: Statistisches Bundesamt, Kinder- und Jugendhilfestatistik, eigene Berechnungen

(Quelle: Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 42)

Derzeit sind in Tageseinrichtungen für Kinder in der Mehrzahl staatlich anerkannte Erzieherinnen bzw. Erzieher beschäftigt (in den westlichen Flächenländern 60,5% des Personals, in den östlichen 82,8%, s. DJI 2005, S. 187). Als **Gruppenleitung** sind zu mehr als 90% Erzieher/-innen tätig, auch in den westlichen Bundesländern (s. ebd., S. 197) (Abb. 26.).

Kräfte mit Fachhochschulabschluss sind jetzt schon auch in Tageseinrichtungen für Kinder, zumeist als **Einrichtungsleitung**, tätig. In Nordrhein-Westfalen zum Beispiel waren Ende 2004 insgesamt 10,5% der vom Gruppendienst freigestellten Einrichtungsleitungen Sozialpädagoginnen bzw. Sozialpädagogen (Salentin u.a. 2006, S. 608).

8.3 Zusammenarbeit mit Eltern

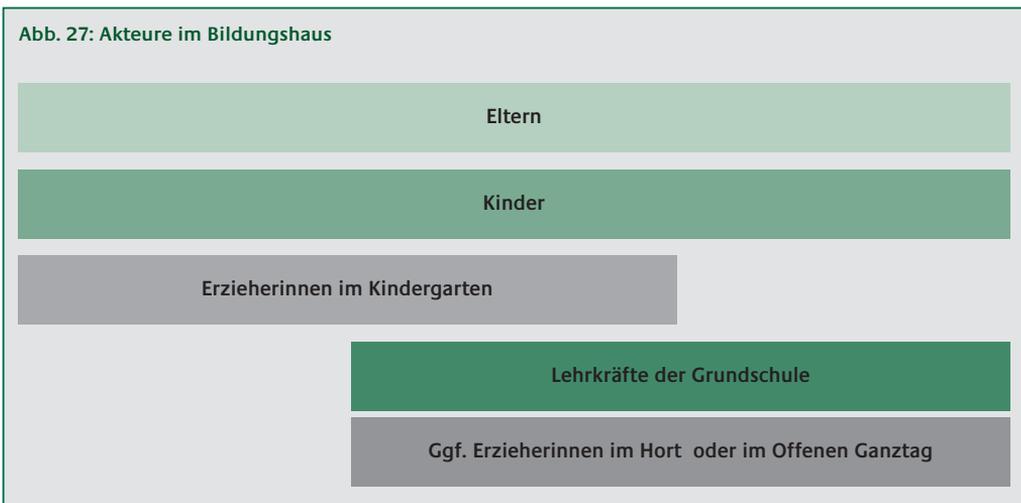
Die Zusammenarbeit mit und die Beratung von Eltern muss als gemeinsame Aufgabe von Tageseinrichtung und Grundschule begriffen werden. Die Fach- bzw. Lehrkräfte in den Institutionen sind aufgefordert, einerseits die Erwartungen

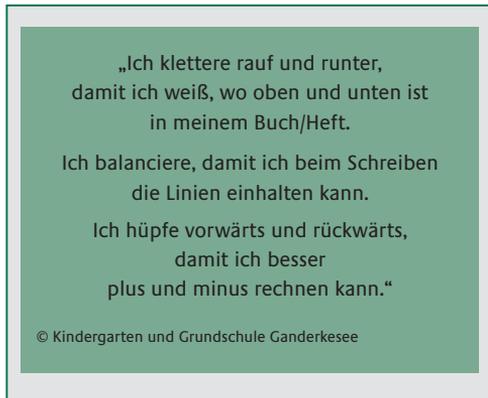
der Eltern, ihre Kompetenzen und Ressourcen wahrzunehmen, wertzuschätzen und ggf. in ihre pädagogische Arbeit einzubeziehen, andererseits die Prinzipien ihrer Bildungsarbeit darzustellen, die elterliche Erziehungskompetenz zu stärken und zu stützen, Eltern zu beraten und ggf. Hilfen zu vermitteln.

Dabei sollten die Fach- und Lehrkräfte sich vor Augen führen, dass – im Gegensatz zu ihnen selbst – die Eltern die einzigen Bezugspersonen sind, die das Kind während der gesamten Zeit begleiten und unterstützen können (Akgün 2007, Abb. 27). Im Verlauf des Übergangsprozesses sollte deshalb Zeit für ein Gespräch vorhanden sein, bei dem alle Akteure sich über die Entwicklung und den bisherigen Bildungsprozess jedes Kindes austauschen und informieren können.

Gemeinsame Informationsveranstaltungen für Eltern werden inzwischen vielerorts angeboten. Das Ziel kann allerdings nicht sein, dass in getrennten Abschnitten die Tageseinrichtungen und die Schulen ihre Arbeit darstellen und womöglich beide Teile inhaltlich unverbunden

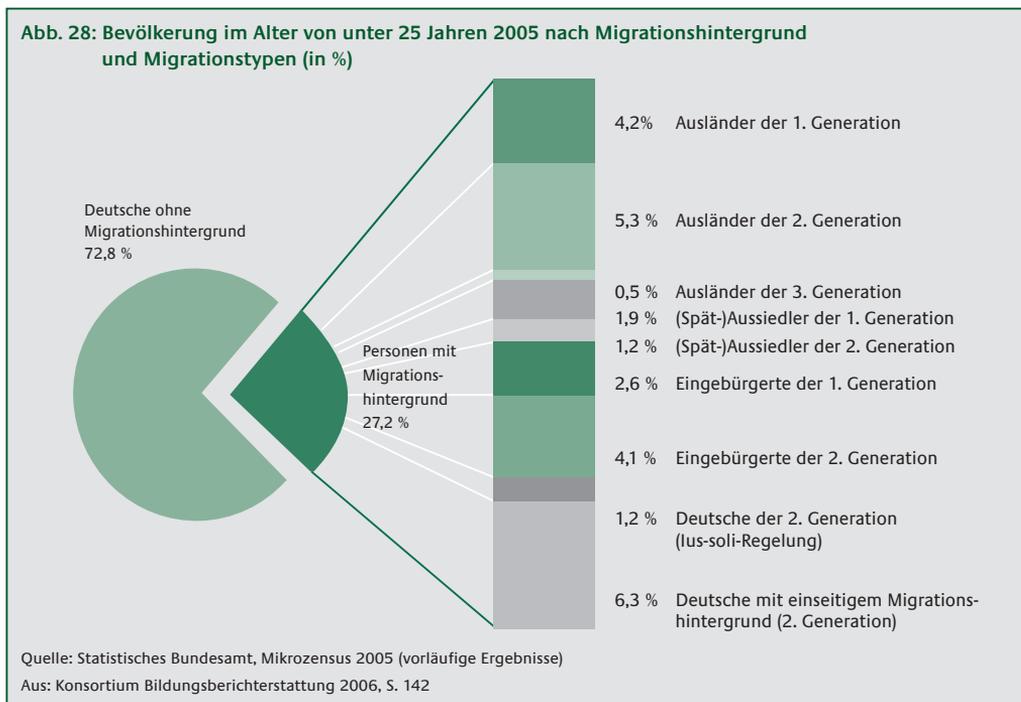
Abb. 27: Akteure im Bildungshaus





bleiben. Es muss darum gehen, die „Anschlussfähigkeit“ (Speck-Hamdan 2004) von Kindergarten und Grundschule zu verdeutlichen wie im oben auszugsweise abgebildeten Beispiel (das vollständige, gemeinsam von Kindergarten und Grundschule in Ganderkesee ausgearbeitete

Informationsblatt findet sich in Abschn. 6.8). Andere Möglichkeiten dazu bieten pädagogische Themenabende für Eltern, z.B. „Vom Vorlesen zum Lesen“ oder „Vom Zählen zum Rechnen“ (Arbeitskreis „Kindergarten – Grundschule“ in Paderborn – Schloß Neuhaus). Eltern, die so detailliert über Entwicklungslinien informiert werden, dürften eher als uninformierte Eltern die Frage stellen, welchen Beitrag sie selbst für die Entwicklung ihres Kindes leisten können. Das ist zumindest die Erfahrung der Early Excellence Centres (s.o.) in England: Wenn Eltern anhand alltäglicher Erfahrungen auf die Entwicklungsschritte ihres Kindes aufmerksam gemacht werden, dann werden sie Anteil nehmen an seiner Entwicklung – das gilt auch für Eltern aus sogenannten „bildungsfernen“ Schichten, denen vielleicht die Fachkräfte bisher den angemessenen Zugang zu pädagogischen Fra-



gen schuldig geblieben sind. Um verstärkte Formen der Zusammenarbeit mit Eltern bemühen sich neben England auch Luxemburg und die Niederlande (Oberhuemer 2004a).

Das nächste Ziel sollte sein, dass die Eltern die Übergangsprozesse mitgestalten. So werden sie in Saarbrücken bei der Aufteilung der Kinder auf die Klassen beteiligt (s. Abschn. 6.1). Hier wird akzeptiert und respektiert, welches Gewicht diese Frage für Eltern (und Kinder) hat, Eltern sind Erziehungspartner.

Besondere Aufmerksamkeit müssen die Eltern mit Migrationshintergrund erfahren, wobei den Fach- und Lehrkräften die Heterogenität der Biografien und Kulturen bewusst sein muss, die gewöhnlich unter diesem Etikett subsumiert werden.

Ziel sollte nicht nur die Information dieser Eltern sein (wenn notwendig auch in deren jeweiliger Familiensprache), sondern auch ein Dis-

kurs über die Erziehungs- und Wertvorstellungen, die unser Bildungssystem prägen. Wer selbst ein völlig anderes System durchlaufen hat, dem erscheint unseres vielleicht „fragwürdig“.

8.4 Aktivitäten mit Kindern

Für die praktische Ausgestaltung von Aktivitäten, die Kinder auf den Übergang vorbereiten, liegen zahlreiche neue Praxisberichte vor (z.B. Netta/Weigl 2006 oder Hense/Buschmeier 2002). Auch ältere Materialien (z.B. Sennlaub u.a. 1979 oder Staatsinstitut für Frühpädagogik 1985) enthalten viele nach wie vor aktuelle Anregungen.

8.4.1 Orts- und Personenkenntnis als Grundlage für Sicherheit

Viele Praxisberichte stimmen darin überein, dass Unsicherheiten und Ängste von Kindern vor dem Übergang in die Schule zumeist zwei handfeste Ursachen haben: Die Kinder kennen weder den Ort noch die Personen (Erwachsene ebenso wie

Abb. 29:

Lieber Herr Lauströer!
 Im Sommer kommen wir alle in die Schule. Darauf freuen wir uns schon. Wir lernen dann das Lesen, Schreiben und Rechnen. Wir denken, dass wir gute Noten kriegen, weil wir immer die Hausaufgaben machen. Wir bringen auch unseren Tornister mit.
 Aber wir haben auch ein wenig Angst. Jonas hat Angst davor, vom Klettergerüst geschubst zu werden. Jessica fürchtet sich vor den großen Jungen, die sie fangen, umrennen oder anschreien.
 Die Jungen haben Angst davor, von den Mädchen „angemotzt“ zu werden.
 Wir wünschen uns eine gute, liebe Lehrerin oder einen Lehrer.
 Guter Herr Lauströer, schick uns bitte einen Brief von der Angst zurück!
 Es grüßen herzlich

JORDY,
 MATT HIAS,
 ANTON

andere Kinder), denen sie dort begegnen werden. Ortskenntnis kann durch Besuche in der Schule erworben werden, auch und vielleicht sogar besser in den Schulferien, weil dann mehr Zeit bleibt, sich in Ruhe umzusehen (Beispiel Saarbrücken, s. Abschn. 6.1). Das Kennenlernen anderer Kinder wird durch *gruppenübergreifendes* Arbeiten innerhalb jeder Einrichtung (das ist ständige Praxis) und durch *einrichtungsübergreifende* Aktivitäten (das ist noch nicht ständige Praxis) möglich. Lehrkräfte und ggf. Horterzieherinnen können sich bei Hospitationen in den Tageseinrichtungen bekannt machen. Dass Einrichtungen, die in einem Schulgebäude oder in dessen unmittelbarer Nähe liegen, hier bessere Möglichkeiten haben als andere, ist selbstverständlich. Es ist jedoch einigen Berichten zu entnehmen, dass Kinder offenbar in der Lage sind zu abstrahieren: Die Besichtigung einer Schule hilft ihnen auch dann, wenn es nicht genau ihre zukünftige Schule sein wird, die Besuche von Lehrkräften vermittelt ihnen auch dann einige Sicherheit, wenn es sich nicht um „ihre“ zukünftige Lehrerin im ersten Schuljahr handeln sollte. (Dieser Effekt wäre dann besonders wichtig, wenn die Schulbezirksgrenzen fallen.)

Unsicherheit erzeugen nicht unbedingt der Klassenraum und der Unterricht, sondern manchmal eher der Schulhof, weil die Kinder wissen, dass sie dort auch mit wesentlich älteren Kindern zusammentreffen werden. Wie solche Ängste von Kindern aufgegriffen und wie den Kindern signalisiert werden kann, dass sie ernst genommen werden, zeigt dieses Beispiel (aus: Hense & Buschmeier 2002): Kinder, die in die Schule kommen werden, schreiben dem Rektor der Grundschule einen Brief, in dem sie beschreiben, wovor einige von ihnen Angst haben, und sie erhalten eine sehr konkret gehaltene und Mut machende Antwort. Ohne eine eingespielte Zusammenarbeit zwischen Einrichtung

und Schule wäre ein solcher Brief wohl weder geschrieben noch (wahrscheinlich) beantwortet worden (s. Abb. 29).

8.4.2 Gemeinsame Aktivitäten und Lernerfahrungen von Kindern verschiedenen Alters

Es gibt viele sachkundige und glaubwürdige Experten, die genau wissen, wie der Schulanfang verläuft, und die mit ihrer Erfahrung denjenigen Kindern, die diesen Schritt vor sich haben, mögliche Ängste und Unsicherheiten nehmen können: die Kinder, die im vergangenen Jahr eingeschult worden sind. Dies macht den Wert von gemeinsamen Ausflügen, Aktivitäten und Projekten von Grundschule und Kindergarten aus: Sicherlich ist den Kindern auch ein gut gewähltes Projektthema wichtig, aber zunächst geht es ihnen vielfach darum, sich – innerhalb und außerhalb der „Tagesordnung“ – auszutauschen, meist über die Schule. Um dies zu verstetigen, werden vielfach „Patenschaften“ organisiert.

Ein Beispiel ist das Peer-to-Peer-Projekt an der Grundschule Pichl/Gsies in Südtirol: Schulkinder des dritten Schuljahres begleiteten Kindergartenkinder beim Übergang und führten sie über den Umgang mit schulischen Lerninhalten in die Welt der Schule ein. Die Schulkinder waren die Lernbegleiter der Kindergartenkinder und brachten ihnen Spiele und Übungen nahe. Die Schulkinder wurden im Unterricht auf ihre Aufgabe vorbereitet. Sie sollten sich an ihre Einschulung erinnern und somit für das Thema sensibilisiert werden. Ziel war es, ein soziales Netzwerk zwischen Kindergarten- und Schulkindern aufzubauen, das den zukünftigen Schulanfängern Sicherheit gibt. Das Projekt schloss die Kommunikation und Partizipation aller Beteiligten ein: Kindergarten- und Schul-

kinder, Eltern, Fachkräfte aus dem Elementar- und Primarbereich (nach Griebel & Niesel 2004).

Ein zweites Beispiel: Brücken bauen durch Patenschaften – Projekt des Kindergartens Almelöhe in Niederntudorf und der Grundschule Salzkotten-Tudorf: Vom Kindergarten wurde auf Wunsch der zukünftigen Schulanfänger gemeinsam mit Kindern des ersten Schuljahres ein Besuch in einem nahe gelegenen Steinbruch durchgeführt. Dem Besuch gingen Planungsgespräche mit der Lehrerin und Lehramtsanwärtin der Grundschule voraus. An dem Projekt beteiligten sich die Eltern mit unterschiedlichen Aktivitäten. Die Besichtigung des Steinbruchs wurde in einer Projektmappe für die Schulanfänger festgehalten und die Ergebnisse im Rahmen einer Ausstellung den jüngeren Kindern im Kindergarten, den Eltern sowie den Erstklässlern präsentiert.

Durch den Besuch entstandene Freundschaften und erste Beziehungen zwischen den Kindern sollten zu Patenschaften ausgebaut werden. Das Ziel war, Schule aus der Sicht von Schulkindern den zukünftigen Schulanfängern nahezubringen: Kinder erklären Schule für Kinder. Dazu wurden die zukünftigen Schulanfänger von den Kindern des ersten Schuljahres mittels einer persönlich gestalteten Einladungskarte in die Schule eingeladen. In weiteren Planungsgesprächen überlegten die Erstklässler, was zukünftige Schulanfänger gerne über den Unterricht wissen wollten und was ihnen von der Schule gezeigt werden sollte. Die Besuchsstunde war so vorbereitet und so angelegt, dass die Schulkinder, die Paten, die Lehrerrolle weitestgehend übernahmen und ihren Patenkindern beim Schreiben und Basteln behilflich waren. Zum Abschluss der Besuchsstunde wurde den Patenkindern der Klassenraum mit seinen unterschiedlichen Lern-

und Spielangeboten vorgestellt. Die Paten zeigten, wie verschiedene Übungsmaterialien zu gebrauchen sind, oder lasen ihrem Patenkind in der Sitzecke vor (nach Hense/Buschmeyer 2002).

In anderen Projekten befassen sich Kinder unterschiedlichen Alters gemeinsam mit mathematischen Fragestellungen. Ein Beispiel: Die Zahl sieben – Projekt des Kindergartens Passau-Heining und der Hans-Carossa-Grundschule Heining: An dem Projekt war jeweils die Hälfte der Erstklässler der Grundschule und der zukünftigen Schulanfänger im Kindergarten beteiligt. Diese Gruppe erlebte eine Unterrichtsstunde, in der das Märchen „Schneewittchen und die sieben Zwerge“ im Mittelpunkt stand. Über unterschiedliche Aktivitäten und Aufgaben, die von den Kindern einzeln oder paarweise – Kindergarten- und Schulkind – erledigt wurden, wurde die Zahl sieben erarbeitet. Aktivitäten waren u.a.: freies Erzählen, Zuordnen von Türschildern mit den Zahlen 1–7 zu 7 Zwergenbildern an der Tafel, Tisch decken mit 7 Tellern, Gläsern, Bewegungsspiele: 7-mal klatschen, hüpfen. Das Thema wurde im Kindergarten aufgegriffen und vertieft. Je 10 Kindergarten- und Schulkinder trafen sich im Turnraum des Kindergartens, in dem sie Holzstäbe in zweierlei Länge vorfanden. Die Kinder hatten – nach einer Phase des Spiels – die Aufgabe, gemeinsam mit den Holzstäben eine große Zahl 7 zu legen, je ein Kindergarten- und Schulkind mit dem eigenen Körper eine 7 darzustellen bzw. alle Kinder zusammen mit ihrem Körper eine 7 zu bilden (nach Hense/ Buschmeyer 2002).

Durch die bewusst heterogene Gruppenzusammensetzung ergeben sich nicht nur für die jüngeren, sondern ebenso für die älteren Kinder neue Bildungschancen: Kinder lernen von Kindern, Kinder lernen durch die Weitergabe von Wissen und Kompetenzen an andere Kinder und

realisieren dabei gleichzeitig die Fortschritte, die sie selbst gemacht haben.

Besondere Projekte dieser Art verlangen oft eine zeitaufwendige Vorbereitung. Es liegt deshalb auch aus Zeitgründen nahe, Kinder an Aktivitäten teilnehmen zu lassen, die „ohnehin“ stattfinden. Die stundenweise Teilnahme von Kindergartenkindern am Unterricht wurde z.B. in Leipzig erprobt (Hacker 2001). Würde dies zu einem *regelmäßigen* Angebot – und erst das würde einen Schritt in Richtung Bildungshaus bedeuten –, dann würden sich neue Chancen für Kindergartenkinder erschließen, denen die Schule bestimmte zusätzliche Angebote machen kann. Bisher hat ein fünfjähriges Kind keine Möglichkeit, an bestimmten unterrichtlichen Aktivitäten teilzunehmen, auch wenn dies sowohl seinen Interessen als auch seinen Kompetenzen entspräche. Zugleich aber ergäben sich auch neue Chancen für Schulkinder, denen die Schule noch nicht optimal gerecht werden kann. Die Grenze zwischen den Institutionen würde nicht nur sporadisch (eher zum Zweck des Kennenlernens), sondern ständig und geplant (im Hinblick auf eine optimale Förderung) überwunden. Solche ständigen gemeinsamen Aktivitäten sind auch in einem Netzwerk vorstellbar, das zusammen ein Bildungshaus bildet (s. Kap. 2).

