



Dr. Rainer Strätz

Ein gemeinsames Bildungsverständnis von Kindertagesstätten und Grundschulen

Eine enge Zusammenarbeit zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschulen steht (wieder) weit oben auf der fachpolitischen Agenda. Damit diese Kooperation vor Ort nicht nur aus Pflichtgefühl, sondern aus fachlicher Überzeugung praktiziert wird, ist es notwendig, sich der Gemeinsamkeiten insbesondere im Grundverständnis von Bildung und Erziehung noch deutlicher bewusst zu werden. Ein gemeinsames Bildungsverständnis von Elementar- und Primarbereich sollte zunächst über die Tageseinrichtungen für Kinder (einschließlich Krippen) und die Grundschulen (weiter-)entwickelt werden, perspektivisch aber auch die Förderschulen, die Horte bzw. die außerunterrichtlichen Angebote an Schulen sowie mittelfristig die Tagespflege einschließen. Dieses gemeinsame Bildungsverständnis betrifft verschiedene Aspekte.

Angesprochen und gefordert sind zunächst

- ein übereinstimmendes Verständnis der **Bildungsziele**, nicht nur auf der Grundlage des traditionellen abendländischen Bildungskanons und des Konsenses über Wertvorstellungen und Normen in einer „offenen Gesellschaft“, sondern ebenso auf der Grundlage einer Analyse von Erwartungen / Anforderungen, die die Gesellschaft im 21. Jahrhundert an die jetzt aufwachsende Generation später stellen wird,
- eine Verständigung über die grundsätzlichen Merkmale und Eigenarten **kindlicher Bildungsprozesse und Lernwege** und der pädagogischen Antworten darauf,
- ein gemeinsam getragenes Verständnis über die in der Kindheit relevanten **Bildungsinhalte, Lernbereiche und Erfahrungsfelder** sowie
- ein gemeinsames Grundverständnis der **Bedeutung und der Verantwortung der Familie** und – auf dieser Grundlage – der **Zusammenarbeit mit Eltern**.

Ebenso notwendig sind jedoch

- ein gemeinsam getragenes Verständnis der bedeutsamen **Entwicklungsschritte** im Verlauf der Kindheit, die für Kinder verschiedenen Alters **unterschiedlich akzentuierte pädagogische Zielsetzungen und Arrangements** erfordern,
- eine wechselseitige **fachliche Wertschätzung**, auch und gerade angesichts unterschiedlicher Bildungs- und Erziehungsaufträge, Zuständigkeiten, pädagogischer Traditionen und Wege der Qualifizierung der Fach- bzw. Lehrkräfte, und auf dieser Grundlage
- eine als gemeinsame Aufgabe verstandene **Gestaltung der Übergänge**, bei der die prinzipiell notwendige Kontinuität des kindlichen Bildungsprozesses ebenso im Blick ist wie die Tatsache, dass neue Herausforderungen auch Entwicklungschancen sein können.

1 Bildungsziele

Traditionell sind Kindergarten und Grundschule die beiden Institutionen, die den am Bildungsbegriff am weitesten fassen und Bildung als **Persönlichkeitsbildung** verstehen, die weit über die Vermittlung von Wissen hinausgeht. Beide Institutionen betonen auch, dass Bildung nicht von Fragen der Erziehung getrennt werden kann. Der Kindergarten hat in diesem Zusammenhang immer auf die „Einheit von Bildung, Erziehung und Betreuung“ hingewiesen, die Grundschule beschreibt die Einheit von Bildung und Erziehung, die Idee der Schule als Lebensraum.