Dies würde bedeuten, dass die Teilnahme an Aktivitäten in der Grundschule wie auch im Kindergarten von vornherein individualisiert geplant wird. Entscheidend sind bei diesen Aktivitäten (die nur einen Teil des Gesamtangebots in Einrichtung bzw. Schule ausmachen) nicht mehr die Zugehörigkeit eines Kindes zu einer Institution (Kindergarten bzw. Schule) oder Jahrgangsgruppe, sondern seine individuellen Lernvoraussetzungen. Die Bemühungen um eine optimale individualisierte Förderung blieben

sonst in einem Stadium stecken, in dem das Teilgruppenprinzip „durch die Hintertür“ wieder eingeführt wird. Hanke beschreibt ein Beispiel dafür aus der flexiblen Schuleingangsphase: „Als ein Grundmuster für erschwerende Bedingungen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen zeigte sich auch hier die Praxis eines Abteilungsunterrichts (z.B. große Dinos – die Zweitklässler – schreiben Sätze zum Thema Herbst, kleine Dinos – die Erstklässler – einzelne Wörter), der den unterschiedlichen Fähigkeitsniveaus der Kinder in einer jahrgangsübergreifenden Lerngruppe (jenseits der Jahrgangsstufe) nicht gerecht wird“ (Hanke 2005, S. 8). Fehler dieser Art sind auch bei regelmäßigen gemeinsamen Aktivitäten von Kindergarten- und Schulkindern ohne Weiteres vorstellbar.

Die meisten Kinder freuen sich auf die Schule und ihre neue Rolle als Schulkind, zumal dann, wenn sie wissen, dass sie keine „Anfänger“ sind, sondern viele Kompetenzen bereits erworben haben. „Kinder sind in vielerlei Hinsicht Könnern, wenn sie in die Schule kommen. Speck-Hamdan (2001) spricht von Schulanfängern als ‚Könnern‘ (in all den Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sie vor der Schule in Familie und Kindergarten entwickelt haben) und ‚Debütanten‘ (bezüglich der schulspezifischen Anforderungen)“ (Griebel/Niesel 2002, S. 85). Das Können und Wissen der Kindergartenkinder darf daher nicht entwertet, sondern es muss darauf aufgebaut werden (Griebel/Niesel 2004) – genau dies leistet eine enge konzeptionell-didaktische Verzahnung. Ein Kristallisationspunkt in diesem Zusammenhang ist der Begriff der „Schulfähigkeit“, dessen Stellenwert auf dem Weg zum Bildungshaus kontinuierlich abnehmen wird.

Bei diesen Überlegungen sollte nicht vergessen werden, dass der Schritt des Übergangs,

der den Kindern zurzeit abverlangt wird, auch im positiven, ermunternden Sinn eine Herausforderung darstellt. In den Modellversuchen der 70er-Jahre machte das Schlagwort vom „gleitenden Übergang“ die Runde, wogegen Gisela Hundertmarck als prominente Vertreterin des Kindergartens vehement protestierte: „Kinder sind bitter enttäuscht, wenn Schule nur die Fortsetzung des Kindergartens mit anderen Mitteln ist.“ Eine Hortleiterin aus Sachsen berichtete die Anekdote, dass Kinder mit dem „verspielten“ Beginn der Schule so unzufrieden waren, dass sie am Nachmittag im Hort „Schule gespielt“ haben: mit Lesebüchern, Tafel, Hausaufgaben und allem, was ihrer Meinung nach dazugehört ... Auch ein Netzwerk von Tageseinrichtungen und Schule(n) muss den Kindern die ihnen offenbar sehr wichtige Erfahrung vermitteln, einen großen Entwicklungsschritt getan zu haben.

Modellversuche im Ausland (z.B. in der Schweiz) wie auch Piloteinrichtungen in Deutschland (z.B. die Laborschule Bielefeld) gehen von altersgemischten Gruppen aus, die nicht nur zeitweise, sondern ständig zusammen sind. Die Altersspanne innerhalb einer Gruppe liegt dabei bei drei bis vier Jahren. Abgesehen von der noch offenen Frage, wie sich diese Gruppenformen bei einer flächendeckenden Einführung unter Regelbedingungen (insbesondere im Hinblick auf die personelle Besetzung) bewähren würden, bleibt das Faktum, dass bei einer Gesamterspanne von drei bis zehn Jahren mehrere dieser Gruppen („Stufen“) vorzusehen wären, zwischen denen ebenfalls Übergangsprozesse stattfinden, die gestaltet und begleitet werden müssen. Zwar sollten auch solche Varianten erprobt werden, aber für eine Weiterentwicklung in der Fläche erscheinen die oben beschriebenen Schritte auf absehbare Zeit eher realistisch.

8.5 Entwicklungsschritte in der Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule

Für die Reflexion des erreichten Stands sowie der nächsten Schritte in der Zusammenarbeit könnte die folgende Liste hilfreich sein:

Auf organisatorisch-struktureller Ebene

- Schriftliche Kooperationsvereinbarungen werden auf kommunaler und/oder lokaler Ebene abgeschlossen.
- Die Durchführung der vereinbarten Aktivitäten wird gemeinsam von Elementar- und Primarbereich dokumentiert und reflektiert.
- Horte werden in die Aktivitäten und Vereinbarungen einbezogen, ebenso (auf kommunaler Ebene) die sonderpädagogischen und integrativen Tageseinrichtungen für Kinder bzw. Schulen.

Auf konzeptionell-didaktischer Ebene

- Die pädagogischen Konzeptionen der Tageseinrichtungen für Kinder und die Schulprogramme werden ausgetauscht und im Hinblick auf ein gemeinsames Bildungsverständnis diskutiert.
- Ein gemeinsames pädagogisches Leitbild wird entwickelt.
- Sozialpädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte nehmen regelmäßig an gemeinsamen Fortbildungen teil.
- Einrichtungen und Schulen entwickeln abgestimmte Formen der Dokumentation der Bildungsprozesse von Kindern. Die Kinder werden zunehmend befähigt, diese Prozesse selbst zu reflektieren.

Im Hinblick auf eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern

- Die Beteiligung von Eltern an der pädagogischen Arbeit ist willkommen.
- Die Zusammenarbeit mit Eltern wird gemeinsam konzipiert und durchgeführt. Dies betrifft Informationsveranstaltungen ebenso wie Einzelgespräche mit Eltern über die Entwicklung und Förderung ihres Kindes.
- Die Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund hat einen besonderen Stellenwert.

Im Hinblick auf die Erfahrungsmöglichkeiten und Bildungschancen der Kinder

- Die Kinder lernen frühzeitig die Schule(n) und die dort tätigen Personen kennen. Ihre Unsicherheiten und Ängste der Kinder werden aufgegriffen.
- Im Elementarbereich finden einrichtungsübergreifende Aktivitäten statt, damit die Kinder, die (voraussichtlich) gemeinsam eingeschult werden, sich frühzeitig kennenlernen können.
- Gemeinsame Projekte und andere Aktivitäten (z.B. Ausflüge) von Kindergarten- und Schulkindern finden regelmäßig statt und werden gemeinsam reflektiert.
- Altersheterogene Gruppenzusammensetzungen werden als Bildungschance begriffen (Kinder lernen von Kindern, Kinder lernen durch die Weitergabe von Wissen und Kompetenzen an andere Kinder) und genutzt.
- Je nach individuellen Lernvoraussetzungen haben Kinder regelmäßig die Möglichkeit, an Bildungsaktivitäten im jeweils anderen Bildungsort teilzunehmen.

9 Forschung und Forschungsbedarf

Im Zusammenhang mit der Frage der Optimierung von Bildung und Erziehung von Kindern zwischen 3 und 10 Jahren ist eine verstärkte Forschungstätigkeit vor allem in folgenden Fragekomplexen notwendig:

9.1 Evaluation der Bildungseffekte des Elementarbereichs

Qualität zahlt sich aus. Eine gute Förderung im Kindergarten verhilft den Kindern zu einem Entwicklungsvorsprung, auf dem die Grundschule aufbauen kann: Eine Untersuchung zu den Bestimmungsfaktoren und den Auswirkungen von Qualität in deutschen Kindergärten (Tietze 1998) zeigte, dass ein guter Kindergarten den Kindern – nicht zuletzt im Hinblick auf die sprachliche Entwicklung – zu einem Entwicklungsvorsprung von bis zu einem Jahr verhelfen kann. Eine weitere Studie (Tietze u.a. 2005) mit ähnlichen Ergebnissen verlängerte den Untersuchungszeitraum und differenzierte die Untersuchungsmethodik. Auch eine ähnliche³⁵ Studie in England („Effective Provision of Pre-School Education“ – EPPE) wies einen Zusammenhang zwischen der Qualität der vorschulischen Förderung und dem Entwicklungsstand zu Schulbeginn nach. Einige Ergebnisse:

- „Die Qualität der vorschulischen Bildung und Betreuung hat unmittelbar Einfluss auf eine bessere kognitive und soziale Entwicklung der Kinder.
- Die besten Erfolge erzielen Einrichtungen, die Bildung, Erziehung und Betreuung auf hohem Niveau integrieren.
- Eine bessere soziale und kognitive Entwicklung zeigt sich bei den Kindern, die von ihren Eltern in ihren Lernprozessen unter-

stützt werden. Dabei ist die soziale Schichtzugehörigkeit weniger wichtig als das, was die Eltern tatsächlich tun.

- Der wichtigste Faktor, der die kindliche Entwicklung beeinflusst, ist ‚diversity‘, d.h. die Anerkennung des Kindes unabhängig von seinem Geschlecht, Alter, sozialer oder kultureller Zugehörigkeit“ (Hebenstreit-Müller 2004, S. 168).

Die verschiedenen Einflussgrößen auf die Qualität von Tageseinrichtungen für Kinder sind zumindest ansatzweise erforscht: Im „Handbook of Child Psychology“ weist Michael E. Lamb in seinem Beitrag zu den Auswirkungen der Betreuung und Förderung in Institutionen darauf hin, dass es nicht mehr wie früher um die Frage gehe, welchen Einfluss ein bestimmter Institutionstyp an sich auf die Entwicklung von Kindern hat, sondern um die Analyse der Qualität einer bestimmten Einrichtung und deren Auswirkungen. Verschiedene Untersuchungen insbesondere im angelsächsischen Sprachraum konnten nachweisen, dass

- sich Kinder in kleinen Gruppen besser entwickeln können als in großen,
- gut qualifizierte Fachkräfte Kinder besser fördern als weniger qualifizierte und
- eine wertschätzende, sozialintegrative Art, mit Kindern umzugehen und mit ihnen zu sprechen, sie fördern kann, während ein dirigistischer Interaktions- und Kommunikationsstil sie eher in ihrer Entwicklung hemmt (Lamb 1998).

Die Entwicklung der Kinder wurde dabei entweder mithilfe standardisierter Testverfahren (z.B. zur sprachlichen Kompetenz) gemessen (dies gilt

³⁵ Beide Projekte sind in Zielsetzung und Aufbau eng verwandt; Forschergruppen in verschiedenen Ländern weltweit haben die Durchführung von ähnlichen Untersuchungen vereinbart.

auch für Tietze u.a. bzw. EPPE) oder mithilfe von Daten zur schulischen Karriere (z.B. Zurückstellung vom Schulbesuch, Schulnoten, erreichte schulische Abschlüsse) eingeschätzt.

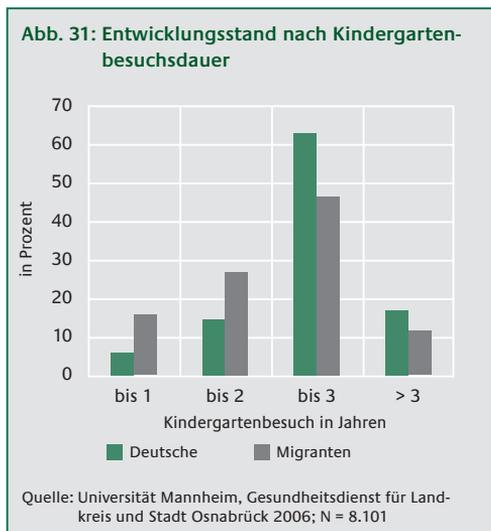
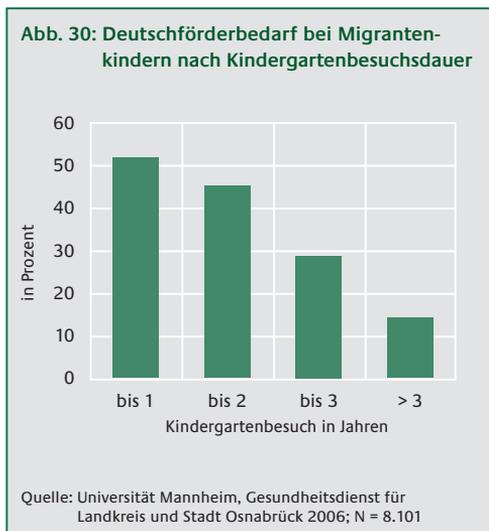
Eine intensive Förderung im Elementarbereich kann Kindern also nachweislich einen Entwicklungsvorsprung verschaffen, auf dem die weitere schulische Förderung aufbauen kann. Eine gute Bildungsarbeit des Kindergartens stellt das Fundament des Bildungssystems dar, und sie wird insbesondere durch kleine Gruppen und hoch qualifiziertes Personal möglich.

Die entscheidende Rolle des Eintrittsalters

Das „Bildungshaus von 3 bis 10“ betont die Tatsache, dass die Bildungsarbeit möglichst früh beginnen muss. Es reicht bei Weitem nicht aus, nur das letzte Jahr vor der Einschulung im Blick zu haben. Das gilt besonders im Hinblick auf die Herstellung von Chancengleichheit.

Die Analyse von Daten aus Schuleingangsuntersuchungen in Stadt und Kreis Osnabrück (Becker u.a. 2006) zeigt, dass bei Migrantenkindern der Förderbedarf in der deutschen Sprache deutlich abnimmt, wenn das Kind länger als 2 Jahre einen Kindergarten besucht hat. War das Kind länger als 3 Jahre im Kindergarten (z.B. vom Eintritt in den Kindergarten mit 3,0 Jahren bis zum Schuleintritt mit 6,6 Jahren), war der diagnostizierte Förderbedarf noch einmal deutlich niedriger (Abb. 3).

Von einem längeren Kindergartenbesuch profitieren nicht nur Migrantenkinder, sondern auch deutsche, und zwar nicht nur im Hinblick auf die sprachliche Entwicklung: Wurde der diagnostizierte Entwicklungsstand insgesamt (motorisch, sprachlich, kognitiv, sozial) in Beziehung zur Dauer des Kindergartenbesuchs gesetzt, ergab sich folgendes Bild (Abb. 31): Den niedrigsten Entwicklungsstand zeigten Kinder, die nur maximal 12 Monate im Kindergarten waren; dies galt gleichermaßen für deutsche und Migrantenkinder. Kinder, die bis zu 2 Jahre

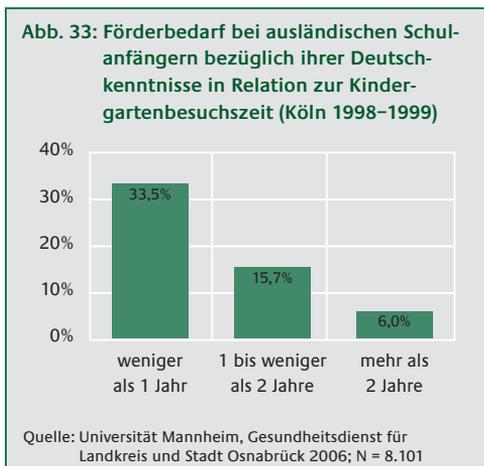
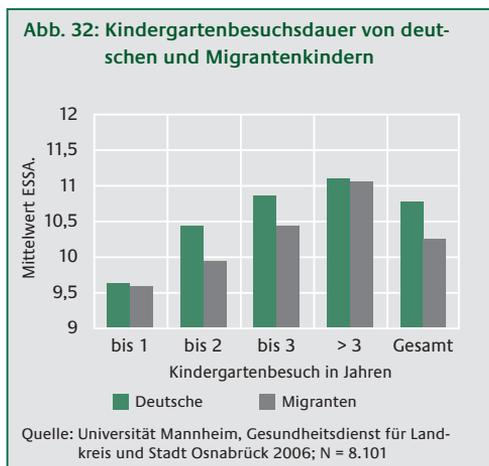


einen Kindergarten besucht hatten, zeigten im Durchschnitt einen höheren Entwicklungsstand, Kinder mit einer Besuchsdauer von bis zu 3 Jahren einen noch besseren. In den beiden letztgenannten Teilstichproben wiesen die Kinder aus Migrantenfamilien niedrigere Durchschnittswerte auf als die deutschen – kaum verwunderlich allein angesichts der Tatsache, dass bei den meisten Migrantenkindern der Erwerb einer Zweitsprache als zusätzliche Anforderung hinzukommt. Umso positiver ist die Tatsache zu vermerken, dass bei einer Kindergartenbesuchsdauer von mehr als 3 Jahren kein Unterschied mehr zwischen deutschen und Migrantenkindern festzustellen war: Die Migrantenkinder in dieser Gruppe starteten unter ebenso guten Voraussetzungen in die Schule wie die deutschen.

Ein möglichst früher Eintritt in den Kindergarten ist der Schlüssel für Chancengleichheit von Kindern aus Migrantenfamilien zu Schulbeginn. Dies ist umso stärker zu betonen, als das Eintrittsalter in den Kindergarten bei Migrantenkindern zurzeit noch etwas höher liegt als bei

deutschen (Abb. 32): Fast die Hälfte der Migrantenkinder in Osnabrück besuchte den Kindergarten nur ein Jahr (knapp 20%) oder zwei Jahre (knapp 30%) lang.³⁶ Hier sind weitere Anstrengungen notwendig, um Familien mit Migrationshintergrund die Bedeutung des Kindergartens und die Notwendigkeit eines möglichst frühen Eintritts zu verdeutlichen. Wesentlich ist hierbei, dass diese Eltern sicher sein können, dass ihr kultureller Hintergrund wahrgenommen und wertgeschätzt wird.

Diskutiert wird die Beitragsfreiheit für den Kindergarten. Für die Inanspruchnahme zusätzlicher Bildungsangebote sollten zusätzliche Elternbeiträge kein Hindernis sein. Unterstellt jedoch, dass manche Eltern denken, dass ein Jahr vor dem Schuleintritt ausreicht, wäre eine Beitragsfreiheit gerade für dieses Jahr möglicherweise das falsche Signal. Eine Alternative wäre, das erste Jahr beitragsfrei zu stellen oder eine Höchstdauer für Kindergarten-Elternbeiträge von 24 Monaten festzusetzen.



36 Eine Auswertung der Landeshauptstadt München (2005) ergab, dass der Anteil der Kinder, die überhaupt keinen Kindergarten besuchen, bei ausländischen Kindern höher ist als bei deutschen.

Zu einem ähnlichen Ergebnis kam bereits vor sieben Jahren eine Analyse der Stadt Köln (1999): Probleme im Gebrauch der deutschen Sprache wurden bei einem Drittel derjenigen ausländischen Kinder konstatiert, die einen Kindergarten überhaupt nicht oder kürzer als ein Jahr besucht hatten. Bei den ausländischen Kindern, die mehr als zwei Jahre im Kindergarten gewesen waren, betrug der entsprechende Anteil nur sechs Prozent. Inzwischen liegen weitere, in der Tendenz vergleichbare Ergebnisse aus Schuleingangsuntersuchungen im Saarland (2005) und der Stadt Emden (2003) vor. Für Emden wurde auch ein Zusammenhang zwischen der Dauer des Kindergartenbesuchs und der feinmotorischen Entwicklung nachgewiesen. Eine Studie der Stadt Osnabrück ergab einen Zusammenhang zwischen der Dauer des Kindergartenbesuchs und der Einschätzung der Schulfähigkeit (Stadt Osnabrück 2003, S. 26, s.a. Plum 2001).

Methodenkritisch mag eingewandt werden, dass der Zeitpunkt des Eintritts eines Kindes in den Kindergarten auch ein Indiz für das Interesse der Erziehungsberechtigten an einer optimalen Förderung des Kindes sein kann und daher die Kinder, die lange einen Kindergarten besuchen, nicht nur von der Förderung in der Institution, sondern auch von der in einer bildungsinteressierten Familie profitieren. Die fachpolitische Folgerung „Ein möglichst früher Eintritt in den Kindergarten ist der Schlüssel zu Chancengleichheit“ wird dadurch jedoch nicht entwertet, sondern im Gegenteil noch verstärkt: Gerade bei Kindern, die wahrscheinlich in der Familie keine intensive Förderung erfahren, muss der Kindergarten diese Förderung möglichst lange leisten können.

Zwar ist in erheblichem Umfang zusätzliche Forschung notwendig, um die Bedingungen

einer bestmöglichen Förderung von Kindern zu untersuchen, aber zugleich zeigen die Beispiele, dass ohnehin vorliegende Daten stärker zu Analyse Zwecken genutzt werden sollten. Die Daten aus den Schuleingangsuntersuchungen sind auch deshalb besonders wertvoll, weil alle Kinder erfasst werden und Interpretationsprobleme durch mögliche Selektionseffekte nicht entstehen.

9.2 Evaluation der Bildungskonzepte in Elementar- und Primarbereich („Anschlussfähigkeit“)

Alle Bundesländer haben die Bildungs- und Erziehungsarbeit in ihren Tageseinrichtungen für Kinder in den letzten Jahren durch Bildungspläne auf eine (mehr oder weniger) neue Grundlage gestellt. Zurzeit steht die Umsetzung der Pläne in alltägliche Praxis in den Einrichtungen im Vordergrund; bald wird aber der Frage nicht mehr auszuweichen sein, welche Effekte auf die Entwicklung der Kinder eine Bildungs- und Erziehungsarbeit, die sich an diesen Vorgaben orientiert, nachweislich hat. „Zur vergleichenden Analyse der Bildungs- und Lerneffekte unterschiedlicher frühpädagogischer Angebote ist die regelmäßige Durchführung repräsentativer Untersuchungen erforderlich. Damit lägen auch für die Bildungsberichterstattung bislang fehlende Informationen zu den Wirkungen frühpädagogischer Angebote vor“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 46). Dies gilt insbesondere für die sprachliche Entwicklung und Förderung, der aus fachlicher Sicht eine Schlüsselrolle zukommt und die derzeit im fachpolitischen Fokus steht.

Vorliegende Studien geben lediglich erste, allgemeine Hinweise: Eine Förderung von Kindern vor der Schule wird – zumindest gelegentlich – mit der Vorstellung einer Vorverlegung

schulischer Lehr- und Lernformen verbunden. Es geht hier um die Alternative zwischen erwachsenenzentrierten und kindzentrierten Formen³⁷ der Bildungsarbeit. Die wenigen (US-amerikanischen) Langzeituntersuchungen zu den Auswirkungen dieser konträren didaktischen Ausrichtungen zeigen, dass in der frühen Kindheit eine erwachsenenzentrierte, vorschulische Lehr- und Lernform zwar möglicherweise kurzfristige, aber *keine* nachhaltigen Effekte bewirkt, während eine kindzentrierte Ausrichtung nachweislich positive Langzeiteffekte nicht nur auf die Kompetenzen der Kinder, sondern auch auf Variablen wie Neugier, Lernbereitschaft und Selbstvertrauen haben kann (vgl. Schweinhart & Weikart 1997 sowie Banks 2004). „Eine der neueren amerikanischen Studien (vgl. Marcon 2002) untersucht zum Beispiel die Auswirkungen von drei unterschiedlichen Vorschulprogrammen auf den späteren Schulerfolg von Kindern aus sozial benachteiligten Familien. Am Ende des 6. Schuljahrs hatten Kinder, die ein formalisiertes und direktives Vorschulprogramm besucht hatten, signifikant niedrigere Schulnoten als Kinder, die Vorschulprogramme mit einer Betonung auf selbst initiierte Lernprozesse besucht hatten“ (Oberhuemer 2004a, S. 161).

Ebenso weit von einer Klärung entfernt ist die Frage, welche grundschuldidaktischen Konzepte welche elementarpädagogischen besonders wirkungsvoll aufgreifen und weiterführen können, denn es ist zu vermuten, dass es von der Art der Fortführung in der Grundschule abhängt, ob sich bestimmte Erfahrungen, die ein Kind im Kindergartenalter macht, förderlich auswirken oder nicht.

Zu den grundlegenden Neuerungen im Grundschulbereich, die sich derzeit in der Erprobungs- bzw. Umsetzungsphase befinden und deren Evaluation noch aussteht, zählen nicht nur noch stärker individualisierte bzw. erfahrungsorientierte Lernformen, sondern vor allem die „flexible Schuleingangsphase“ und Formen des jahrgangsübergreifenden Unterrichts.

9.3 Entwicklung anschlussfähiger Formen der Lerndokumentation

Sowohl im Elementar- als auch im Primarbereich wird zurzeit die Frage nach zweckmäßigen Formen der Dokumentation von Leistungen, Lern dispositionen und Entwicklungsschritten jedes Kindes diskutiert. In beiden Bereichen befindet sich die Entwicklung und Erprobung entsprechender Instrumente noch in den „Kinderschulen“, zudem finden die Diskussionen und Entwicklungsarbeiten bisher zumeist getrennt statt. Eine Ausnahme bildet das TransKiGs-Teilprojekt in Bremen³⁸, das für dieses Bundesland die Frage der inhaltlichen Passung von Dokumentationsformen in Kindergarten und Grundschule untersuchen wird. Eine verstärkte Forschungs- und Entwicklungstätigkeit im Feld der pädagogischen Dokumentation, die Elementar- und Primarbereich gleichermaßen umgreift, ist dringend erforderlich. (Auch die Berücksichtigung datenschutzrechtlicher Bestimmungen beim Datenaustausch zwischen Kindergarten und Grundschule ist eine bisher weitgehend ungeklärte Frage.)

37 Im US-amerikanischen Sprachgebrauch wird zwischen „Adult directed“ und „Child initiated“ unterschieden.

38 <http://www.transkigs.de/78.html>

9.4 Der Übergang vom Elementar- zum Primarbereich aus Sicht der Kinder und der Eltern

Auch im Bildungshaus – zumal in der Variante des „Netzwerk-Bildungshauses“ – ist der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule eine Herausforderung an das Kind, die es zu bewältigen gilt. Auch hier gilt: „Trotz der öffentlichen Aufmerksamkeit, die dem Übergang vom Kindergarten in die Grundschule gewidmet wird, liegen hierzu nur wenige empirische Untersuchungen vor.“ (Rossbach 2006, S. 289) Insbesondere ist aus empirischen Untersuchungen kaum etwas darüber bekannt, wie die entscheidenden Akteure, nämlich die Kinder selbst, den Übergang erleben und welche Erfahrungen im Kindergarten und welche Formen der Unterstützung durch die Familie ihnen beim Start in der Schule helfen können. Hier wird bislang häufig auf der Ebene von Plausibilitäten argumentiert. Nur vereinzelte empirische Studien (und diese an relativ kleinen Stichproben) liegen vor. Dabei wurden Daten durch Beobachtungen in Kindergarten bzw. Grundschule sowie durch Interviews mit Eltern, Erzieherinnen und Lehrkräften erhoben. Zwei Beispiele:

Viele Kinder bewältigen den Übergang offenbar problemlos, andere nicht. Bei einigen Kindern sind Probleme nur vor dem Schuleintritt spürbar, bei wieder anderen erst danach. Beelmann hat die vier möglichen Typen der Übergangsbewältigung wie folgt beschrieben (nach Griebel & Niesel 2002, S. 44 f.):

Die größte Gruppe (ca. vierzig Prozent der Kinder) zeigte weder vor dem Übergang noch nachher deutliche Probleme. So beruhigend Beelmanns Bezeichnung „Die Geringbelasteten“ klingt: Nicht auszuschließen ist, dass sich darunter auch Kinder befinden können, die Probleme nicht so deutlich äußern und/oder wenig beachtet werden. Manche Kinder sind eine Herausforderung an die sensible Wahrnehmungsfähigkeit der Erzieherin: Unsicherheiten und Ängste sind bei ihnen nur zu „spüren“ und werden manchmal nur versteckt und im Einzelgespräch geäußert. Besonders diese Kinder sollten im Kindergarten gelernt haben, dass sie über ihre Gefühle reden dürfen.

Die zweitgrößte Gruppe (mit ca. dreißig Prozent) bildeten die „Risikokinder“, bei denen sowohl vor dem Übergang als auch nachher deut-

Abb. 34: Übergang vom Elementar- zum Primarbereich

Vier Typen der Übergangsbewältigung nach Beelmann (2000), N = 60:		Probleme vor dem Übergang	
		Ja	Nein
Probleme nach dem Übergang	Ja	Die „Risikokinder“ (ca. 30%)	Die „Übergangsgestressten“ (ca. 15%)
	Nein	Die „Übergangsgewinner“ (ca. 15%)	Die „Geringbelasteten“ (ca. 40%)

liche Probleme festgestellt wurden. Sie hoben sich von den anderen Gruppen dadurch ab, dass sie stark emotional reagierten, wenig aktiv waren und weniger gut soziale Beziehungen bildeten. Hier wird die entscheidende Rolle der nicht kognitiven, besonders der sozialen Kompetenzen deutlich: „Obwohl viele Eltern denken, dass der Schulerfolg von der kognitiven Lernfähigkeit des Kindes abhängt, sind es tatsächlich eher die sozialen Kompetenzen, die den Start in die Schule positiv beeinflussen und die den kognitiven Kompetenzen in der Schullaufbahn zum Durchbruch verhelfen“ (Griebel & Niesel 2002, S. 45).

Die „Übergangsgestressten“ (ca. fünfzehn Prozent) zeigten vor der Einschulung keine Probleme, jedoch danach. Es ist möglich, dass diese Kinder zu sorglos oder zu optimistisch auf die Schule zuzugingen, vielleicht unvorbereitet. Beelmann stellte bei diesen Kindern eine besonders gute Beziehung zur Mutter fest. Vielleicht führte diese enge und schützende Beziehung schon zur Überbehütung, getragen von dem Wunsch, alle möglichen Belastungen vom Kind fernzuhalten.

Bei der vierten Gruppe (ebenfalls ca. 5–10%), den „Übergangsgewinnern“, legten sich Probleme vor dem Schuleintritt relativ schnell, wenn die Kinder eingeschult worden waren. Auch diese Kinder waren sehr gut in der Lage, soziale Beziehungen zu bilden.

Diese Untersuchung gibt (trotz der kleinen Stichprobe von 60 Kindern) verschiedene Hinweise:

- Bei der Mehrzahl der Kinder, jedoch bei Weitem nicht bei allen, sind beim Übergang vom Kindergarten zur Schule Probleme feststellbar.
- Diese Probleme können unterschiedlich früh auftreten und unterschiedlich lang anhalten.
- Die Beziehung zu den Eltern, besonders zur Mutter, kann einen Einfluss auf die Übergangsprobleme eines Kindes haben.
- Bei der Bewältigung des Übergangs helfen den Kindern weniger ihre kognitiven Fähigkeiten, sondern andere, insbesondere soziale Kompetenzen.

Spiel im Kindergarten und Lernleistungen im 1. Schuljahr

Treinies & Einsiedler (1989) wiesen „direkte und indirekte Wirkungen des Spielens im Kindergarten auf Lernbegleitprozesse/Lernleistungen im 1. Schuljahr“ nach. „Dazu wurden 61 Kinder in der Freispielphase des Kindergartens systematisch beobachtet, außerdem wurden in standardisierten Elterninterviews sozial-ökologische Variablen erhoben. Die Feststellung der Lernbegleitprozesse und Lernleistungen erfolgte über Lehrer- und Elternbefragungen, als die Kinder das 1. Schuljahr durchlaufen hatten“ (Treinies & Einsiedler 1989, S. 309). Die wichtigsten Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen: Kinder, die im Kindergarten relativ häufig spielten³⁹, entwickelten häufiger als andere eine „eigengesteuerte Lernhaltung“⁴⁰. (Der Zusammenhang war nicht streng gesetzmäßig, aber

39 Hier wurden zwei Variablen unterschieden: das Spiel mit **Regelspielen** einerseits und das Spiel von **Konstruktions-, Fantasie- und Rollenspielen** andererseits; die drei letzten Spielformen wurden zusammengefasst.

40 Hier wurden verschiedene Angaben aus den Befragungen von Eltern und Lehrkräften zugrunde gelegt. Eine „eigengesteuerte Lernhaltung“ wurde einem Kind zugeschrieben, das u.a. selten „an seine schulischen Pflichten erinnert“ oder „zur Anfertigung seiner Hausaufgaben aufgefordert“ werden musste, seine Hausaufgaben „zügig“, „gründlich“ und „sorgfältig“ anfertigt und sich dabei kaum „ablenken“ lässt, das sich in der Schule „beim Lösen schwieriger Aufgaben beharrlich und systematisch“ zeigt und im Unterricht „aktiv mitarbeitet“ sowie „konzentriert lernt und arbeitet“.

statistisch nachweisbar.) Eine eigengesteuerte Lernhaltung wiederum wirkte sich positiv auf die Schulleistungen (Lesen, Schreiben und Rechnen sowie Interesse im Sachunterricht) aus. Die Autoren werten die Ergebnisse ihrer Studie als Bestätigung der Aussagen H. Hetzers und D. Elkonins, wonach Kinder im Spiel Erfahrungen machen, die für den „Aufbau der Arbeitshaltung, der Aufmerksamkeit und des Leistungswillens“ (Hetzer 1965, 1982) bzw. „des Willens und der Selbstkontrolle (durch die Selbststeuerung im Spiel)“ (Elkonin 1980) ausschlaggebend seien (s. Treinies & Einsiedler 1989; S. 310, 325).

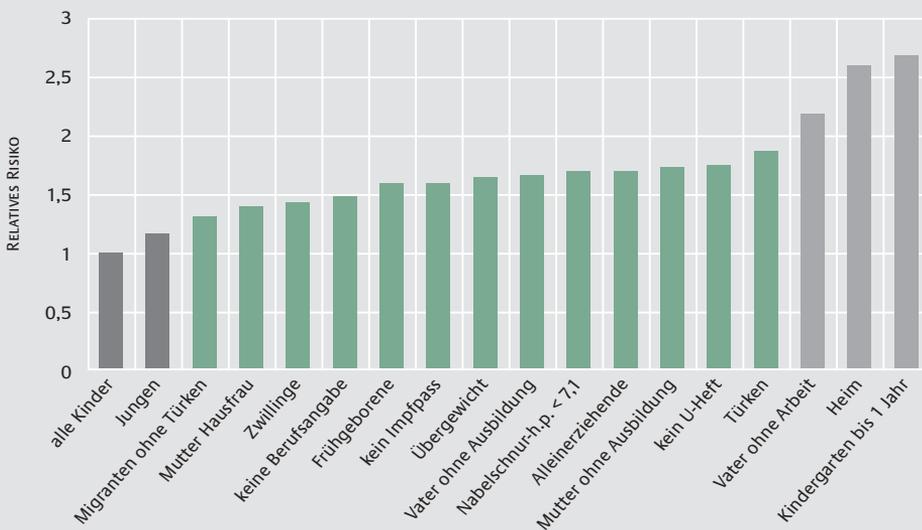
Erheblich größere Stichproben sowie mehr und differenziertere Studien sind notwendig, um

die Gelingensbedingungen für den Übergang vom Elementar- zum Primarbereich zu lokalisieren. Die Resilienz- bzw. Transitionsforschung (Griebel/Niesel 2004) gibt erste, relativ allgemeine Hinweise auf mögliche Einflussgrößen; die Untersuchung von Grotz (2005) beschränkt sich auf detaillierte Fallstudien.

9.5 Identifizierung von Risikofaktoren für den Bildungsprozess

Erste Hinweise geben Daten, die nicht aus der Forschung, sondern aus der kommunalen Berichterstattung stammen: Viele Kommunen werten ihre Schuleingangsuntersuchungen statistisch aus und stellen die Ergebnisse im Rah-

Abb. 35: Relatives Risiko für Bedenken hinsichtlich der Schulreife 2000 und 2001



Ein relatives Risiko von 1 entspricht der allgemeinen Häufigkeit von Bedenken bezüglich der Schulreife. Ein relatives Risiko von 2 bedeutet beispielsweise, dass bei Kindern aus dieser Risikogruppe doppelt so häufig mit Bedenken zu rechnen ist. In der Abbildung 35 ist das relative Risiko für bestimmte Gruppen angegeben.

Ein mehr als doppelt so hohes Risiko im Vergleich zu allen Schulanfängern haben Kinder, deren Vater ohne Arbeit ist, die in einem Kinderheim leben und die einen Kindergarten maximal für 12 Monate besucht haben. Sind Schulanfänger mehreren Risikogruppen gleichzeitig zuzuordnen, z.B. ein türkisches Kind mit geringer Kindergartenerfahrung, so steigt das relative Risiko erheblich an, im gesamten Beispiel auf 3,8% (Wahrscheinlichkeit für Bedenken hinsichtlich der Schulreife über 40%!).

men der kommunalen Gesundheitsberichterstattung vor.⁴¹ Dabei werden Daten zur Vorgeschichte (z.B. Vorerkrankungen, Impfstatus oder Inanspruchnahme der Vorsorgeuntersuchungen, auch die Dauer des Kindergartenbesuchs), zu aktuellen medizinischen Befunden (insbesondere zum Gewicht, Seh- und Hörvermögen, zum motorischen, sprachlichen und kognitiven Entwicklungsstand) und einer ärztlichen Beurteilung der Schulfähigkeit in Beziehung gesetzt. Ziel dabei ist die Identifikation von Risikofaktoren: „Die Risikofaktoren für das Eintreten eines Herzinfarktes sind schon lange bekannt, dagegen sind die Risikofaktoren für eine eingeschränkte Schulfähigkeit von schulpflichtigen Kindern bisher nur unzureichend untersucht“ (Stadt Osnabrück 2002, S. 78). Bisher sind die Ergebnisse verschiedener Kommunen nicht ohne Weiteres vergleichbar: „Nicht alle Gesundheitsämter erheben bei jedem Kind jeden Befund, das heißt, dass die Zahl der untersuchten Kinder von Befund zu Befund stark schwankt. Es ist davon auszugehen, dass in den einzelnen Gesundheitsämtern solche Befunde verstärkt erhoben werden, die in der Region von besonderem Interesse sind oder für gesundheitspolitisch bedeutsam gehalten werden. Eine Vergleichbarkeit oder auch Repräsentativität muss für jeden Befund einzeln überprüft werden“ (LÖGD 2004, S. 10). Bisher ist davon auszugehen, dass (zumindest zum Teil) unterschiedliche Daten mit wahrscheinlich unterschiedlichen Methoden erhoben, in unterschiedlicher Weise ausgewertet und die Ergebnisse nach unterschiedlichen Gesichtspunkten für eine Veröffentlichung ausgewählt werden.

Verschiedene Bundesländer, so die Freistaaten Bayern (LGL 2006) und Sachsen (SMS 2003), das Saarland (2005) sowie Nordrhein-Westfalen (LÖGD 2004) fassen Ergebnisse von Schulein-

gangsuntersuchungen in Länderberichten zusammen. In Brandenburg sind sie Teil des Kinder- und Jugendberichts des Landes (Land Brandenburg 2003).

Pädagogisch und fachpolitisch relevante Ergebnisse betonen nicht nur die Bedeutung des Kindergartenbesuchs. Zwei weitere Befundkomplexe betreffen das Geschlecht der Kinder und die soziale Lage der Familien:

Verschiedene Auswertungen kommen übereinstimmend zum Ergebnis, dass **Mädchen** bei der Schuleingangsuntersuchung im Durchschnitt **bessere Leistungen** zeigen als **Jungen**. Dies betrifft die grobmotorische wie auch feinmotorische Entwicklung (Emden 2003), die kognitive wie auch die visumotorische Entwicklung sowie die auditive Wahrnehmung (Saarland 2005), die motorisch-koordinativen sowie sprachlichen Fähigkeiten (Stadt Zwickau 2004, Rhein-Kreis Neuss 2005). Jungen werden zudem häufiger „psychosoziale Auffälligkeiten“ (Stadt Zwickau 2004) bzw. „Verhaltensauffälligkeiten“ (Saarland 2005) zugeschrieben. Diese Resultate geben Anlass zur Vermutung, dass schon die Förderungsbemühungen vor dem Schuleintritt den Bedürfnissen, Interessen bzw. Lernwegen zumindest einiger Jungen nicht gerecht werden – ohne dass bereits gesagt werden könnte, worin diese „Ungerechtigkeit“ genau besteht. Jedenfalls haben die bekannten Disparitäten zwischen Mädchen und Jungen, was den schulischen und beruflichen Bildungsweg betrifft, wohl ihre Vorgeschichte. Die Idee des „Bildungshauses für Kinder zwischen 3 und 10“ fordert dazu auf, auch hier langfristig zu denken, über den Tellerrand der „eigenen“ Institution hinauszuschauen und die pädagogischen Konzepte aufeinander zu beziehen.