- **Bildungsziele im 21. Jahrhundert** diskutiert das BLK-Papier „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ angesichts der globalen ökologischen Krise und im Rahmen einer Überlebensstrategie, die dem Prinzip der „nachhaltigen Entwicklung“ folgt. Als notwendige Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen kommender Generationen werden in diesem Zusammenhang herausgestellt:
- **„System- und Problemlöseorientierung** (Umgang mit Komplexität, d. h. mit nicht linear erklärbaren Ursachenbündeln, mit uneindeutigen Wirkungen und nicht vorhersehbaren Veränderungen oder Nebenwirkungen, systemisches (vernetztes) und antizipatorisches (zukunftsgerichtetes) Denken, Förderung von Phantasie und Kreativität, indem spielerische und assoziative bzw. kreative Lernformen stärker gewichtet werden; Forschungskompetenz, indem entdeckende und forschend-entwickelnde Lernformen sowie Erfindungsgeist herausfordernde Studien- und Forschungsvorhaben zugrunde gelegt werden);
- **Verständigungs- und Wertorientierung** (interkulturelle und zwischenmenschliche Verständigung, Regeln des Konfliktumgangs und der Konsenssuche, Dialogfähigkeit)
- **Kooperationsorientierung** (Teamfähigkeit, Gemeinsinnorientierung, Lernen und Handeln in Netzwerken)
- **Situations-, Handlungs- und Partizipationsorientierung** (Entscheidungsfähigkeit, Partizipationsfähigkeit)
- **Selbstorganisation** (Selbstorganisation von Lernprozessen, Evaluationskompetenz, d. h. die prozess- und ergebnisbezogene kritische Überprüfung, Be- und Auswertung von Arbeitsprozessen, lebenslanges Lernen)
- **Ganzheitlichkeit** (konstruktiver Umgang mit Vielfalt, globale Perspektive)“

In solchen Bildungszielen werden sich sowohl elementarpädagogische als auch grundschulpädagogische Konzepte wieder finden, so dass dieser Katalog als gemeinsame Grundlage „neutraler“ Herkunft dienen könnte. Das gilt ebenso für das „Bildungs-Delphi“, das vor zehn Jahren vom damaligen Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Forschung und Technologie in Auftrag gegeben wurde. Darin schrieben Bildungsexpertinnen und -experten den **lerntechnischen / lernmethodischen** Kompetenzen (Stichworte: sich den Zugang zu Wissen erschließen, auswählen, bewerten, entscheiden, Komplexität von Informationen reduzieren, sich in „unbekanntem Gelände“ orientieren können) und den **psycho-sozialen** Kompetenzen (Stichworte: Offenheit für neue Erfahrungen, Sensibilisierung für Andere und Andersdenkende, Toleranz und Kommunikationsfähigkeit, Bereitschaft zur aktiven Mitgestaltung gesellschaftlicher Aufgaben) im gesamten allgemein bildenden Bereich eine herausragende Bedeutung für die Zukunft zu. (Spezielle Fachkompetenzen traten demgegenüber weit zurück.) Die Bedeutung des Erwerbs der genannten zentralen Kernkompetenzen wächst, wird aber im Bildungssystem der Gegenwart noch nicht ausreichend berücksichtigt.

Auch hier sind die Parallelen zu vielen elementar- wie auch grundschulpädagogischen Konzepten unübersehbar, die Studie kann zudem als Bestätigung des Prinzips einer umfassenden Persönlichkeitsbildung gewertet werden.

Das Bildungsverständnis, das den Untersuchungsansatz der **PISA-Studien** prägt, kann als weitere „neutrale“ Verständigungsgrundlage dienen. Untersuchungsgegenstand dort war weniger schulisch vermitteltes Wissen, sondern die Fähigkeit, das verfügbare Wissen zur Bewältigung von (Alltags-)Problemen und Handlungszusammenhängen einzusetzen (fächerübergreifende Problemlösekompetenz). Zur Begründung wird u.A. angeführt, dass es angesichts der rapide sinkenden Halbwertszeit des aktuellen Wissens in der sich abzeichnenden Informationsgesellschaft vor allem darauf ankomme, ständig („lebenslanges Lernen“) neues Wissen zu erwerben, sich verfügbar zu machen und zu Problemlösungen einzusetzen. „Pisa ist unter der Hand von einem Großtest zu einem neuen Bildungsansatz geworden. Die Schulexperten der 32 Teilnehmerstaaten haben sich darüber verständigen müssen, was von Brasilien bis Südkorea, von Deutschland bis in die USA als wirklich wesentlicher Grundstock der Schulbildung betrachtet werden sollte. Der Stoff musste so allgemein gültig sein, dass von Kindern auf allen Kontinenten die gleichen substanziellen Antworten zu erwarten waren. Pisa wurde zum Namen für den international anerkannten harten Kern der Schulbildung.“ (Der Spiegel 50/2001, S.63)