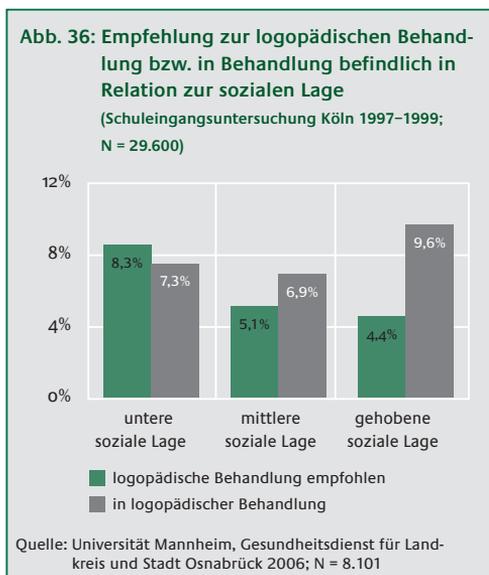
41 Eine Übersicht geben: http://www.loegd.nrw.de/gesundheitsberichterstattung/kommunale_gesundheitsberichterstattung/kommunale_gesundheitsberichte/berichte_thematisch_k.html bzw. <http://www.afoeg-nrw.de/Publikationen/Downloads/GBE.PDF>

Differenzierte Auswertungen der Daten nach Sozialräumen bzw. der **familiären Situation** belegen einen deutlichen Zusammenhang mit medizinisch relevanten Befunden: Kinder aus Familien mit niedrigem Sozialstatus weisen häufiger einen oder mehrere Befunde aus (z.B. Sehstörungen, Sprach-, Sprech- oder Stimmstörung, individuelle Entwicklungsverzögerung, Wahrnehmungsstörungen; s. Landeshauptstadt Potsdam 2005, S. 102). Folgerichtig wird bei diesen Kindern auch häufiger eine Zurückstellung vom Schulbesuch empfohlen (Brandenburg 2003, S. 41). Der schlechtere Gesundheitsstatus dieser Kinder ergibt sich wahrscheinlich auch aus der Tatsache, dass manche Familien mit niedrigem Sozialstatus die Vorsorgeuntersuchungen nicht in Anspruch nehmen (vgl. Landeshauptstadt Potsdam 2005, S. 101) und notwendige medizinische bzw. therapeutische Maßnahmen nicht von selbst einleiten. Ein Beispiel dafür aus dem Gesundheitsbericht der Stadt Köln (Köln 1999): Während bei den Kindern aus gehobeneren sozialen Schichten, bei denen eine logopädische

Behandlung angezeigt war, sich die Mehrheit zum Zeitpunkt der Schuleingangsuntersuchung bereits in einer entsprechenden Behandlung befand, hatte bei den Kindern aus unteren sozialen Schichten nur eine Minderheit eine solche Behandlung begonnen.

Niedriger Sozialstatus, Armut der Familie bedeuten ein Gesundheitsrisiko für die Kinder, und zwar bereits vor dem Schuleintritt (vgl. Traibert 2001, Hock u.a. 2000) und im frühen Grundschulalter (Holz/Skoluda 2003). Da sich gesundheitliche Aspekte von pädagogischen kaum trennen lassen, bedeuten niedriger Sozialstatus bzw. Armut auch ein Bildungsrisiko. Hier werden offenbar zudem frühe Weichen gestellt, was den Zugang zu Bildungseinrichtungen betrifft: In Stadtteilen mit sozialen Problemlagen ist der Anteil der Kinder, die keinen Kindergarten besuchen, relativ hoch (Stadt Zwickau 2004, S. 24, Stadt Geesthacht 2003, S. 74 f.). Jugendhilfe und Schule sind dort zu besonderen Anstrengungen aufgerufen, nicht nur im Hinblick auf die Förderung von Kindern, sondern auch in der Zusammenarbeit mit Institutionen der Familienberatung, Familienbildung und Familienhilfe. Zudem ist eine bessere Zusammenarbeit zwischen dem pädagogischen und dem medizinischen Bereich notwendig. Dies setzt u.a. entsprechende Arbeitszeitkontingente, aber vor allem verlässliche, strukturell abgesicherte Kooperationsformen voraus.

Bereits die vorhandenen Daten zeigen, mit welcher unterschiedlichen Voraussetzungen die Kinder in die Grundschule starten. Es ist jedoch genauso davon auszugehen, dass Kinder mit ebenso unterschiedlichen Voraussetzungen in den Kindergarten starten – genaue Daten dazu fehlen bisher. Ebenso fehlen längsschnittliche und umfangreiche Untersuchungen darüber, inwieweit und durch welche Maßnahmen



bestimmte *Risikofaktoren* im späteren Bildungsweg eines Kindes kompensiert werden können.

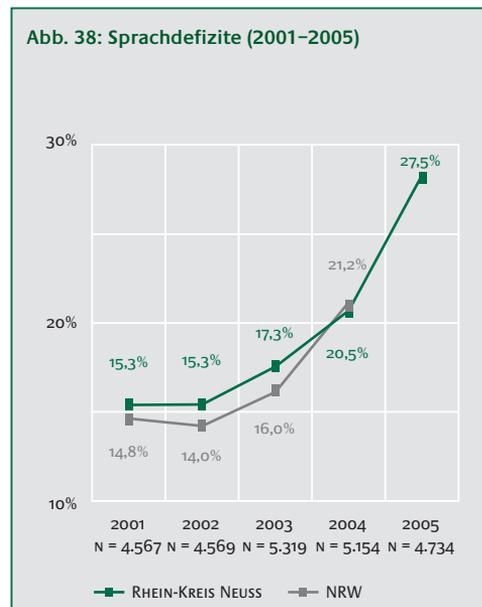
Schuleingangsuntersuchungen wie auch der Begriff „Schulfähigkeit“ sind Bestandteil einer Denkweise, die lediglich einen bestimmten Zeitpunkt (nämlich den des Übergangs) im Blick hat, nicht den gesamten Zeitraum, den ein Kind im Elementar- und Primarbereich verbringt. Im „Bildungshaus von 3 bis 10“ werden dagegen sowohl die Feststellung des Entwicklungsstandes eines Kindes als auch die darauf aufbauende Entwicklung und Umsetzung von individuellen Förderplänen keine punktuelle Aufgabe mehr sein, sondern eine kontinuierliche.

Zeitreihenanalysen wären zur Aufdeckung von Veränderungen besonders wertvoll, sind jedoch im Rahmen der Gesundheitsberichterstattung noch nicht die Regel. Ausnahmen sind Auswertungen des Kreises Neuss (Rhein-Kreis Neuss

2005, S. 26) bzw. aus Sachsen (SMS 2003, S. 58) zur Zunahme sprachlicher Auffälligkeiten in den letzten Jahren.

9.6 Zusammenarbeit mit Eltern

Auch hier steht zunächst die Entwicklung und Erprobung neuer bzw. veränderter Handlungskonzepte für „Eltern-Kind-Zentren“ im Vordergrund. danach wird jedoch zu untersuchen und zu klären sein, welche Auswirkungen bestimmte Formen und Inhalte der Zusammenarbeit mit Eltern und neue Formen der Kooperation z.B. mit Erziehungsberatungsstellen oder Frühförderstellen tatsächlich haben, wie Erziehungspartnerschaft im Interesse aller Beteiligten praktiziert wird und wie Familien (und damit die Kinder) wirkungsvoll unterstützt werden können, wo es notwendig ist.



Literatur

- Akgün, Mechtild (2007):** Übergang Kindergarten-grundschule – Grundlagen, Ansätze zur Gestaltung. Vortrag des Projektes TransKiGs NRW (<http://www.transkigs.nrw.de>)
- Althoff, Paula G./Bosse, Ulrich/Husemann, Gudrun (2005):** So funktioniert die Offene Schuleingangsstufe. Das Beispiel der Laborschule Bielefeld. Mülheim a.d. Ruhr
- Alvestad, Marit/Pramling Samuelsson, Ingrid (1999):** A Comparison of the National Pre-school Curricula in Norway and Sweden (<http://ecrp.uiuc.edu/v1n2/alvestad.html>).
- Appel, Kathrin (1993):** Jungen und Mädchen bauen eine Stadt – und lernen voneinander. In: Pfister, G./Valtin, R. (Hrsg.): MädchenStärken. Probleme der Koedukation in der Grundschule. Frankfurt/Main: Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 124–134
- Banks, Ron:** The Early Childhood Education Curriculum Debate: Direct Instruction vs. Child-Initiated Learning (<http://ceep.crc.uiuc.edu/poptopics/preschoolcurr.html>)
- Bartnitzky, Horst/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.) (2004):** Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern. Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 118. Frankfurt am Main
- Bayerisches Landesamt für Gesundheit und Lebensmittelsicherheit (2006):** Gesundheit der Vorschulkinder in Bayern. Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung zum Schuljahr 2004/2005 (zitiert als: LGL 2006) (http://www.lgl.bayern.de/gesundheit/doc/schuleingangsuntersuchung_04_05_2.pdf)
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik, München (2006):** Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Weinheim, Basel (zitiert als: STMAS/IFP 2006)
- Becker, Birgit/Biedinger, Nicole/Rohling, Inge (2006):** Auf den Kindergarten kommt es an! Je länger im Kindergarten, desto besser die Entwicklung. In: klein&groß Heft 07–08, S. 38–40
- Beelmann, Wolfgang (2000):** Entwicklungsrisiken und -chancen bei der Bewältigung normativer sozialer Übergänge im Kindesalter. In: Leyendecker, Chr. & Horstmann, T. (Hrsg.): Große Pläne für kleine Leute. München, S. 71–77
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2006a):** Kooperationen zwischen Kindertageseinrichtungen und Tagespflege. Expertise Gütersloh
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2006b):** Kooperationen zwischen Kindertageseinrichtungen und Tagespflege. Handlungsempfehlungen für Politik, Träger und Einrichtungen. Gütersloh
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2006c):** Dreikäsehoch 2005. Kita-Preis zum Thema: „Von der Kita in die Schule“, Gütersloh
- Bronfenbrenner, Urie (1976):** Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart
- Bronfenbrenner, Urie (1981):** Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005a):** Grund- und Strukturdaten (zitiert als: BMBF 2005a).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005b):** Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bildungsreform Band 11
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005):** Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2006):** Alle(s) unter einem Dach. Das Aktionsprogramm Mehrgenerationenhäuser – Konzept (zitiert als: BMFSFJ 2006)
- Burk, Karlheinz (2005):** Der Bildungs- und Erziehungsplan: Anmerkungen zum Aspekt der Weiter-Entwicklung von pädagogischen Institutionen (Kindertagesstätten und Grundschule). In: Scholz, Gerold/Burk, Karlheinz/Rachner, Christian: Kommentare zum „Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen“. Schriften aus dem Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt/Main Reihe A, Band 5 (http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/volltexte/2006/2424/pdf/txt_bep010.pdf)
- Carle, Ursula/Berthold, Barbara (2004):** Schuleingangsphase entwickeln – Leistung fördern. Wie 15 staatliche Grundschulen in Thüringen die flexible, jahrgangsgemischte und integrative Schuleingangsphase einrichten. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Carle, Ursula/Samuel, Annette (2006):** Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung. Bremen: Universität
- Christiani, Reinhold (Hrsg.) (2004):** Schuleingangsphase: neu gestalten. Diagnostisches Vorgehen – Differenziertes Fördern und Förderpläne – Jahrgangsübergreifendes Unterrichten. Berlin
- Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI) (2004):** Von der Tagespflege zur Familientagesbetreuung. Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
- Deutsches Jugendinstitut e.V./Dortmunder Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendhilfestatistik (2005):** Zahlenspiegel 2005. Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik (zitiert als: DJI 2005).
- Diller, A. (2005):** Eltern-Kind-Zentren. Die neue Generation kinder- und familienfördernder Institutionen. Grundlagenbericht im Auftrag des BMFSFJ
- Elkonin, D. (1980):** Psychologie des Spiels. Köln
- Europäische Kommission (Hrsg.) (2005):** Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa. Brüssel

- Faulstich-Wieland, Hannelore (1997):** Mädchen und Koedukation. Manuskript eines Vortrags, gehalten am 17. Februar 1997 an der FernUniversität-Gesamthochschule Hagen. (<http://www.vings.de/kurse/wissensnetz/frauen/pdf/faulstich.pdf>)
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Horstkemper, Marianne (1995):** „Trennt uns bitte, bitte nicht!“ Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Opladen
- Faust, Gabriele (2006):** Konzept und Stand der neuen Schuleingangsstufe in den Bundesländern. In: Grundschule aktuell Heft 93, S. 19–23
- Faust-Siehl, Gabriele/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.) (2001):** Schulanfang ohne Umwege. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.: Frankfurt/Main
- Freie Hansestadt Bremen – Der Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales (2005):** Bremer Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation (zitiert als: Bremen 2005)
- Freie und Hansestadt Hamburg – Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz (2006):** Förderung von Eltern-Kind-Zentren. Öffentliche Bekanntgabe ÖB/004/2006/FS 631 (zitiert als: Hamburg 2006)
- Freistaat Sachsen – Staatsministerium für Soziales (2003):** Gesundheitliche Situation der Schulanfänger im Freistaat Sachsen 2003 (zitiert als: SMS 2003) (http://www.sms.sachsen.de/de/bf/staatsregierung/ministerien/sms/downloads/Bericht_Schulanfaenger.pdf)
- Gereke, Iris/Meinhardt, Rolf/Renneberg, Wilm:** Projektpräsentation „Sprachförderung in Kindertagesstätten und Grundschulen – ein integrierendes Fortbildungskonzept“. O.O. und o.J. (http://www.ofz-oldenburg.de/ofzweb/download/Praesentation_Fruehe_Sprachfoerderung.pdf)
- Griebel, Wilfried (2006):** Übergänge fordern das gesamte System. In: Diskowski, D./Hammes Di-Bernardo, E./Hebenstreit-Müller, S./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden. Weimar, Berlin, S. 32–47
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2001):** Der Übergang zum Schulkind: Was sagen die Kinder selbst dazu? In: Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern. Info-Dienst des IFP für Erzieher/-innen, Kinderpflegerinnen und Sozialpädagogen. Nr. 2, S. 17–20
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2002):** Abschied vom Kindergarten – Start in die Schule. Grundlage und Praxishilfen für Erzieherinnen, Lehrkräfte und Eltern. München
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2003):** Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In: W. E. Fthenakis (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg, S. 136–151
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2004):** Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen

- Großmann, Heidrun/Griebel, Wilfried/Minsel, Beate (1998):** Altersmischung in verschiedenen Bundesländern: Voraussetzungen und Erfahrungen. In: Sturzbecher, D. (Hrsg.): Kindertagesbetreuung in Deutschland – Bilanzen und Perspektiven. Freiburg, S. 142–166
- Grotz, Tanja (2005):** Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. Zur Bedeutung kindbezogener, familienbezogener und institutionsbezogener Schutz- und Risikofaktoren im Übergangsprozess. Hamburg
- Hacker, Hartmut (2001):** Die Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule. In: Faust-Siehl, G./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege. Arbeitskreis Grundschule – Grundschulverband. Frankfurt a.M., S. 80–94
- Hahn, Karin:** Tagespflege und Tageseinrichtungen für Kinder, wie passt das zusammen? In: Arbeiterwohlfahrt Bezirksverband Mittelrhein e.V. (Hrsg.): Kitas im Wandel. Neue Entwicklungen und Herausforderungen für Tageseinrichtungen für Kinder. Dokumentation der Fachtagung am 24. Januar 2005, S. 36–44
- Hanke, Petra (2005):** Jahrgangsbezogen oder jahrgangsübergreifend? Neugestaltung der Schuleingangsphase als pädagogisch-didaktische Herausforderung für Grundschulen in NRW. In: Schule heute, Heft 5, S. 3–8
- Hanke, Petra (2007):** Anfangsunterricht. Leben und Lernen in der Schuleingangsphase. 2. Aufl. Weinheim
- Hebenstreit-Müller, Sabine (2004):** „Integrated Services“ als Leitkonzept – Erfahrungen und internationale Standards. In: Diskowski, D./Hammes-Di Bernardo, E. (Hrsg.): Lernkulturen und Bildungsstandards: Kindergarten und Grundschule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit. Jahrbuch Nr. 9 des pfv. Baltmannsweiler, S. 165–171
- Hense, Margarita/Buschmeier, Gisela (2002):** Kindergarten und Grundschule Hand in Hand. Chancen, Aufgaben und Praxisbeispiele. München
- Hessisches Sozialministerium und Hessisches Kultusministerium (2005):** Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen (http://www.hessisches-kultusministerium.de/irj/HKM_Internet?uid=422503e0-cf26-2901-be59-2697ccf4e69f)
- Hetzer, Hildegard (1965):** Das Spiel in der Schule. 3. Aufl., München
- Hetzer, Hildegard (1982):** Spielen lernen – spielen lehren. 9. Aufl., München
- Hock, Beate/Holz, Gerda/Wüstendörfer, Werner (2000):** Frühe Folgen – langfristige Konsequenzen. Armut und Benachteiligung im Vorschulalter. Vierter Zwischenbericht zu einer Studie im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt, ISS-Pontifex 2/2000
- Hoenisch, Nancy/Niggemeyer, Elisabeth (2004):** Mathe-Kings. Junge Kinder fassen Mathematik an. Weimar, Berlin

- Holz, Gerda/Skoluda, Susanne (2003):** Armut im frühen Grundschulalter. Abschlussbericht der vertiefenden Untersuchung zu Lebenssituation, Ressourcen und Bewältigungshandeln von Kindern. ISS-Pontifex 1/2003
- Hovestadt, Gertrud/Kessler, Nicole (2004):** Weichenstellungen nach PISA 2004 – Fortschreibung der Recherchen in den deutschen Bundesländern. Eine Studie im Auftrag des GEW Hauptvorstandes
- Jampert, K. u.a. (2006):** Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien? Weimar, Berlin
- Jugendministerkonferenz (2005):** Weiterentwicklung der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung. Beschluss der JMK am 12./13. Mai 2005 (zitiert als: JMK 2005)
- Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (2004):** Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004 (zitiert als: JMK/KMK 2004; http://www.kmk.org/aktuell/Gemeinsamer_Rahmen_Kindertageseinrich_BSJMK_KMK.pdf)
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006):** Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung
- Krohne, Julia/Meier, Ulrich Tillmann, Klaus-Jürgen (2004):** Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration – Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (3), S. 373–391
- Lamb, Michael E. (1998):** Nonparental child care: context, quality, correlates, and consequences. In: W. Damon (Ed.): Handbook of Child Psychology, Vol 4, 5th Ed. New York, S. 73–133
- Land Brandenburg (2003):** 3. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung – Aufwachsen im Land Brandenburg – Anhang 1: Allgemeine Rahmenbedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen (http://www.mbjs.brandenburg.de/media/1227/anhang1_3kjb.pdf)
- Landesinstitut für den öffentlichen Gesundheitsdienst NRW (LÖGD):** Schulärztliche Untersuchungen in Nordrhein-Westfalen. Jahresbericht 2004 (zitiert als: LÖGD 2004)
- Landeshauptstadt München – Referat für Gesundheit und Umwelt (2005):** Gesundheit von Migrantinnen und Migranten in München (http://www.muenchen.de/vip8/prod1/de/_de/rubriken/Rathaus/70_rgu/13_daten_plaene/gesundheitsberichterstattung/pdf/gesundheitsbericht_migrantinnen2005.pdf)
- Landeshauptstadt Potsdam (2005):** Armut und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen in der Landeshauptstadt Potsdam. Sozialbericht 2004/2005 (<http://www.potsdam.de/cms/dokumente/10000506/05d737d8/Sozialbericht.pdf>)

- Landesrechnungshof Nordrhein-Westfalen (2005):** Jahresbericht 2005 über das Ergebnis der Prüfungen im Geschäftsjahr 2004
- Leu, Hans Rudolf (2006):** Beobachtung in der Praxis. In: Fried, L./Roux, S. (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim, S. 232–243
- Marcon, Rebecca A. (2002):** Moving up the Grades: Relationship between Preschool Model and Later School Success (<http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/marcon.html>)
- Markowetz, Reinhard (2001):** Soziale Integration von Menschen mit Behinderungen. In: Cloerkes, Günther (Hrsg.): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. 2. Aufl., S. 171–232
- Ministère de l'Éducation Nationale (2006):** Qu'apprenon à l'école maternelle? Paris
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales/Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (1977):** Modellversuch Kindergarten-Vorklasse 1970–1975
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz (2004):** Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. Weinheim (zitiert als: MBFJ 2004)
- Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (2006):** Systematisches Beobachten und Dokumentieren (zitiert als: MBF 2006a)
- Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (2006):** Beobachtungsbogen zur Erstellung eines Entwicklungsprofils zum Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule (zitiert als MBF 2006b)
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2005):** Synopse zu den Bildungsplänen der Länder. Aktualisierung der Anlage zum JMK/KMK-Beschluss vom 13./14.5. und 3./4.6.2004 (zitiert als: MBJS 2005) (http://www.brandenburg.de/media/lbm1.a.1234.de/synopse_bildungsplaene.pdf)
- Ministerium für Justiz, Gesundheit und Soziales des Saarlandes (2005):** Bericht zur Gesundheit und gesundheitlichen Versorgung von Einschulkindern im Saarland (http://www.justiz-soziales.saarland.de/medien/download/broschueren_Bericht_2004_Stand_290605.pdf)
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW: Informationen zur offenen Ganztagsgrundschule. O.O und o.J. (<http://archiv.forum-schule.de/archiv/10/broschuere.pdf>)**
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW und Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration NRW (Hrsg.):** Feststellung des Sprachstandes zwei Jahre vor der Einschulung. Fachinformation zum Verfahren Stand: Oktober 2006 (zitiert als: MSW/MGFFI 2006)
- Netta, Brigitte/Weigl, Marion (2006):** Hand in Hand – Das Amberger Modell. Oberursel

- Niedersächsisches Kultusministerium (2005):** Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Hannover (zitiert als: NK 2005a)
- Niedersächsisches Kultusministerium (2005):** Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule (zitiert als: NK 2005b) (http://www.mk.niedersachsen.de/master/C4987619_L20_D0_I579_c10614494.html)
- Oberhuemer, Pamela (2003):** Bildungsprogrammatische für die Vorschuljahre: ein internationaler Vergleich. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg, S. 38–56
- Oberhuemer, Pamela (2004a):** Übergang in die Pflichtschule: Reformstrategien in Europa. In: Diskowski, D./Hammes-Di Bernardo, E. (Hrsg.): Lernkulturen und Bildungsstandards: Kindergarten und Grundschule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit. Jahrbuch Nr. 9 des pfv. Baltmannsweiler, S. 152–164
- Oberhuemer, Pamela (2004b):** Bildungskonzepte für die frühen Jahre in internationaler Perspektive. In: Fthenakis, W. E./Oberhuemer, P. (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden, S. 359–383
- Oberhuemer, Pamela (2006):** Von der Kita zur Schule: Bildungspolitische Initiativen in Europa. In: Diskowski, D./Hammes-Di Bernardo, E./Hebenstreit-Müller, S./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden. Weimar, Berlin, S. 48–53
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (1999):** Country Note: Early Childhood Education and Care Policy in the Netherlands. Paris
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2000a):** Country Note: Early Childhood Education and Care Policy in the Flemish Community of Belgium. Paris
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2001):** Starting strong. Early Childhood Education and Care. Paris
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2004a):** Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Paris
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2004b):** Starting Strong. Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care. Five Curriculum Outlines. Paris
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2004c):** Country Note: Early Childhood Education and Care Policy in France. Paris
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2004d):** Country Note: Early Childhood Education and Care Policy in Hungary. Paris
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2004e):** Country Note: Early Childhood Education and Care Policy in Canada. Paris

- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2004f):** Country Note: Early Childhood Education and Care Policy in the Republic of Korea. Paris
- Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen e.V. (Hrsg.) (2005):** Kindheit – Bildung – Gesundheit. Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Altersstufe von 3 bis 9 Jahren. Stuttgart
- Peucker, Chr./Riedel, B. (2004):** Recherchebericht Häuser für Kinder und Familien. München: DJI
- Plum, Herbert (2001):** Der Einfluss der Dauer der Kindergarten-Förderung auf den Entwicklungsstand von Schulanfängern. Aachen, Mainz. Aachener Beiträge zur Medizin 23
- Pramling Samuelsson, Ingrid (2004):** Das spielende, lernende Kind in der frühkindlichen Erziehung. In: Diskowski, D./Hammes-Di Bernardo, E. (Hrsg.): Lernkulturen und Bildungsstandards: Kindergarten und Grundschule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit. Jahrbuch Nr. 9 des pfv. Baltmannsweiler, S. 173–204
- Preissing, Christa (2004):** Ein Lehrplan für Kindergärten? Zum Bildungsverständnis in Kindertageseinrichtungen in Deutschland und Europa. Vortrag zum 3. Bildungstag KITA: Grundsätze elementarer Bildung am 26. August 2004 in Potsdam (<http://www.mbjs.brandenburg.de/media/1234/lehrplan-fuer-kindergaerten.pdf>)
- Prenzel, Annedore (1995):** Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen
- Reichert-Garschhammer, Eva (2001):** Qualitätsmanagement im Praxisfeld Kindertageseinrichtung (Bund). Blickpunkt: Sozialdatenschutz. Kronach, München, Bonn, Potsdam
- Rhein-Kreis Neuss – Der Landrat (2005):** Kindergesundheit im Rhein-Kreis Neuss – Aktuelle Ergebnisse der Schulneulungsuntersuchung. ([http://www.rhein-kreis-neuss.de/kommunen/kreisneuss/cms_formulare.nsf/files/Kindergesundheit_im_RKN_2005.pdf/\\$file/Kindergesundheit_im_RKN_2005.pdf](http://www.rhein-kreis-neuss.de/kommunen/kreisneuss/cms_formulare.nsf/files/Kindergesundheit_im_RKN_2005.pdf/$file/Kindergesundheit_im_RKN_2005.pdf))
- Rossbach, Hans-Günther (2006):** Institutionelle Übergänge in der Frühpädagogik. In: Fried, L./Roux, S. (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim, S. 280–292
- Salentin, Jürgen/Hof, Wolfgang/Strätz, Rainer (2006):** Auswertung der Meldebögen der Tageseinrichtungen für Kinder in Nordrhein-Westfalen 1991–2004. Sozialpädagogisches Institut NRW – FH Köln
- Schäfer, Gerd E. (Hrsg.) (2005):** Bildung beginnt mit der Geburt. 2. Aufl. Weinheim
- Schweinhart, Lawrence J./Weikart, David P. (1997):** The High/Scope preschool curriculum comparison study through age 23. Early Childhood Research Quarterly, 12(2), 117–143 (ERIC Journal No. EJ554350)

- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2000):** Erste Empfehlungen zur Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz (zitiert als: EDK 2000) (http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Empfehlungen/Deutsch/20000831d.pdf)
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.) (2006):** Mein Sprachlernstagebuch (zitiert als: SFJG 2006) (<http://www.sfjg.de/down/sprachlernstagebuch.pdf>)
- Sennlaub, Gerhard/Christiani, Gerhard/Hundertmarck, Gisela (1979):** Schule – Eltern – Kindergarten: Praktizierte Kooperation. Düsseldorf
- Sozialpädagogisches Institut NRW, Fachhochschule Köln (2006):** Partner machen Schule. Bildung gemeinsam gestalten (zitiert als: SPI 2006) (<http://www.spi.nrw.de/home/izbb-brosch.html>)
- Speck-Hamdan, Angelika (2004):** Anschlussfähigkeit sichern – über institutionelle Grenzen hinweg. In: KiTa aktuell BY 10, S. 198–202
- Speck-Hamdan, Angelika (2006):** Neuanfang und Anschluss: zu Doppelfunktion von Übergängen. In: Diskowski, D./Hammes Di-Bernardo, E./Hebenstreit-Müller, S./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden. Weimar, Berlin, S. 20–31
- Spellerberg, A. (2006):** Stellungnahme in der Anhörung „Demographie und Infrastruktur“ des Parlamentarischen Beirats für nachhaltige Entwicklung Berlin am 25.10. 2006 (http://www.bundestag.de/parlament/gremien/parl_beirat/anhoerungen/6_sitz/stellungnahme_spellerberg.pdf am 9.1.2007)
- Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) (1985):** Vom Kindergarten zur Schule. Erprobte Wege der Zusammenarbeit von Erziehern und Lehrern. Freiburg
- Stadt Emden – Gesundheitsamt (2003):** 1. Gesundheitsbericht (http://www.emden.de/buergerinfo/files/gesundheitsbericht_2003.pdf)
- Stadt Geesthacht (2003):** Sozialatlas der Stadt Geesthacht (http://www.geesthacht.de/media/custom/25_617_1.PDF)
- Stadt Gelsenkirchen (Hrsg.):** Gesamtkonzept zur interkulturellen Erziehung und Bildung im Elementar- und Primarbereich für die Stadt Gelsenkirchen. Handlungsansätze und Handlungsempfehlungen
- Stadt Hannover – Jugendamt:** Erhebung/Befragung bei allen Kitas in Hannover zur Zusammenarbeit von Kindergarten und Schule (unveröffentlichtes Papier)
- Stadt Köln (Hg.) (1999):** Zur gesundheitlichen Lage der Kölner Schulanfänger. Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchungen 1995–1999. O.O. und o.J. (zu beziehen beim Gesundheitsamt der Stadt Köln)

- Stadt Osnabrück – Fachbereich Soziales und Gesundheit, Gesundheitsamt/Jugendärztlicher Dienst (2002):** Gesundheit und Entwicklungsstand der Osnabrücker Schulanfänger. Multifaktorielle Analyse der Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchungen unter besonderer Berücksichtigung des Jahrgangs 2001 (http://www.loegd.nrw.de/1pdf_dokumente/2_gesundheitspolitik_gesundheitsmanagement/sammlung-kgberichte/zentraler-berichtserver/niedersachsen/osnabrueck_stadt_schulanfaenger.pdf)
- Stadt Zwickau (2004):** Gesundheitsbericht der Stadt Zwickau. Spezialbericht: Aspekte der Gesundheit Zwickauer Kinder. Ergebnisse der Kindergartenuntersuchungen 2003/2004, Ergebnisse jugendärztlicher Untersuchungen 1999 bis 2004 (http://www.zwickau.de/aktuell/nachrichten/rathaus/archiv/2004/11/GB_Vorschulkinder_2004.pdf)
- Städt. Kindertagesstätte Wittlich-Neuerburg (2006):** Be(ob)achten von, mit und für Kinder als Ausgangspunkt für Reflexion und pädagogisches Handeln in unserer offenen Kindertagesstätte. Zu beziehen über: <http://www.kita-neuerburg.wittlich.de>
- Städt. Tageseinrichtung Saarbrücken-Scheidt (2006):** „Zukunftswerkstatt Lernen“ – verzahntes Arbeiten von Schule und Kita. Dokumentation des Projekts 2005/2006. Unveröffentlichtes Arbeitspapier
- Stamm, Margit (2003):** Evaluation „Pilotversuch Grundstufe“. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich
- Strätz, Rainer (1998a):** Altersgemischte Gruppen: Chancen, Probleme und Erfahrungen. In: Sturzbecher, D. (Hrsg.): Kindertagesbetreuung in Deutschland – Bilanzen und Perspektiven. Freiburg, S. 128–141
- Strätz, Rainer (1998b):** Altersmischung in europäischen Ländern. In: Sturzbecher, D. (Hrsg.): Kindertagesbetreuung in Deutschland – Bilanzen und Perspektiven. Freiburg, S. 167–184
- Strätz, Rainer (2003):** In Grundschulen Kooperationspartner sehen? Plädoyer für einen Blick über den Erfahrungszaun. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik Heft 4, S. 33–35
- Tagesmütter Bundesverband für Kinderbetreuung in Tagespflege e.V. (2004):** Qualifizierungs- und Prüfungsordnung für Tagespflegepersonen
- Thüringer Kultusministerium/Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit (Hrsg.) (2002):** Vom Kindergarten zur Grundschule. Empfehlungen und Anregungen (zitiert als: Thüringen 2002) (http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/kindergarten/kiga_gs.pdf)
- Thurn, Susanne (2003):** Verschiedenheit ist Reichtum. Plädoyer für eine Schule, die allen Kindern gerecht zu werden sucht. In: Landesinstitut für Schule Bremen (Hrsg.): Dokumentation des 12. Forums Schulbegleitforschung (<http://www.schule.bremen.de/schulbegleitforschung/foren2.html>)
- Tietze, Wolfgang (Hrsg.) (1998):** Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied, Berlin

Tietze, Wolfgang/Viernickel, Susanne (Hrsg.):
(2002): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. Weinheim

**Tietze, Wolfgang/Rossbach, Hans-Günther/
Grenner, Katja (2005):** Kinder im Alter von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim

Trabert, Gerhard (2001): Kinderarmut und Gesundheit (<http://www.nationale-armutskonferenz.de/publications/Fachbeitraege%20Kinderarmut/KinderarmutNAK2001.pdf#search=%22Trabert%20Kinderarmut%22>)

Treinius, Gerhard/Einsiedler, Wolfgang (1989): Direkte und indirekte Wirkungen des Spielens im Kindergarten auf Lernbegleitprozesse/Lernleistungen im 1. Schuljahr. In: Unterrichtswissenschaft 17, S. 309–326

Ulich, M./Mayr, T. (2003): Sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen (Beobachtungsbogen und Begleitheft). Freiburg

Ulich, M./Mayr, T. (2006): Seldak. Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern (Beobachtungsbogen und Begleitheft). Freiburg

Vogelsberger, Manfred (2006): Ein Blick auf Europa. Vorschulische Bildung in der Schweiz. In: Kindergarten heute Heft 11, S. 38–40

Synopse zur Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule (Stand: 15.02.2007)

Elementarbereich		Primarbereich		Projekte und Verfahren im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich
Kita-Gesetz	Übergang in den Bildungsplänen des Elementarbereichs	Schulgesetz	Übergang in den Rahmenlehrplänen der Grundschule	
Baden-Württemberg				
<p>Gesetz über die Betreuung von Kindern in Kindergärten, anderen Tageseinrichtungen und der Tagespflege (KGaG, 2003)</p> <p>http://www.sozialministerium-bw.de/sixcms/media.php/1442/kindergartengesetz.pdf</p>	<p>Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten (Erprobungsphase: ab Herbst 2005–2009)</p> <p>http://www.km-bw.de/servlet/PB/-s/bo3r7b16u7g5z16flxy1kbh7f6c5mtwx/show/1182991/OrientierungsplanBawue_NoPrintversion.pdf</p> <p>(2.3) Kooperation zwischen pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften</p> <p>(2.3.1) Kooperation Kindergarten – Schule: „Die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule wird in einem regelmäßig zu aktualisierenden verbindlichen Kooperationsplan vereinbart, der von den Erzieherinnen und den Kooperationslehrkräften erstellt wird und die gemeinsame Arbeit festlegt. Die Wahrnehmung und Beobachtung des einzelnen Kindes, eine am individuellen Bedarf orientierte Entwicklungsförderung und die koordinierte Zusammenarbeit mit Eltern sind dabei von besonderer Bedeutung. Der vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport BW zur Umsetzung der Verwaltungsvorschrift „Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule“ herausgegebene Kooperationsordner enthält dazu eine Fülle von Anregungen und Hilfe-</p>	<p>Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) (2005)</p> <p>http://www.kultus-und-Unterricht.de/schulgesetz.pdf</p>	<p>Bildungsplan für die Grundschule (1994), S. 14</p> <p>http://www.ls-bw.de/allg/lp/bpgs.pdf</p> <p>Zusammenarbeit der Schule mit Eltern und außerschulischen Einrichtungen: Die Grundschule arbeitet mit Kindergärten, Grundschulförderklassen und weiterführenden Schulen zusammen, um den Kindern den Schulanfang und den Übergang zu erleichtern.</p> <p>http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Grundschule/Grundschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf</p>	<p>Weitere rechtlich Grundlagen: Landesebene</p> <p>Gemeinsame Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums und des Sozialministeriums über die Kooperation zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschulen http://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/sixcms/media.php/1442/VwV%20Kooperation%20Kindertageseinrichtungen-Grundschulen.pdf (VwV Kooperation Tageseinrichtungen-Grundschulen) (2002)</p> <p>Arbeitshilfen: Kooperation zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschulen (2002) Ministerium für Kultus, Jugend und Sport- und Sozialministerium http://www.km-bw.de/servlet/PB/-s/stm5c3qpf4rgw1gvnmizfv1g7ktad/show/1167831/Kooperation_2005_Deckblatt_Impressum_Inhaltsverzeichnis.pdf</p> <p>Landesstiftung BW: Projekt „Sag mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“ (2003) (http://www.landesstiftung-bw.de)</p> <p>EVAS – Evaluation der Sprachförderung von Vorschulkindern im Auftrag der Landesstiftung BW (2005) http://193.175.239.23/ows-bin/owa/r.einzeldok?doknr=5251</p>

Synopse zur Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule (Stand: 15.02.2007)

Elementarbereich		Primarbereich		Projekte und Verfahren im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich
Kita-Gesetz	Übergang in den Bildungsplänen des Elementarbereichs	Schulgesetz	Übergang in den Rahmenlehrplänen der Grundschule	
Baden-Württemberg				
	<p>stellungen. Zur Förderung der Kooperation zwischen Kindergärten und Schulen stehen landesweit auf der Ebene der Regierungspräsidien über 70 Kooperationsbeauftragte zur Verfügung. Zu ihren Aufgaben gehören u.a. auch Beratung und Mitwirkung bei Fortbildungsveranstaltungen.“</p> <p>(2.3.2) Übergang in die Grundschule:</p> <p>Pädagogische Begleitung: Damit der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule gelingt, kooperieren ErzieherInnen, Lehrkräfte und Eltern frühzeitig und vertrauensvoll. Die Kooperation wird inhaltlich und organisatorisch in einem auf die örtlichen Verhältnisse abgestimmten Jahresplan konzipiert, der gemeinsam von Lehrkräften und ErzieherInnen auf der Grundlage des Orientierungsplans erstellt wird.</p>			
Bayern				
<p>Bayerisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz (Bay-KiBiG, 2005)</p> <p>http://www.stmas.bayern.de/kinderbetreuung/download/baykibig.pdf</p>	<p>Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (2005)</p> <p>http://www.ifp-bayern.de/cms/BEP_Endfassung.pdf</p>	<p>Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG, 2006) Art. 7</p> <p>http://www.servicestelle.bayern.de/bayern_recht/recht_db.html?</p>	<p>Lehrplan für die bayrische Grundschule (2002), S. 9</p> <p>http://www.isb.bayern.de/isb/download.asp?DownloadFileID=285d830abd5a62603e704cb7527a4fa1</p>	<p>Weitere rechtliche Grundlagen: Landesebene:</p> <p>Verordnung zur Ausführung des Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetzes (AVBayKiBiG)</p>

Synopse zur Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule (Stand: 15.02.2007)

Elementarbereich		Primarbereich		Projekte und Verfahren im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich
Kita-Gesetz	Übergang in den Bildungsplänen des Elementarbereichs	Schulgesetz	Übergang in den Rahmenlehrplänen der Grundschule	
Bayern				
<p>Art. 15 Vernetzung von Kindertageseinrichtungen; Zusammenarbeit mit der Grundschule</p> <p>(1) „Kindertageseinrichtungen haben bei der Erfüllung ihrer Aufgaben mit jenen Einrichtungen, Diensten und Ämtern zusammenzuarbeiten, deren Tätigkeit in einem sachlichen Zusammenhang mit den Aufgaben der Tageseinrichtung steht.</p> <p>(2) Kindertageseinrichtungen mit Kindern ab Vollendung des dritten Lebensjahres haben im Rahmen ihres eigenständigen Bildungs- und Erziehungsauftrags mit der Grund- und der Förderschule zusammenzuarbeiten. Sie haben die Aufgabe, Kinder, deren Einschulung ansteht, auf diesen Übergang vorzubereiten und hierbei zu begleiten. Die pädagogischen Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen und die Lehrkräfte an den Schulen sollen sich regelmäßig über ihre pädagogische Arbeit informieren und die pädagogischen Konzepte aufeinander abstimmen.“</p>	<p>(6.1.3) Übergang in die Grundschule: „Kinder sind in der Regel hoch motiviert, sich auf den neuen Lebensraum einzulassen. Dennoch ist der Schuleintritt ein Übergang in ihrem Leben, der mit Unsicherheit einhergeht. Wenn Kinder auf vielfältige Erfahrungen und Kompetenzen aus ihrer Zeit in einer Tageseinrichtung zurückblicken können“, sind die Chancen hoch, dass sie dem neuen Lebensabschnitt mit Stolz, Zuversicht und Gelassenheit entgegensehen.“ Alle Bemühungen sind deshalb darauf zu konzentrieren, dass dem Kind der Übergang gelingt. Dabei reicht es nicht aus, den Blick lediglich auf den Entwicklungsstand im Sozial- und Leistungsverhalten, der zum Zeitpunkt der Einschulung vorausgesetzt wird, zu richten, sondern den Bewältigungsprozess des Kindes bei seinem Übergang zum Schulkind und dessen professionelle Begleitung in den Blick zu nehmen. Das Kapitel enthält neben dem Leitgedanken eine Beschreibung der Ziele für die erfolgreiche Übergangsbewältigung sowie Anregungen und Beispiele zur Umsetzung.</p>	<p>http://by.juris.de/by/gesamt/EUG_BY_2000.htm#EUG_BY_2000_Art7</p> <p>Die Grundschule und die Hauptschule (die Volksschule)</p> <p>(4) „Um den Kindern den Übergang zu erleichtern, arbeitet die Grundschule mit dem Kindergarten zusammen.“</p>	<p>2.7 Anfangsunterricht: Schulfähigkeit ist nicht eine einseitige Vorleistung des Kindes, sondern eine gemeinsame Aufgabe aller an der Bildung und Erziehung Beteiligten. Die Grundschule nimmt Schulanfänger unterschiedlichen Alters und ungleicher Lernvoraussetzungen auf, muss jedoch auf bereits erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten zurückgreifen können. Eine enge Kooperation mit Eltern und vorschulischen Einrichtungen ist dafür unverzichtbar. Schulversuch „Jahrgangsgemischte Eingangsklassen“ (98–2002)</p> <p>http://www.isb.bayern.de/isb/download.asp?DownloadFileID=64bc1082e7f40db11a425b7eacc969a5</p>	<p>http://by.juris.de/by/gesamt/EUG_BY_2000.htm#EUG_BY_2000_rahmen</p> <p>§ 5 Sprachliche Bildung und Förderung: Der Sprachstand von Kindern, deren Eltern nicht deutscher Herkunft sind, ist am Ende des vorletzten Kindergartenjahres vor der Einschulung anhand des zweiten Teils des Beobachtungsbogens SISMik zu erheben. „Die sprachliche Bildung und Förderung von Kindern, die nach dieser Sprachstandserhebung besonders förderbedürftig sind oder die zum Besuch eines Kindergartens mit integriertem Vorkurs verpflichtet wurden, ist in Zusammenarbeit mit der Grundschule auf der Vorlage der entsprechenden inhaltlichen Vorgaben „Vorkurs Deutsch lernen vor Schulbeginn“ oder einer gleichermaßen geeigneten Sprachfördermaßnahme durchzuführen.“</p> <p>KiDZ – Kindergarten der Zukunft Stiftung Bildungspakt Bayern: Bayerisches Kultusministerium und Sozialministerium sowie Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft:</p> <p>http://cgi.bildungspakt-bayern.de/cgi-bin/grossprojekt.php?projekt=kidz</p> <p>http://www.unibamberg.de/fakultaeten/ppp/faecher/paedagogik/elementarpaedagogik/leistungen/forschung/kidz/</p>