2 Kindliche Bildungsprozesse und Lernwege

Ebenso wie bei der Formulierung von Bildungszielen bieten sich auch bei der Frage nach der Eigenart kindlicher Bildungsprozesse und Lernwege zusätzlich zu den vorhandenen bereichsspezifischen Papieren „neutrale“ Bezugspunkte als Grundlage für gemeinsame Überlegungen und Formulierungen an, insbesondere die Ergebnisse der Neurobiologie. Diese lassen sich - mit großem Mut zur Lücke - so skizzieren: Erstens sind Kinder - auf der Grundlage sicherer Beziehungen - aktive, kompetente Lerner. Dementsprechend formuliert der niedersächsische Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich: „Kindergarten und Grundschule haben gemeinsame pädagogische Grundlagen. Im Mittelpunkt steht die Förderung der Persönlichkeit des Kindes als Akteur seiner Entwicklung im Rahmen tragfähiger sozialer Beziehungen.“ (MK 2005, S. 46)

Zweitens zeigt die Neurobiologie eindrücklich die individuelle Gestaltung von Bildungsprozessen und Lernwegen auf: Jedes Kind lernt im alltäglichen Handeln auf seine Weise seinen nächsten Schritt, wahrscheinlich gibt es so viele Lernwege, wie es Lernende gibt. Beides hat einschneidende Konsequenzen für die Gestaltung von Bildungsprozessen, auf die schon das „Bildungs-Delphi“ (s.o.) nachdrücklich hingewiesen hat:

- „Die klassischen methodischen Konzepte im Bildungssystem bedürfen einer Revision. Wissenserwerb und -vermittlung müssen in neuen **Lernarrangements** und orientiert an effizienten **Lernmethoden und -prinzipien** erfolgen (Stichworte: Erfahrungsbezogenes Lernen, Lernen im Team, Lernen im Praxiskontext, selbstgesteuertes und selbstverantwortliches Lernen).
- Im Gegensatz zum früher gängigen Lernen vor dem Hintergrund relativ beständiger Wissens- und Wissenschaftsgebiete findet Bildung zunehmend in offenen Wissens(austausch-)systemen statt. Dies erfordert eine Neudefinition von **Rollen der Lehrenden und Lernenden** im Bildungssystem (Stichworte: Lernende als „Entdeckungsreisende“ und Gestalter eigener Lernprozesse, Lehrende als Berater und Moderatoren, projektbezogene Lernformen).“

Der niedersächsische Erlass „Die Arbeit in der Grundschule“ greift diese Gedanken auf und differenziert sie wie folgt: „Der Unterricht ist so zu planen und zu gestalten, dass selbstständiges und kooperatives Lernen sowie handlungsorientiertes und problembezogenes Arbeiten der Schülerinnen und Schüler angeregt und unterstützt werden. Deshalb kommt der Auswahl geeigneter Sozialformen sowie offener Unterrichtsformen und -verfahren große Bedeutung zu. Die Gestaltung der Lernprozesse orientiert sich - vor allem hinsichtlich des Lerntempos, der Art und des Umfangs von Wiederholungen - an der individuellen Lernfähigkeit der Schülerinnen und Schüler sowie an der Lernsituation der jeweiligen Lerngruppe.“ (MK 2004, Punkt 5.5)

Der Orientierungsplan für den Elementarbereich weist in diesem Zusammenhang nachdrücklich auf die Grenzen einer „Vermittlungs“-Didaktik hin: „Der Mensch ist ein geborener Lerner und von selbst bestrebt, die Welt zu verstehen und Handlungskompetenz zu erwerben. Wir sprechen deshalb von „Selbstbildung“, weil niemand das Kind dazu motivieren muss. Niemand kann dem lernenden Menschen die geistige und gefühlsmäßige Verarbeitung seiner Begegnungen mit der Welt (und mit sich selbst) abnehmen. Denn es besteht keine Möglichkeit einer direkten Übertragung von Erfahrung, Wissen oder Kompetenzen von Erwachsenen auf Kinder. Zwischen der Welt und der kompetenten Persönlichkeit steht grundsätzlich die Konstruktionsleistung des Kindes, die im frühen Kindesalter vielfach unbewusst abläuft. Das betrifft nicht nur das Weltbild sondern auch das Bild von sich selbst, das Selbstbild.“ (MK 2005, S. 11)

Es sollte nicht schwer fallen, diese Aussagen im Erlass bzw. im Orientierungsplan und die daraus folgenden didaktisch-methodischen Konsequenzen bereichsübergreifend zu formulieren.