Synopse zur Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule (Stand: 15.02.2007)

Elementarbereich		Primarbereich		Projekte und Verfahren im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich
Kita-Gesetz	Übergang in den Bildungsplänen des Elementarbereichs	Schulgesetz	Übergang in den Rahmenlehrplänen der Grundschule	
Bayern				
				<p>Kindergarten und erste Klasse der Grundschule sollen zu einer Einheit verschmelzen. ErzieherInnen und LehrerInnen betreuen und bilden gemeinsam. Die genaue Beobachtung und Dokumentation der Entwicklungsschritte eines Kindes und eine intensive Zusammenarbeit mit den Eltern sind wesentliche Aufgaben der Pädagogen. Damit wird ein Übergang vom Kindergarten in die Schule geschaffen, der Kindern eine individuellere und frühzeitigere Einschulung ermöglicht.</p>
Berlin				
<p>Kindertagesförderungs-gesetz KitaFöG (2005) §1 (4) Der Übergang zur Schule soll durch eine an dem Entwicklungsstand der Kinder orientierte Zusammenarbeit mit der Schule unterstützt werden. http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-familie/rechtsvorschriften/kitafoeg.pdf</p>	<p>Berliner Bildungs-programm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zum Schuleintritt (2004) http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungswege/vorschulische_bildung/berliner_bildungsprogramm_2004.pdf „Kinder haben ein Recht auf eine Kindertagesstätte, die Ihnen hilft ... Kompetenzen bis zum Übergang in die Schule und auch in Vorbereitung auf den Schuleintritt zu erwerben“ a.a.O. S. 117). „Die allgemeine Aufgabenbeschreibung der Lehrkräfte an Grundschulen weist somit Schnitt</p>	<p>Schulgesetz für das Land Berlin (2004) http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/schulgesetz.pdf § 20 (2) Die Schulanfangsphase knüpft an die individuelle Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler, ihre vorschulischen Erfahrungen, sowie ihre Lebensumwelt an.</p>	<p>Rahmenlehrpläne Grundschule (2004) http://www.lehrplaene.org/berlin/be_su_g_1-4/Seite_7 „Aus der Vorschulzeit bringen die Schülerinnen und Schüler vielfältige Erwartungen, Einstellungen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse mit. In der Grundschule sollen sie mit anderen zusammen lernen. Dabei wird an ihr vorhandenes Weltverstehen angeknüpft und ihr Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit gestärkt. Sie entwickeln dabei ihre Individualität weiter. In diesem Prozess unterstützt sie die Schule bei der Erhaltung bzw. Herausbildung eines positiven Selbstwertgefühls und eines Selbstkonzepts.“</p>	<p>Weitere rechtliche Grundlagen: Landesebene: Sprachstandserfassung vor Schuleintritt (Deutsch Plus) http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/grundschulverordnung.pdf Sprachförderkoffer für den Elementarbereich DaZ-Förderunterricht in der Grundschule Im Rahmen von TransKiGs: Auf der Grundlage des Bildungsprogrammes und der Rahmenlehrpläne wird die Entwicklung einer gemeinsamen Bildungsphilosophie angestrebt. Die Erweiterung der Kooperation zur Verbesserung</p>

Synopse zur Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule (Stand: 15.02.2007)

Elementarbereich		Primarbereich		Projekte und Verfahren im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich
Kita-Gesetz	Übergang in den Bildungsplänen des Elementarbereichs	Schulgesetz	Übergang in den Rahmenlehrplänen der Grundschule	
Berlin				
	mengen mit der Aufgabenbeschreibung von ErzieherInnen in Kitas auf. Auch diese müssen sich auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder einstellen und kindgerechte individuelle Bildungsangebote unterbreiten" (a.a.O. S. 120).		http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/paedagogische_begriffe.pdf	des Übergangs wird durch vier thematische Schwerpunkte inhaltlich gestaltet: 1. Sprachförderung aller Kinder: „Sprache erschließt die Welt“, Sprachlerntagebuch (Kita), Lerndokumentation Sprache (Schule). 2. Förderung der mathematischen Grunderfahrungen: „Mit Mathematik die Welt entdecken“. 3. Förderung der naturwissenschaftlich-technischen Grunderfahrungen: „Mit Naturwissenschaften die Welt erforschen“. 4. Zusammenarbeit mit Eltern. In Bezug auf die Ziele von TransKiGs heißt die Forderung: „Hilf mir es selbst zu entdecken, zu erforschen und zu erschließen.“ Elterninitiative „Das tapfere Schneiderlein“ und Ev. Grundschule Lichtenberg http://www.toolbox-bildung.de/Ausgangslage_und_Zielsetzung.598.0.html
Brandenburg				
Kita-Gesetz (2004) http://www.landesrecht.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land_bb_bravors_01.c.22796.de#4 § 4 (1) Der Übergang zur Schule und die Betreuung und Förderung schulpflichtiger Kinder soll durch eine an dem Entwicklungsstand der Kinder orientierte	Grundsätze elementarer Bildung (2004) http://www.brandenburg.de/sixcms/media.php/1234/bildungsgrundsaeetze.pdf „Als der Schule vor- und nebengelagerter Bildungs-ort hat die Kindertageseinrichtung die Aufgabe, mit den Kindern den Übergang in die Schule vorzubereiten;	Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (2002) http://www.landesrecht.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land_bb_bravors_01.c.25095.de#19 § 19 (1) Die Grundschule gewährleistet durch enge Zusammenarbeit mit den Kindertagesstätten und kindgemäße Formen	Rahmenlehrpläne Grundschule (2004) „Aus der Vorschulzeit bringen die Schülerinnen und Schüler vielfältige Erwartungen, Einstellungen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse mit. In der Grundschule sollen sie mit anderen zusammen lernen. Dabei wird an ihr vorhandenes Weltverstehen	Risikoscreening in der Kita: http://www.mbj.s.brandenburg.de/media/lbm1.a.1231.de/Grenzsteine%20Beobachtungsboegen.pdf http://www.mbj.s.brandenburg.de/media/5lbm1.c.73462.de Elementare Bildung: Handlungskonzept und Instrumente, Kompensatorische Sprachförderung

Synopse zur Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule (Stand: 15.02.2007)

Elementarbereich		Primarbereich		Projekte und Verfahren im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich
Kita-Gesetz	Übergang in den Bildungsplänen des Elementarbereichs	Schulgesetz	Übergang in den Rahmenlehrplänen der Grundschule	
Brandenburg				
Zusammenarbeit mit der Schule erleichtert werden.	die Schule tritt in vorangegangene Bildungsprozesse ein, knüpft an sie an und setzt sie mit ihren Möglichkeiten fort“ (S. 1).	schulischen Lernens die behutsame Einführung in den Bildungsgang.	angeknüpft und ihr Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit gestärkt. Sie entwickeln dabei ihre Individualität weiter. In diesem Prozess unterstützt sie die Schule bei der Erhaltung bzw. Herausbildung eines positiven Selbstwertgefühls und eines Selbstkonzepts.“ FLEX-Handbuch 8: Die Zusammenarbeit mit der Kita http://www.lisum.brandenburg.de/sixcms/media.php/lbm1.a.3655.de/flex_8.pdf	im Jahr vor der Einschulung (MBJS) http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/1234/vortrag_braukhane.pdf Projekte/Jena-Plan Lübbenau: http://www.brandenburg.de/sixcms/media.php/1231/Konzept%20Schule-Kita.pdf Pilotprojekt „Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen“ (DKJS/Ponte) in der Region Cottbus http://www.ponte-info.de/downloads/ponte_tipps.pdf Flex-Projekt http://www.lisum.brandenburg.de/sixcms/media.php/lbm1.a.3655.de/rs14_03.pdf http://www.lisum.brandenburg.de/sixcms/detail.php/lbm1.c.194537.de Handbücher für die Schuleingangsphase http://www.lisum.brandenburg.de/sixcms/detail.php/lbm1.c.358702.de TransKiGs: Zwei Aspekte stehen im Mittelpunkt des Projektes: <ul style="list-style-type: none"> die Weiterentwicklung, Verbreitung und Absicherung des für den Elementarbereich bestehenden Bildungskonzeptes im Hinblick auf seine Umsetzung in „Individuelle Curricula“

Synopse zur Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule (Stand: 15.02.2007)

Elementarbereich		Primarbereich		Projekte und Verfahren im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich
Kita-Gesetz	Übergang in den Bildungsplänen des Elementarbereichs	Schulgesetz	Übergang in den Rahmenlehrplänen der Grundschule	
Brandenburg				
				<ul style="list-style-type: none"> die Erarbeitung eines „Gemeinsamen Orientierungsrahmens für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule“ – GORBIKS.
Bremen				
<p>Kita-Gesetz (2000)</p> <p>§ 14 Mit der Schule sollen sie im Hinblick auf den Übergang der Kinder vom Kindergarten zur Schule und im Hinblick auf die Betreuung und Förderung von Schulkindern zusammenarbeiten.</p> <p>http://www.lexisnexis.de/aedoku?STWT=0+BremKT%2CHB&rechtsstand_datum=2006-04-14&aenderung=519584&PHPS ESSID=a53f2380f2839e65425df27a6531b094#z0</p>	<p>Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich (2004)</p> <p>„Tageseinrichtungen wie Grundschulen müssen einen Übergang gestalten, der die spontane Neugier, die Lernbereitschaft und die Lernfreude nicht beeinträchtigt. Der Übergang zur Grundschule ist dann gelungen, wenn eine verbindliche und langfristige Zusammenarbeit mit den örtlichen Schulen stattfindet, die wechselseitige Hospitationen, wechselseitige Einbeziehung auf Konferenzen und Mitarbeiterbesprechungen, Entwicklungsgespräche und Erfahrungsaustausch einschließt.“</p> <p>http://217.110.205.153/private/aktuell/images/Rahmenplan.pdf</p>	<p>Bremisches Schulgesetz (2005)</p> <p>§ 18 (2) Eine enge Kooperation mit den Institutionen des Elementarbereichs soll einen bestmöglichen Übergang der einzelnen Schülerinnen und Schüler in den schulischen Bildungsweg sichern.</p> <p>http://www.bildung.bremen.de/sfb/schulgesetz_neu.pdf</p>	<p>Pädagogische Leitideen Rahmenplan für die Primarstufe (2004)</p> <p>„Mit dem Schuleintritt erwirbt das Kind einen neuen Status. Seine soziale Identität erweitert sich. Eine möglichst reibungslose Statuspassage erfordert eine Kooperation zwischen Grundschule, Kindergarten und Familie.“</p> <p>http://lehrplan.bremen.de/primarstufe/paedagogische_leitlinien/download</p>	<p>Frühes Lernen: Kindergarten und Grundschule kooperieren (Projekt der Uni Bremen von 2002–2005)</p> <p>http://www.fruehes-lernen.uni-bremen.de/index.html</p> <p>Lern- und Entwicklungsdokumentation für den Elementarbereich Verpflichtende Sprachstandserhebung bei 5-jährigen</p> <p>http://www2.bremen.de/web/owa/p_anz_presse_mitteilung?pi_mid=80261</p> <p>TransKiGs:</p> <p>Im Projekt soll die Bildungs- und Erziehungsqualität im Elementar- und Primarbereich durch die Weiterentwicklung der Kooperationsstrukturen und die Abstimmung der Bildungsprozesse und -inhalte gestärkt und dadurch eine kontinuierliche kindliche Bildungsbiografie ermöglicht werden.</p> <p>Ziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses, orientiert am „Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich“ und an den „Pädagogischen

Synopse zur Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule (Stand: 15.02.2007)

Elementarbereich		Primarbereich		Projekte und Verfahren im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich
Kita-Gesetz	Übergang in den Bildungsplänen des Elementarbereichs	Schulgesetz	Übergang in den Rahmenlehrplänen der Grundschule	
				<p>Leitlinien* des Rahmenkonzeptes zur Unterstützung der Kontinuität des kindlichen Bildungsweges,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abstimmung der inhaltlichen und pädagogischen Arbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule anhand exemplarisch ausgearbeiteter Praxisprojekte der Bildungsbereiche des Rahmenplanes für Bildung und Erziehung im Elementarbereich, • Erprobung und konzeptionelle Weiterentwicklung der Bremer „Individuellen Lern- und Entwicklungsdokumentation“ im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule, • Erprobung des Instrumentes der Bremer „Individuellen Lern- und Entwicklungsdokumentation“ als Beratungsgrundlage in der Zusammenarbeit mit Eltern. <p>Produkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vorschläge für eine abgestimmte Lern- und Entwicklungsdokumentation in Kindertageseinrichtung und Grundschule, • Handreichung für ein gemeinsames Fortbildungskonzept, • Handreichung für die Zusammenarbeit mit Eltern auf der Basis der Lern- und Entwicklungsdokumentation.

Synopse zur Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule (Stand: 15.02.2007)

Elementarbereich		Primarbereich		Projekte und Verfahren im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich
Kita-Gesetz	Übergang in den Bildungsplänen des Elementarbereichs	Schulgesetz	Übergang in den Rahmenlehrplänen der Grundschule	
Hamburg				
	<p>Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen (2005)</p> <p>http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/soziales-familie/kita/bildung/bildungsempfehlungen-pdf?property=source.pdf</p> <p>Behörde für Soziales und Familie:</p> <p>(6) Übergang in die Grundschule ... die Entwicklung von Schulfähigkeit ist ein Prozess, der in der Kita beginnt und sich in der Grundschule fortsetzt. Die Kooperation zwischen Kita und Grundschule ermöglicht es den Kindern, sich auf den Übergang und die neue Herausforderungen einzustellen:</p> <p>Die Kindertageseinrichtung vereinbart einen Besuch mit den einzuschulenden Kindern in einer aufnehmenden Schule. Die Kinder sollen dabei die Zeitstruktur der Schule, den Schulhof, einen Klassenraum, die Sporthalle und andere Räume kennenlernen. Die Kindertageseinrichtung bietet Grundschullehrerinnen Gelegenheit zu Hospitationen und allen Eltern der künftig einzuschulenden Kinder einen Elternabend zum Thema „Übergang in die Grundschule an“.</p>	<p>Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG) (2006)</p> <p>http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/bildung-sport/service/veroeffentlichungen/schulgesetz/schulgesetz-27062003?property=source.pdf</p> <p>§ 14 Grundschule</p> <p>(2) „Zu einer Grundschule können Vorschulklassen gehören. Kinder, die bis zum 31. Dezember das fünfte Lebensjahr vollenden, werden auf Antrag der Erziehungsberechtigten in demselben Jahr in eine Vorschulklasse aufgenommen, wenn dafür örtlich die räumlichen, organisatorischen und personellen Voraussetzungen gegeben sind.“ (Behörde für Bildung und Sport Hamburg 2003, Amt für Bildung Referat Schulaufsicht und -beratung für Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen).</p>	<p>http://www.hamburger-bildungsserver.de/bildungsplaene/Grundschule/Info_Grundschule.pdf</p>	<p>Das Land Hamburg beteiligt sich mit zwei Teilprojekten „HAVAS 5 Kooperationsprojekt zwischen Kita und Schule“ und „Family Literacy“</p> <p>http://www.foermig-hh.de/web/de/all/home/index.html</p>

Synopse zur Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule (Stand: 15.02.2007)

Elementarbereich		Primarbereich		Projekte und Verfahren im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich
Kita-Gesetz	Übergang in den Bildungsplänen des Elementarbereichs	Schulgesetz	Übergang in den Rahmenlehrplänen der Grundschule	
Hamburg				
	<p>Konzeptioneller Rahmen und gemeinsame Bildungsstandards und -ziele von Vorschulklassen und Kinder-Tageseinrichtungen (2005)</p> <p>http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/soziales-familie/kita/fachinfo/bildungsempfehlungen-eckpunkte-bsf-bbs</p> <p>property=source.pdf</p> <p>Behörde für Bildung und Sport, Behörde für Soziales und Familie</p> <p>(2) Ausgangslage Personen: In einer VSK werden i.d.R. Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen eingesetzt. Täglich ist eine Unterrichtsstunde derzeit mit einer Grundschullehrkraft doppelt besetzt. In Tageseinrichtungen für Kinder werden i.d.R. Erzieherinnen, sozialpädagogische Assistentinnen und Kinderpflegerinnen eingesetzt. ...</p> <p>Pädagogische Arbeit: Konzeptionelle Unterschiede in der pädagogischen Arbeit ergeben sich aus der unterschiedlichen historischen Entwicklung beider Angebotsformen und der Orientierung an unterschiedlichen Zielgruppen.</p>			

Synopse zur Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule (Stand: 15.02.2007)

Elementarbereich		Primarbereich		Projekte und Verfahren im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich
Kita-Gesetz	Übergang in den Bildungsplänen des Elementarbereichs	Schulgesetz	Übergang in den Rahmenlehrplänen der Grundschule	
Hamburg				
	<p>Im Elementarbereich werden 3 bis 6 Jahre alte Kinder bis zu vier Jahre lang nach trägerindividuellen Konzepten gemeinsam gefördert und betreut. Ausgehend von einem staatlich vorgegebenen Curriculum ist die VSK ein Kompaktangebot, welches Kinder gezielt auf die Anforderungen der Grundschule vorbereiten soll.</p> <p>(5) Gemeinsame Bildungsstandards und -ziele von VSK und Kitas</p> <p>(5.1) Der Bildungsauftrag von Kitas ergibt sich insbesondere aus § 3, 22 SGB und § 2 KibeG, der Bildungsauftrag von VSK aus § 2 HmbSG.</p> <p>(5.2) Bildungsziele: VSK und Kitas verfolgen dieselben Bildungsziele.</p>			
Hessen				
Hessisches Kindergartengesetz (1989)	<p>Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen (2005)</p> <p>http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?uid=422503e0-cf26-2901be59-2697ccf4e69f</p> <p>Teil 2 Bildung und Erziehung für Kinder von 0 bis 10 Jahren: Vorbereitung auf und der Übergang in die Grundschule</p> <p>„Kinder sind hoch motiviert, sich auf den neuen Lebensraum Schule einzulassen. Dennoch ist der</p>	<p>Hessisches Schulgesetz (HSchG) (2006) Verordnung zur Ausgestaltung der Bildungsgänge und Schulformen der Grundstufe (Primarstufe) und der Mittelstufe (Sekundarstufe I) und der Abschlussprüfungen in der Mittelstufe (VOBGM)</p> <p>Dritter Teil Schulformen und Förderstufe § 15 Zusammenarbeit mit dem Kindergarten</p>	<p>Rahmenplan Grundschule (1995)</p> <p>http://lbs.hh.schule.de/bildungsplaene/Grundschule/BUE_Grd.pdf</p>	<p>Hessisches Sozialministerium und Hessisches Kultusministerium: Bildung von Anfang an: Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren</p> <p>Lernendes Netzwerk Region Rheingau – Taunus: Vernetzung Kindergarten – Grundschule</p> <p>Auf der Grundlage des Hessischen Bildungsplanes für Kinder von 0–10 Jahren entwickeln ErzieherInnen, GrundschullehrerInnen und Eltern gemeinsam eine Bildungsvereinbarung für den Übergang Kindergarten –</p>

Synopse zur Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule (Stand: 15.02.2007)