3 Bildungsinhalte, Lernbereiche und Erfahrungsfelder in der Kindheit

Die in der Kindheit relevanten **Bildungsinhalte** werden nicht nur im Primarbereich traditionell in einer anderen Systematik beschrieben als im Elementarbereich, sondern auch von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich, zumindest unterschiedlich akzentuiert. Dennoch könnten bereichsübergreifende Inhaltskataloge zumindest für jedes Bundesland auf der Grundlage des jeweiligen Bildungsplans für den Elementarbereich und des jeweiligen Lehrplans für die Grundschule formuliert werden. Vielleicht erleichtert aber der scheinbare Umweg über länderübergreifende Papiere auch hier letztlich die Verständigung. Der gemeinsame Beschluss der Jugendminister- und der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2004 definiert zum Beispiel für die „frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ sechs Bildungsbereiche, bei denen sich die Anschlüsse hin zum Primarbereich förmlich aufdrängen:

„3.2.1 Sprache, Schrift, Kommunikation

Sprachbildung hat zum Ziel, dass das Kind sein Denken sinnvoll und differenziert ausdrückt. Sprachförderung ist eingebettet in persönliche Beziehungen und Kommunikation und in Handlungen, die für Kinder Sinn ergeben. Zentraler Bestandteil sprachlicher Bildung sind kindliche Erfahrungen rund um Buch-, Erzähl- und Schriftkultur (literacy).

3.2.2 Personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung/religiöse Bildung

Zur Förderung der personalen Entwicklung des Kindes gehört die Stärkung seiner Persönlichkeit ebenso wie die Förderung von Kognition und Motivation sowie von körperlicher Entwicklung und Gesundheit. Um ein verantwortliches Mitglied der Gesellschaft zu werden, benötigt das Kind soziale Kompetenzen und orientierendes Wissen. Zur Werteerziehung gehören die Auseinanderset-

zung und Identifikation mit Werten und Normen sowie die Thematisierung religiöser Fragen.

3.2.3 Mathematik, Naturwissenschaft, (Informations-)Technik

Kinder in diesem Alter haben ein großes Interesse an naturwissenschaftlich darstellbaren Erscheinungen der belebten und unbelebten Natur und am Experimentieren und Beobachten. Deshalb sollten die kindliche Neugier und der natürliche Entdeckungsdrang der Kinder dazu genutzt werden, den entwicklungsgemäßen Umgang mit Zahlen, Mengen und geometrischen Formen, mathematische Vorläuferkenntnisse und -fähigkeiten zu erwerben. Eng damit zusammen hängt auch die Vermittlung von Kenntnissen über die Verwendungs- und Funktionsweisen von technischen und informationstechnischen Geräten, die den Alltag der Kinder prägen, und von Fertigkeiten des praktischen Umgangs damit.

3.2.4 Musische Bildung/Umgang mit Medien

Musische Bildung im Sinne von ästhetischer Bildung, musikalischer Früherziehung und künstlerischem Gestalten spricht die Sinne und die Emotionen an, fördert Fantasie und Kreativität sowie die personale, soziale, motorische und kognitive Entwicklung. Die kulturelle Einbettung des Kindes kann dadurch gestärkt und die Aufgeschlossenheit für interkulturelle Begegnung und Verständigung unterstützt werden. Was den Umgang mit Medien angeht, gehört zur Medienkompetenz als dem obersten Ziel von Medienbildung auch die Fähigkeit, Medien zweckbestimmt und kreativ zu nutzen und damit eigene Werke zu erstellen.

3.2.5 Körper, Bewegung, Gesundheit

Das Kind lernt, Verantwortung für sein körperliches Wohlbefinden und seine Gesundheit zu übernehmen. Die Bewegung spielt dabei eine herausragende Rolle, darüber hinaus ist sie aber auch besonders wichtig für die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung des Kindes. Gesundheitliche Bildung ist im Alltag von Kindertageseinrichtungen ein durchgängiges Prinzip, der Zusammenarbeit mit den Eltern und anderen Kooperationspartnern kommt dabei große Bedeutung zu.