Elementarbereich		Primarbereich		Projekte und Verfahren im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich
Kita-Gesetz	Übergang in den Bildungsplänen des Elementarbereichs	Schulgesetz	Übergang in den Rahmenlehrplänen der Grundschule	
Hessen				
	<p>Schuleintritt ein Übergang in ihrem Leben, der mit Unsicherheit einhergeht. Wenn Kinder auf vielfältige Erfahrungen und Kompetenzen aus ihrer Zeit in einer Tageseinrichtung zurückgreifen können, sind die Chancen hoch, dass sie dem neuen Lebensabschnitt mit Stolz, Zuversicht und Gelassenheit entgegensehen.“ Notwendige Voraussetzung für den Anschluss zwischen den beiden Systemen Tageseinrichtung und Schule ist, neben dem Entwicklungsstand des Kindes im Sozial- und Leistungsverhalten auch den Bewältigungsprozess des Kindes beim Übergang zum Schulkind und dessen Begleitung in den Blick zu nehmen. Ausführlichere Informationen zum Übergang sollen in einer Handreichung gegeben werden.</p>	<p>(1) „Die Grundschule und der Kindergarten sorgen unter Wahrung ihres jeweils eigenständigen Erziehungs- und Bildungsauftrags durch eine angemessene pädagogische Gestaltung des Übergangs für die Kontinuität von Erziehung und Bildung.“ Unter (2), (3) und (4) werden Formen der Kooperation beschrieben. (5) „Die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule erfolgt im Einvernehmen mit dem Träger des Kindergartens und im Rahmen der von der Schulkonferenz nach § 129 Nr. 7 des Hessischen Schulgesetzes beschlossenen Grundsätze. In die Veranstaltungen der Schule zu Fragen des Schuleintritts sollen auch solche Eltern einbezogen werden, deren Kinder keinen Kindergarten besuchen.“</p> <p>Deutsch-Frühförderung in Vorlaufkursen</p> <p>Handreichung für Grundschulen: Zusammenarbeit mit Eltern und Kindergärten: „Förderung von Kindern wird dann besonders erfolgreich sein, wenn sich alle Beteiligten über gemeinsame Ziele verständigen und Wege dahin absprechen. Dazu bedarf es einer regelmäßigen Zusammenarbeit mit den Eltern und gegebenenfalls Erzieherinnen und Erziehern der künftigen Erstklässler. Viele Schulen</p>		<p>Grundschule. Daran schließt sich das Erarbeiten eines Praxishandbuchs zur Umsetzung der in der Bildungsvereinbarung festgeschriebenen Standards an. Das Praxishandbuch soll ab Februar 2006 erprobt werden. Parallel dazu entwickeln ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen ein Konzept zur Selbstevaluation. Gegenstand der Selbstevaluation ist der Vernetzungsprozess der beiden Berufsgruppen. Seit März 2006 gibt es die Initiative.</p>

Synopsis zur Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule (Stand: 15.02.2007)				
Elementarbereich		Primarbereich		Projekte und Verfahren im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich
Kita-Gesetz	Übergang in den Bildungsplänen des Elementarbereichs	Schulgesetz	Übergang in den Rahmenlehrplänen der Grundschule	
Hessen				
		haben bereits vielfältige Möglichkeiten im Umgang miteinander gefunden und phantasievolle Wege beschritten."		
Mecklenburg-Vorpommern				
<p>Gesetz zur Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und in Tagespflege (KiföG M-V, 2004)</p> <p>http://www.sozial-mv.de/doku/KifoeG%20mit%20Aenderungen.pdf</p> <p>§ 1 Ziele und Aufgaben der Förderung</p> <p>(4) Die Kindertagesförderung hat den nahtlosen Übergang der Kinder in die Grundschule und die Zusammenarbeit mit dieser zu sichern.</p>	<p>Rahmenplan für die zielgerichtete Vorbereitung von Kindern in Kindertageseinrichtungen auf die Schule (2004)</p> <p>(gemäß § 1 Abs. 3 KiföG und § 2 Abs. 2 Landesverordnung über die Finanzmittel nach § 18 Abs. 3 KiföG) Der Rahmenplan ist ein Sachkonzept, das die Ziel-Inhalts-Dimension der Arbeit in Kindertageseinrichtungen beschreibt. Er bietet über Ziele und Inhalte Orientierung und enthält Empfehlungen für die Gestaltung der Arbeit.</p> <p>http://www.sozial-mv.de/doku/Rahmenplan.pdf</p> <p>„Kinder vor der Einschulung besitzen ein ausgeprägtes Lernbedürfnis, woraus sich folgerichtig eine Bildungsnotwendigkeit im frühpädagogischen Bereich begründet.“</p>	<p>Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern (SchulG M-V, 2006)</p> <p>http://www.kultus-mv.de/_sites/bibo/gesetze/schulgesetz_neu.pdf</p>	<p>Rahmenplan Grundschule</p>	<p>Leitlinien: Übergang Kindertagesstätte – Grundschule: Hier wird der Übergang und die Kooperation zwischen Kitas und Grundschulen beschrieben. Sprachförderung im Übergang Kindergarten – Schule), Informationen zu Anforderungen an Verfahren zur Sprachstandsfeststellung und Darstellung unterschiedlicher Verfahren.</p>

Synopse zur Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule (Stand: 15.02.2007)

Elementarbereich		Primarbereich		Projekte und Verfahren im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich
Kita-Gesetz	Übergang in den Bildungsplänen des Elementarbereichs	Schulgesetz	Übergang in den Rahmenlehrplänen der Grundschule	
Niedersachsen				
<p>Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder (KiTaG, 2002)</p> <p>http://www.lexonline.info/lexonline2/live/voris/index_0.php?lid=70&id=147210&ev=P0&ev_counter=1</p> <p>§ 3 Arbeit in der Tageseinrichtung</p> <p>(5) „Die Tageseinrichtung soll mit solchen Einrichtungen ihres Einzugsbereichs, insbesondere mit den Grundschulen, zusammenarbeiten, deren Tätigkeit im Zusammenhang mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Tageseinrichtung steht.“</p>	<p>Orientierungsplan für die Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder (April 2005)</p> <p>http://cd1.niedersachsen.de/blob/images/C3374461_L20.pdf</p> <p>Niedersächsisches Kultusministerium: Es findet ein regelmäßiger Austausch zwischen den Fachkräften des Kindergartens und den Lehrkräften der Grundschule über die pädagogischen Konzepte der jeweils anderen Einrichtung und über bestehende Schwierigkeiten genereller Art bei der Einschulung statt. Lehrkräfte und sozialpädagogische Fachkräfte besuchen gemeinsam Fortbildungsveranstaltungen zu Bildungsinhalten, bei denen die Zusammenarbeit zwingend ist. Sprachförderung allgemein und die Förderung des Deutschen als Zweitsprache sind heute und dürften noch längere Zeit eines dieser wichtigen Fortbildungsthemen sein. Hospitationen von Lehrkräften im Kindergarten bzw. von Fachkräften des Kindergartens in der Schule erleichtern das Kennenlernen. Die Lehrkraft erzählt den Kindern vor Schuleintritt über die Schule. Erzieherinnen und Erzieher besuchen die Kinder</p>	<p>Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG, 2006)</p> <p>§ 6 Grundschule</p> <p>„Die Grundschule arbeitet mit den Erziehungsberechtigten, dem Kindergarten und den weiterführenden Schulen zusammen.“</p> <p>http://www.schule.de/nschg/nschg/nschg1.htm</p>	<p>http://cd1.niedersachsen.de/blob/images/C10613937_L20.pdf</p> <p>Die Arbeit der Grundschule (Erl. des MK 2004)</p> <p>http://nibis.ni.schule.de/~mk-datei/arbeit-in-der-gs.pdf</p> <p>(3) Schulanfang und Zusammenarbeit mit dem Kindergarten</p> <p>(3.5) Um die Kontinuität der Bildungs- und Erziehungsarbeit sicherzustellen, arbeitet die Grundschule mit dem Kindergarten zusammen.</p> <p>(3.6) Die Zusammenarbeit erstreckt sich auf gegenseitige Informationen und Abstimmungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • über Ziele, Aufgaben, Arbeitsweisen und Organisationsformen der jeweiligen Bereiche • Verständigung über elementare Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die eine Grundlage für die Arbeit in der Grundschule darstellen, • regelmäßigen Austausch über Fragen im Zusammenhang mit dem Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, • wechselseitige Hospitationen, • gemeinsame Veranstaltungen und Projekte, • gegenseitige Besuche von Kindergartengruppen und Schulgruppen sowie 	<p>Sprachfördermaßnahmen vor der Einschulung (Erl. d. MK, 2006)</p> <p>(3) Die Schule stellt die deutschen Sprachkenntnisse der zum übernächsten Schuljahr schulpflichtigen Kinder fest.</p> <p>Die Feststellung der Sprachkenntnisse erfolgt jeweils nach einem vom Kultusministerium festgelegten landeseinheitlichen Verfahren. Die Ergebnisse der Sprachstandsfeststellung teilt die Schulbehörde der Landesschulbehörde bis zum 1. Juni mit. Die Schulbehörde stellt der Grundschule, die die Sprachfördermaßnahmen durchführt, für jedes Kind, das an der Sprachförderung teilnimmt, einen Zusatzbedarf von einer Lehrerstunde zur Verfügung.</p> <p>(5) Die Sprachfördermaßnahmen finden vorrangig in den Kindertagesstätten statt und sind mit diesen sowie mit dem Schulträger und dem Träger der Schulbeförderung abzustimmen. Faltblatt „Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule“ benennt die Stolpersteine bei der Kooperation (Hrsg.: Niedersächsisches Kultusministerium).</p>

Synopse zur Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule (Stand: 15.02.2007)

Elementarbereich		Primarbereich		Projekte und Verfahren im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich
Kita-Gesetz	Übergang in den Bildungsplänen des Elementarbereichs	Schulgesetz	Übergang in den Rahmenlehrplänen der Grundschule	
Niedersachsen				
	nach Schuleintritt. Die Besuche werden von Lehrkräften und Erzieherinnen gemeinsam ausgewertet. Notwendig ist die Übereinkunft zwischen Kindertagesstätte und Grundschulen, dass Eltern selbstverständlich einbezogen werden müssen. Erleichtert wird das Zusammenwirken von Kindertagesstätte und Grundschule, wenn Kooperationsbeauftragte aus Kindertagesstätte und Grundschule benannt werden, die als direkte Zuständige einerseits die Thematik fachlich erörtern und andererseits gelingende Umsetzung sicherstellen können. Es hat sich auch bewährt, eine schriftlich fixierte Kooperationsvereinbarung zu treffen, die für beide Seiten Verbindlichkeiten herstellt und als Basis für weitere konstruktive Zusammenarbeit dient.		<ul style="list-style-type: none"> gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen. (3.7) Eine enge Abstimmung zwischen Schule und Kindergarten über die Ausstattung der Schule und des Kindergartens mit Spiel- und Lernmaterialien sowie die Übernahme von Anregungen aus dem Kindergarten und die Fortführung von Projekten unterstützen insbesondere im Anfangsunterricht die Kontinuität der Arbeit. (3.8) Die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule erfolgt im Einvernehmen mit dem Träger des Kindergartens. In Veranstaltungen der Schule zu Fragen des Schuleintritts sollen auch die Eltern einbezogen werden, deren Kinder keinen Kindergarten besuchen.“	
Nordrhein-Westfalen				
Kita-Gesetz (1991) § 3 (1) Bei seiner Arbeit hat der Hort eng mit den Schulen zusammenzuwirken. http://www.lexsoft.de/lexisnexis/justizportal_nrw.cgi	Bildungsvereinbarung NRW (2003) http://www.callnrw.de/php/lettershop/download/865/download.pdf Tageseinrichtung und Grundschule sollen zusammenarbeiten und gemeinsam Verantwortung für die beständige Bildungsent-	Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (2005) http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/SchulG_Info/SchulG_Text.pdf § 5 (1) Die Schule wirkt mit Personen und Ein-	Grundschule – Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung vom 30.07.2003 „Der Kindergarten hat einen eigenständigen Bildungs- und Erziehungsauftrag. Dieser ist auch darauf ausgerichtet, bei	Rahmenkonzept zur Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule (Runderlass, Ministerium, 1988) Konzept zur Schuleingangsphase (Ministerium, 2004) Erfassung des Sprachstandes im Rahmen des

Synopse zur Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule (Stand: 15.02.2007)

Elementarbereich		Primarbereich		Projekte und Verfahren im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich
Kita-Gesetz	Übergang in den Bildungsplänen des Elementarbereichs	Schulgesetz	Übergang in den Rahmenlehrplänen der Grundschule	
Nordrhein-Westfalen				
	<p>wicklung und den Übergang in die Grundschule übernehmen. Für die Zusammenarbeit mit der Grundschule sind wesentlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • die den Eltern oder anderen Erziehungsberechtigten zur Verfügung gestellten Bildungsdokumentationen • regelmäßige gegenseitige Besuche und Hospitationen, • gemeinsame Weiterbildungen der pädagogischen Kräfte der Tageseinrichtungen und des Lehrkörpers der Grundschulen, • gemeinsame Einschlusskonferenzen. 	<p>richtungen ihres Umfeldes zur Erfüllung des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrages und bei der Gestaltung des Übergangs von den Tageseinrichtungen für Kinder in die Grundschule zusammen.</p>	<p>allen Kindern die Voraussetzungen für schulisches Lernen zu fördern. Ein Schulfähigkeitsprofil, das die wesentlichen Voraussetzungen für das Lernen in der Grundschule beschreibt, gibt auch dem Kindergarten dazu orientierende Hilfen. Neben der Motorik und der Wahrnehmungsfähigkeit sollen auch die personalen und sozialen Kompetenzen sowie die sprachliche Kommunikationsfähigkeit und die Entwicklung des Zahlenbegriffs so gefördert werden, dass die Kinder sich von Anfang an am Unterricht beteiligen können. Voraussetzung dazu ist eine kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen den Erzieherinnen und Erziehern des Kindergartens, den Eltern und den Lehrkräften der Grundschule.“</p>	<p>Anmeldeverfahrens zur Grundschule Vorschulische Sprachförderkurse Standortbezogene Konzepte zur Sprachförderung in der Grundschule Vereinbarung über die Zusammenarbeit zwischen dem Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration (MGFFI) und dem Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) in gemeinsamen Angelegenheiten von Jugendhilfe und Schule (2006). TransKIGs: Es soll ein Kooperations- und Fortbildungssystem entwickelt werden, das zu einer qualitativen Verbesserung für das einzelne Kind führt. Ziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beispiele guter Praxis von Kooperation und Struktur in der Fläche erfassen, unterstützen, zusammenführen und verbreiten, • für die Arbeit der Initiativen unterstützende Strukturen aufbauen, • bestehende Fortbildungsangebote dokumentieren, einer breiteren Teilnehmerschaft zugänglich machen und zu gegebenen Themen ergänzen. <p>Evaluationskonferenzen wurden in der Stadt und im Kreis Paderborn eingerichtet mit dem Ziel, die Aktivitäten bei der Ge-</p>

Synopsis zur Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule (Stand: 15.02.2007)				
Elementarbereich		Primarbereich		Projekte und Verfahren im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich
Kita-Gesetz	Übergang in den Bildungsplänen des Elementarbereichs	Schulgesetz	Übergang in den Rahmenlehrplänen der Grundschule	
Nordrhein-Westfalen				
				<p>staltung des Übergangs zu koordinieren.</p> <p>Entwicklung eines Gesamtkonzeptes zur interkulturellen Erziehung und Bildung im Elementar- und Primarbereich für die Stadt Gelsenkirchen.</p> <p>Im Auftrag des Kreises Herford und der Carina Stiftung wird ein Bildungsprojekt durchgeführt mit dem Ziel, die Chancen der frühkindlichen Erziehung und Bildung von Kindern bestmöglich zu nutzen.</p> <p>Ein fließender Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ist eine zentrale Schnittstelle, die an Kinder als auch an die beteiligten Fachkräfte besondere Anforderungen stellt. Durch gezielte Qualifizierungsmaßnahmen für Professionelle in beiden Institutionen und den Ausbau kooperativer Strukturen werden die Grundlagen dafür geschaffen.</p>
Rheinland-Pfalz				
<p>Kindertagesstätten-gesetz (2005, 1. Auflage 2006)</p> <p>http://www.mbwjk.rlp.de/fileadmin/Dateien/Downloads/Jugend/kitagesetz.pdf</p> <p>§ 2a Übergang zur Grundschule</p> <p>(1) „Der Kindergarten soll in dem Jahr, welches der Schulpflicht unmittelbar</p>	<p>Bildungs- und Erziehungs-empfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz (2004)</p> <p>Kapitel 12: Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätte und Grundschule</p> <p>„Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule ist für Kinder</p>	<p>Schulgesetz (SchulG, 2004)</p> <p>http://www.mbwjk.rlp.de/fileadmin/Dateien/Downloads/Bildung/schulgesetz.pdf</p> <p>§ 19 Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen und Institutionen</p> <p>„Die Schulen arbeiten im Rahmen ihrer Aufgaben ... mit den Trägern und Einrichtungen der öffent-</p>		<p>Förderung von Sprachfördermaßnahmen sowie von Maßnahmen der Vorbereitung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule (2006)</p> <p>http://www.mbwjk.rlp.de/fileadmin/Dateien/Downloads/Bildung/sprachfoerderung.pdf</p> <p>Hierunter sind Maßnahmen zur pädagogischen Aufwertung des letzten Kinder-</p>

Synopse zur Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule (Stand: 15.02.2007)

Elementarbereich		Primarbereich		Projekte und Verfahren im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich
Kita-Gesetz	Übergang in den Bildungsplänen des Elementarbereichs	Schulgesetz	Übergang in den Rahmenlehrplänen der Grundschule	
Rheinland-Pfalz				
<p>vorausgeht, möglichst von allen Kindern besucht werden.</p> <p>(2) In diesem Kindergartenjahr wird nach Maßgabe der jeweiligen Konzeption insbesondere der Übergang zur Grundschule vorbereitet und über die allgemeine Förderung nach § 2 hinaus die Sprachentwicklung der Kinder beobachtet und durch gezielte Bildungsangebote gefördert.</p> <p>(3) Die Kindergärten arbeiten mit den Grundschulen zur Information und Abstimmung ihrer jeweiligen Bildungskonzepte zusammen. Hierzu werden geeignete Kooperationsformen, wie Arbeitsgemeinschaften, gegenseitige Hospitationen und gemeinsame Fortbildungen, zwischen Kindergärten und Grundschulen vereinbart.“</p>	<p>eine entscheidende Schnittstelle. Ziel muss es sein, dass die Kinder unter Berücksichtigung ihrer individuellen Ressourcen und Defizite über elementare Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen, die die Grundlage für die Arbeit in der Grundschule darstellen.“</p>	<p>lichen und freien Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere mit den Kindertagesstätten, ... zusammen.“</p> <p>Schulordnung für die öffentlichen Grundschulen (1988)</p> <p>§ 8 Zielsetzung und Gestaltung von Unterricht und Schulleben</p> <p>(3) „Die Grundschule arbeitet mit der Kindertagesstätte zusammen, um den Übergang in die Schule zu erleichtern. Sie fördert das Schulleben durch vielfältige Vorhaben.“</p>		<p>gartenjahres, unter besonderer Berücksichtigung der Sprachförderung, zu verstehen.</p> <p>Zukunftschance Kinder: Bildung von Anfang an (2005):</p> <p>Im letzten Kindergartenjahr wird</p> <ul style="list-style-type: none"> • der Übergang zur Grundschule vorbereitet • die Sprachentwicklung gefördert und der Sprachstand festgestellt durch <ol style="list-style-type: none"> a) eine verbindliche Abstimmung der Bildungsprogramme von Kindergarten und Schule vor Ort und b) ein flächendeckendes Angebot von Sprachförderung für alle Fünfjährigen. <p>Kindergarten und Grundschule in einem Gebäude (Betzdorf).</p>
Saarland				
<p>Gesetz zur Förderung der vorschulischen Erziehung (2006)</p> <p>http://www.saarland.de/cps/rde/xbcr/SID-3E724395-A8A33195/saarland/223-8.pdf</p> <p>§ 13 Erziehungs- und Bildungsarbeit</p> <p>(1) Für die Erziehungs- und Bildungsarbeit in der vorschulischen Einrichtung ist der Träger verantwortlich.</p>	<p>Bildungsprogramm für Saarländische Kindergärten (2006)</p> <p>http://www.saarland.de/cps/rde/xbcr/SID-3E724395-5E1E7350/saarland/SBPKiGa.pdf</p> <p>„Übergang in die Grundschule: Dem Kindergarten folgt die Grundschule als nächste Stufe des Bildungswesens. Ziele und Lernbereiche der Grundschule bauen auf den Zielen und</p>		<p>Die Lehrpläne für die Grundschule werden derzeit überarbeitet.</p>	<p>Bilinguale deutsch-französische Grundschulklasse in Ludweiler geplant zum Schuljahr 2007/2008. Eine bilinguale Grundschule in Ludweiler bietet sich deshalb sehr gut an, weil im Einzugsbereich der Kindergarten Lauterbach sehr erfolgreich zweisprachig arbeitet und somit Kontinuität beim Erlernen der Sprache gewährleistet wird.</p>

Synopse zur Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule (Stand: 15.02.2007)

Elementarbereich		Primarbereich		Projekte und Verfahren im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich
Kita-Gesetz	Übergang in den Bildungsplänen des Elementarbereichs	Schulgesetz	Übergang in den Rahmenlehrplänen der Grundschule	
Saarland				
Das Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft erlässt Rahmenrichtlinien für die Lernziele, Lerninhalte, Methoden und Arbeitsformen der vorschulischen Einrichtungen, die den Übergang zur Grundschule berücksichtigen.	Bildungsbereichen des Programms auf. Das wird den Kindern den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule und die Verständigung zwischen ErzieherInnen, Eltern und Lehrerinnen und Lehrern erleichtern. Zukünftig werden Kindergärten und Grundschulen pädagogisch und organisatorisch zusammenarbeiten. Der konkrete Übergang wird von dem Kindergarten und der Grundschule gemeinsam vorbereitet. Die Kinder lernen die Grundschule als künftigen Lern- und Lebensort kennen und begegnen den Lehrkräften, die sie in den nächsten vier Jahren auf ihrem Lernweg begleiten.*			
Sachsen				
Sächsisches Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen (Gesetz über Kindertageseinrichtungen – SächsKitaG) http://www.kita-bildungsserver.de/content/downloads_main.php?submitted=form&kid=63&suche=&aktion=anzeigen § 2 Aufgaben und Ziele (3) Die regelmäßige Gestaltung von Bildungsangeboten in Kindertageseinrichtungen hat dem Übergang in die Schule Rechnung zu tragen, indem	Der sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten http://www.kita-bildungsserver.de/content/bildungsplan_volltext.php „3.4 Kooperation am Übergang zur Grundschule ... Dabei sollen folgende Aspekte der Kooperation besonders hervorgehoben werden: • Bereitschaft und Fähigkeit zur dialogischen Grundhaltung,	Schulgesetz für den Freistaat Sachsen vom 16. Juli 2004 http://www.sn.schule.de/~ci/download/lp_gs_grundlagen.pdf http://www.sachsen-macht-schule.de/recht/schulgesetz_04.pdf § 35b Zusammenarbeit Die Schulen arbeiten mit den Trägern der öffentlichen und der freien Jugendhilfe und mit außerschulischen Einrichtungen, insbesondere Betrieben, Vereinen, Kirchen, Kunst- und Musikschulen und	Grundsatzpapier: Leistungsbeschreibung der Grundschule (Comenius Institut, Juni 2004) http://www.sn.schule.de/~ci/download/lp_gs_grundlagen.pdf „4 Struktur ... Mit dem Eintritt in die Grundschule beginnt für die Kinder ein neuer Lebensabschnitt. Um diesen möglichst optimal zu gestalten, ist eine enge Kooperation zwischen Grundschule und Elternhaus erforderlich.	Gemeinsame Vereinbarung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule (2003) Erklärung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und für Kultus zur Kooperation von Grundschule und Hort (2006) Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und für Kultus zur Durchführung und Finanzierung des Schul-

Synopse zur Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule (Stand: 15.02.2007)

Elementarbereich		Primarbereich		Projekte und Verfahren im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich
Kita-Gesetz	Übergang in den Bildungsplänen des Elementarbereichs	Schulgesetz	Übergang in den Rahmenlehrplänen der Grundschule	
Sachsen				
<p>im letzten Kindergartenjahr (Schulvorbereitungsjahr) insbesondere der Förderung und Ausprägung sprachlicher Kompetenzen, der Grob- und Feinmotorik, der Wahrnehmungsförderung und der Sinnes-schulung Aufmerksamkeit geschenkt wird. In diese Vorbereitung sollen die für den Einzugsbereich zuständigen Schulen einbezogen werden.</p>	<ul style="list-style-type: none"> gemeinsame Beobachtungen, um Themen der Kinder zu finden, die in eine Gestaltung gemeinsamer Projekte münden, Zusammenarbeit mit Müttern und Vätern, Dokumentation und Analyse der einzelnen Bausteine der Kooperation. <p>Voraussetzung für die Planung von Kooperationsvorhaben sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> eine realistische Einschätzung des Umfangs der Vorhaben, die Klärung des Zeitbudgets der Beteiligten und der Organisationsstruktur, eine überschaubare Planung, die Dokumentation der Verantwortlichkeiten und die kontinuierliche Reflexion der Zusammenarbeit während des Kooperationsprozesses. <p>Beispiele für Kooperationsvorhaben sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> gemeinsame Fort- und Weiterbildungen, gemeinsame kurz- und längerfristige Projekte, die an den Interessen und Neigungen der Kinder ansetzen und verschiedene thematische Schwerpunkte haben, wechselseitige Hospitationen, Gesprächsrunden (ErzieherInnen, LehrerInnen und Eltern), 	<p>Einrichtungen der Weiterbildung, sowie mit Partner-schulen im In- und Ausland zusammen.</p>	<p>Kindertageseinrichtungen und Gesundheitsdienst arbeiten zusammen ...“</p>	<p>vorbereitungsjahres in Kindertageseinrichtungen (2006) „Brücken schaffen Übergänge“, Gemeinsame Gestaltung des Überganges von der Kindertages-einrichtung in die Grund-schule, Kind & Ko Projekt der Bertelsmann Stiftung und Heinz Nixdorf Stiftung in Kooperation mit dem Amt für Jugend und Familie</p>

Synopse zur Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule (Stand: 15.02.2007)

Elementarbereich		Primarbereich		Projekte und Verfahren im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich
Kita-Gesetz	Übergang in den Bildungsplänen des Elementarbereichs	Schulgesetz	Übergang in den Rahmenlehrplänen der Grundschule	
Sachsen				
	<ul style="list-style-type: none"> • runder Tisch mit VertreterInnen anderer Institutionen (Stadtrat, Fachberatung, Jugendamt, Jugendarzt usw.) ...“ 			
Sachsen-Anhalt				
<p>Gesetz zur Förderung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege des Landes Sachsen-Anhalt (Kinderförderungs-gesetz, Ki-Fög, 2004)</p> <p>§ 5 Aufgaben der Tagesbetreuungs-einrichtungen (5.2) Die Bildungsarbeit der Tageseinrichtungen „schließt die geeignete Vorbereitung des Übergangs in die Grundschule ein. Zu diesem Zweck sollen insbesondere sprachliche Kompetenzen, elementare Fähigkeiten im Umgang mit Mengen, räumliche Orientierungen, eine altersgerechte Grob- und Feinmotorik sowie die Wahrnehmung mit allen Sinnen und das Denken gefördert werden ... Der Übergang zur Schule soll durch eine an dem Entwicklungsstand der Kinder orientierte Zusammenarbeit mit der Schule erleichtert werden.“</p>	<p>Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt: Bildung: Elementar-Bildung von Anfang an (2004)</p> <p>http://www.bildung-elementar.de/ad_bildungsprogramm.pdf</p> <p>(3.1) Übergang zur Grundschule. Vom Kindergarten zum Schulkind. Übergänge als Transitionsleistungen von Kindern: „Das Leben von Kindern verläuft gerade in den frühen Jahren nicht gleichförmig, sondern ist häufig von Veränderungen bestimmt ... Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ist zuallererst eine Leistung, die jedes Kind selbst erbringt. Um Kinder dabei zu unterstützen, müssen ErzieherInnen erkunden, wie bedeutsam der bevorstehende Wechsel für jedes Mädchen und jeden Jungen ist.“</p> <p>Von der Kindergarten- zur Grundschulfamilie. Übergänge als Transitionsleistung von Familien: „Der Wechsel vom Kindergarten in die Grundschule</p>	<p>Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (2005)</p> <p>http://www.bildung-lsa.de/db_data/3159/schulgesetz05.pdf</p> <p>§ 4 Grundschule (4) „Grundschulen und Tageseinrichtungen sowie Frühförderstellen sollen bei der Vorbereitung des Schuleintritts zusammenarbeiten. Der Anfangsunterricht an Grundschulen soll an die Grunderfahrungen der Kinder anknüpfen und insbesondere Bildungsbereiche und Grunderfahrungen der Kinder in der vorschulischen Bildungsarbeit in Tageseinrichtungen berücksichtigen.“</p>	<p>Lehrplan Grundschule – Grundsatzband (Erprobung)</p> <p>Zusammenarbeit mit Eltern und gesellschaftlichen Institutionen: „Die Kooperation mit Vorschuleinrichtungen ist für die Gestaltung der Schuleingangsphase von besonderer Bedeutung.“</p> <p>Bei Bedarf berät die Schule die Erziehungsberechtigten über Möglichkeiten der besonderen Förderung. (5.4) Die Schule setzt gemeinsam mit den Kindertagesstätten das Konzept zur Gestaltung des Übergangs vom vorschulischen Bereich zur Schule um. Sie bezieht in diesen Prozess die Erziehungsberechtigten ein. (5.6) Die Schule informiert die Erziehungsberechtigten in Kooperation mit den Kindertagesstätten ihres Planungsbereiches über Vorhaben zur Gestaltung des Übergangs der Kinder vom Elementarbereich zur Primarstufe und über die Ziele und Formen ihrer Arbeit in der Schuleingangsphase.“</p>	<p>Konsultationseinrichtungen</p> <p>Konsultationsgruppe</p> <p>Gegenwärtig bereiten sich 18 Kindertageseinrichtungen im Rahmen der Konsultationsgruppe auf ihre zukünftige Rolle als Konsultationseinrichtung vor.</p> <p>Konsultationseinrichtungen sind Orte, in denen die Veränderungsprozesse durch die Umsetzung des Bildungsprogramms sichtbar gemacht werden. Die Konsultationskitas tragen damit zur Vernetzung und Implementierung des Bildungsprogramms in Sachsen-Anhalt bei und sind dadurch Bestandteil der fachlichen Weiterbildung.</p>

Synopse zur Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule (Stand: 15.02.2007)

Elementarbereich		Primarbereich		Projekte und Verfahren im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich
Kita-Gesetz	Übergang in den Bildungsplänen des Elementarbereichs	Schulgesetz	Übergang in den Rahmenlehrplänen der Grundschule	
Sachsen-Anhalt				
	Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule: Das KiföG erteilt den Kindertageseinrichtungen den Auftrag zur Zusammenarbeit mit der Grundschule. Auch die Grundschulen sind gehalten, den Übergang mit der Kindertageseinrichtung gemeinsam zu gestalten. Die gemeinsame Gestaltung der Übergangsphase stellt die Fachkräfte aus beiden Institutionen vor neue Herausforderungen. Konzepte sind gemeinsam zu entwickeln.			
Schleswig-Holstein				
Gesetz zur Förderung in Tageseinrichtungen und Tagespflegestellen (Kindertagesstätten-gesetz, KiTaG, 2005) http://landesregierung.schleswig-holstein.de/coremedia/generator/Aktueller_20Bestand/MBF/Information/Bildung/PDF/Kita-Gesetz,property=pdf.pdf § 5 Abs.4 (6) Der Übergang zur Schule und die Förderung schulpflichtiger Kinder sollen durch eine am jeweiligen Entwicklungsstand und an der Alterssituation der Kinder orientierten Zusammenarbeit mit der Schule erleichtert werden. Zu diesem Zweck sollen Kindertageseinrichtungen mit den Schulen in ihrem Einzugs-	„Erfolgreich starten“ Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen (2004) http://landesregierung.schleswig-holstein.de/coremedia/generator/Aktueller_20Bestand/MBF/Information/Bildung/PDF/KITA-Leitlinien,property=pdf.pdf Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (1.5) „Bildung als gemeinsame Aufgabe • zur Kooperation mit Eltern, Schule und Jugendhilfe: ... Zusammenarbeit der Kindertageseinrichtung mit der Schule:	Schleswig-Holsteini-sches Schulgesetz (Schulgesetz, SchlG, Stand 24.01.2007, Inkrafttreten für Mitte Feb. 2007) http://landesregierung.schleswig-holstein.de/coremedia/generator/Aktueller_20Bestand/MBF/Information/Schulgesetz/SG_20_C3_9Cberblick.html http://landesregierung.schleswig-holstein.de/coremedia/generator/Aktueller_20Bestand/MBF/Information/Schulgesetz/PDF/070124_20/Synopse,property=pdf.pdf § 3 Selbstverwaltung der Schule 3) Die Schulen sollen eine Öffnung gegenüber ihrem Umfeld anstreben, insbesondere durch Zu-	„Erfolgreich starten“ Empfehlungen zur Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Jugendhilfe (2004) http://landesregierung.schleswig-holstein.de/coremedia/generator/Aktueller_20Bestand/MBF/Information/Bildung/PDF/KITA-Leitlinien,property=pdf.pdf Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (3) Die Fachkräfte der Institutionen (Kindertageseinrichtungen und Grundschulen) tauschen sich mit Beteiligung der Eltern, aber zumindest mit deren schriftlichem Einverständnis über den individuellen	

Synopse zur Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule (Stand: 15.02.2007)

Elementarbereich		Primarbereich		Projekte und Verfahren im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich
Kita-Gesetz	Übergang in den Bildungsplänen des Elementarbereichs	Schulgesetz	Übergang in den Rahmenlehrplänen der Grundschule	
Schleswig-Holstein				
<p>gebiet verbindliche Vereinbarungen über die Verfahren und Inhalte der Zusammenarbeit abschließen, insbesondere zur Vorbereitung des Schuleintritts.</p> <p>Kindertageseinrichtungen sollen mit den Grundschulen über den Entwicklungsstand der einzelnen Kinder Informationen austauschen und Gespräche führen, um eine individuelle Förderung der Kinder zu ermöglichen.</p> <p>(7) „In Kindertageseinrichtungen und Tagespflegestellen sollen altersgemischte Gruppen entwickelt werden. Dabei sind die individuellen und altersspezifischen Bedürfnisse der Kinder zu berücksichtigen. Im letzten Jahr vor Schuleintritt können dort, wo es personell und räumlich möglich ist, zeitweise altershomogene Gruppen eingerichtet werden.“</p>	<p>Wenn Bildung in Kindertageseinrichtungen die individuelle Begleitung und Förderung von Kindern meint, erhöht sich die Chance gerade von Kindern mit Problemen, für den Schulanfang gut vorbereitet zu sein. So beobachten pädagogische Fachkräfte während der ganzen Kindergartenzeit die Bildungsprozesse und schätzen den Entwicklungsstand der Kinder ein. Hier gibt das vom MBWFK in Kooperation mit Trägereinrichtungen erstellte „Entwicklungsprofil bis zum Schuleintritt“ Hilfestellungen. Damit die Schule an den Bildungsbiografien, die Kinder mitbringen, anknüpfen kann, ist es notwendig, dass Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrkräfte in einem engen fachlichen Austausch stehen.“</p>	<p>sammenarbeit mit den Trägern der Kindertageseinrichtungen und der Jugendhilfe, Jugendverbänden sowie mit anderen Institutionen im sozialen Umfeld von Kindern und Jugendlichen ... Die Schulen können mit der jeweiligen Einrichtung Verträge über Art, Umfang und Inhalt dieser Zusammenarbeit abschließen.</p>	<p>Entwicklungsstand des einzelnen Kindes beim Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule anhand von Beobachtungs- und Dokumentationsbögen aus.</p> <p>(5) Ein halbes Jahr nach der Einschulung werten die kooperierenden Kindertageseinrichtungen und Grundschulen unter Einbeziehung der Eltern und Kinder den Verlauf des Übergangs aus ... Die Ergebnisse werden dokumentiert und dienen als Grundlage für eine Verbesserung der Übergangssituation.</p> <p>(4) Formen der Zusammenarbeit</p> <p>(1) Kindertageseinrichtungen und Grundschulen informieren sich gegenseitig über ihre Konzepte und Schulprogramme ... Sie laden sich wechselseitig zu Hospitationen und Fachgesprächen ein, um Kenntnisse über die verschiedenen Arbeitsweisen und Methoden zu erhalten und sich über die Erfahrungen auszutauschen.</p> <p>(2) Kindertageseinrichtungen und Grundschulen legen gemeinsam Ziele fest und organisieren im Rahmen ihrer üblichen Jahresplanungen Vorhaben und Aktivitäten, die sie gemeinsam, ggf. zusammen mit unterstützenden Institutionen, durchführen wollen wie z.B. Konferenzen oder den wechselseitigen Einsatz von Fachkräften.</p>	

Synopse zur Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule (Stand: 15.02.2007)

Elementarbereich		Primarbereich		Projekte und Verfahren im Übergang vom Elementarbereich in den Primarbereich
Kita-Gesetz	Übergang in den Bildungsplänen des Elementarbereichs	Schulgesetz	Übergang in den Rahmenlehrplänen der Grundschule	
Thüringen				
<p>Thüringer Kindertageseinrichtungsgesetz (ThürKitaG, 2006)</p> <p>http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/kindergarten/kitag.pdf</p> <p>§ 6 (5) Das pädagogische Fachpersonal in der Kindertageseinrichtung und in der Schule soll eng zusammenarbeiten.</p>	<p>Leitlinien frühkindlicher Bildung (2003)</p> <p>http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tmsfg/aktuell/5.pdf</p> <p>„Die Umsetzung der einrichtungsbezogenen Konzepte erfordert die Mitarbeit von Träger, von Erzieherinnen, Schule, Fachberatern, Eltern und Kindern. In diesem Prozess sind eigene Ideen, vertrauensvolles Miteinander, Zuverlässigkeit und Engagement unerlässlich.“</p>	<p>Thüringer Schulgesetz (2003)</p> <p>http://www.thueringen.de/tkm/hauptseiten/grup_schulwesen/gesetze/schulgesetz/schul.htm</p> <p>§ 2 (3) Der Bildungs- und Erziehungsauftrag verpflichtet die Schulen insbesondere bei der Einschulung, beim Schulwechsel und beim Übergang in die weiterführenden Schulen zu einer engen Zusammenarbeit untereinander sowie mit den schulvorbereitenden Einrichtungen und mit außerschulischen Einrichtungen, die an der Bildung und Erziehung beteiligt sind.</p>	<p>Lehrplan für die Grundschule (1999)</p> <p>http://www.thillm.de/thillm/start_service.html</p> <p>„Die Grundschule geht von den vor- und außerschulischen Erfahrungen des Kindes aus und knüpft an den erreichten Entwicklungsstand an. Sie führt die Kinder behutsam in das schulische Leben und Lernen ein, mit dem Ziel, die Kulturtechniken zu vermitteln und Lernkompetenzen zu entwickeln.“</p> <p>„Beim Übergang in die Grundschule ist die individuelle Ausgangslage jedes Kindes in angemessener Weise zu beachten. Die kontinuierliche Lernentwicklung eines Kindes steht im Mittelpunkt aller Überlegungen zur Gestaltung des Schulanfangs sowie der weiteren Lern- und Arbeitsprozesse.“</p>	<p>Konzept „Bildung und Betreuung von 2 bis 16“ (Kultusministerium, 2005)</p> <p>http://www.thueringen.de/tkm/schule/informationen/aktuell/bub216/content.html</p> <p>„Die Grundschule und der Hort bilden nach § 10 Thür. Schulgesetz eine organisatorische Einheit und sind damit eine offene Ganztagschule im Sinne der KMK ... Die Verantwortung des Schulleiters erstreckt sich auf den Bereich des Hortes. Unterricht und außerunterrichtliche Angebote werden aufeinander abgestimmt. Die Erzieherinnen und Erzieher sind in Unterrichtsprozessen einbezogen und an Schulentwicklungsprozessen beteiligt.“</p> <p>Koordinierung der Fortbildungsangebote kommunaler und freier Träger sowie des Landes</p> <p>Empfehlungen und Anregungen „Vom Kindergarten zur Grundschule“ (Ministerium 2002)</p> <p>TransKiGs: Es soll ein gemeinsamer Bildungsplan für Kindertageseinrichtung und Schule entwickelt werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung einer tragfähigen, institutionsübergreifenden Bildungsphilosophie für Kindergarten und Grundschule,

Synopse zur Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule (Stand: 15.02.2007)

Elementarbereich		Primarbereich		Projekte und Verfahren im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich
Kita-Gesetz	Übergang in den Bildungsplänen des Elementarbereichs	Schulgesetz	Übergang in den Rahmenlehrplänen der Grundschule	
Thüringen				
				<ul style="list-style-type: none"> • Erprobung von Möglichkeiten einer kontinuierlichen Gestaltung von Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern von 0 bis 10 Jahren, • Erarbeitung von Kooperationsmodellen zwischen Kindergarten und Grundschule, • Vernetzung von Bildungsbereichen (bereichs- und institutionsübergreifend), • Erprobung von Konzepten und Modellen, die für alle Kinder anregungsstarke Lern- und Bildungssituationen ermöglichen, • Entwicklung von Konzepten zur Zusammenarbeit mit Familien.

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unentgeltlich abgegeben. Sie ist nicht zum gewerblichen Vertrieb bestimmt. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerberinnen/Wahlwerbern oder Wahlhelferinnen/Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zweck der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Bundestags-, Landtags- und Kommunalwahlen sowie für Wahlen zum Europäischen Parlament.

Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen und an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. Unabhängig davon, wann, auf welchem Weg und in welcher Anzahl diese Schrift der Empfängerin/dem Empfänger zugegangen ist, darf sie auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Bundesregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