3.2.6 Natur und kulturelle Umwelten

Entwicklungsangemessene Umweltbildung berührt viele Lebensbereiche, von der Naturbegegnung über Gesundheit und Werthaltungen bis hin zum Freizeit- und Konsumverhalten. Zentrale Aspekte dabei sind der Einsatz für eine gesunde Umwelt – vorrangig in der Lebenswelt der Kinder –, die Behebung bereits entstandener Schäden und die Wechselwirkungen zwischen Ökologie, Ökonomie und Sozialem im Sinne der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Den Kindern ist die Begegnung mit der Natur und den verschiedenen kulturellen Umwelten zu ermöglichen und es sind ihnen darin vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten zu eröffnen.“

Gleichzeitig sollten die landesspezifischen Ergänzungen und Errungenschaften genutzt und weiterentwickelt werden. So beschreibt zum Beispiel der „Orientierungsplan“ lebenspraktische Kompetenzen als eigenen Bildungsbereich: „Kinder haben ein großes Bedürfnis, sich an den Tätigkeiten der sie umgebenden Personen zu orientieren. Besonders bei kleinen Kindern besteht ein starker Wille, Dinge selbst tun zu können. Auch ältere Kinder haben ein starkes Interesse an dem, was etwas ältere Kinder (bzw. in ihrer Entwicklung weiter fortgeschrittene) schon können. Lebenspraktisches Tun bietet Kindern von klein auf eine Fülle von Lerngelegenheiten. Es handelt sich dabei um ein Traditionselement der Kindergartenpädagogik, welches nach wie vor große Bedeutung hat und das es unter neuen Vorzeichen wieder zu entdecken gilt. Wegen seiner Vielseitigkeit ist das Lernfeld Lebenspraxis ein wichtiger Baustein im Prozess der frühen Bildung, gerade auch für die

unter Dreijährigen.“ (MK 2005, S. 22) Der Anschluss in die Grundschuldidaktik hinein sollte leicht fallen, denn „Selbstständigkeit und die Sicherheit, alltägliche lebenspraktische Herausforderungen – altersgemäß – gut zu bewältigen, sind gute Voraussetzungen für selbsttätiges Lernen auch in anderen Erfahrungsfeldern.“ (MK 2005, S. 23) Gleichzeitig sind hier die Chancen altersübergreifender Lernformen angesprochen, die auch die Grundschuldidaktik für sich (neu) entdeckt hat („jahrgangsübergreifender Unterricht“).

Hinsichtlich der Gestaltung der **Lern- und Erfahrungsfelder** kann auf Übereinstimmungen aufgebaut werden, die jetzt schon bis in einzelne Formulierungen hinein bestehen; zwei Beispiele dafür:

Spiel und Lernen: In der Kindheit kein Gegensatz

„Für das Krippen- und Kindergartenkind ist das Spiel die wichtigste Form der handelnden Auseinandersetzung mit seiner inneren und äußeren Welt. Es ist seine bevorzugte Methode zu lernen. Deshalb gibt es im Grunde nichts Ernsthafteres für die Kinder als das Spiel, in welchem sie sich ihre eigene Welt schaffen.“ (MK 2005, S. 11) „In der Altersgruppe der Null bis Sechsjährigen kommt dem Spiel die Schlüsselrolle beim Lernen und bei der emotionalen Verarbeitung ihrer Erlebnisse zu.“ (MK 2005, S. 37)

„Im Erstunterricht haben das Lernen im Spiel und das spielende Lernen eine wichtige Funktion. Das Spiel bietet den Schülerinnen und Schülern ein wichtiges Erfahrungsfeld für die Entwicklung von Ordnungssystemen wie Regeln und Vereinbarungen. Spiel und freie Arbeitsformen verdeutlichen den Kindern, dass sie mit ihren Interessen und Bedürfnissen sowie ihrem Wunsch nach Selbstständigkeit ernst genommen werden.“ (MK 2004, Punkt 5.3)

Lernen in sozialen Bezügen

„Bildungsprozesse sind immer soziale und kommunikative Prozesse zwischen Kindern sowie zwischen Kindern und Erwachsenen.“ (MK 2005, S. 11)

„In der Grundschule wird eine eigene altersangemessene Form des Zusammenlebens und Arbeitens entwickelt... Das Zusammenleben in der Schule muss gelernt und geübt werden.“ (MK 2004, Punkt 2.3)

Auch die Wertschätzung des **Projektunterrichts** wegen der damit verbundenen spezifischen Lernchancen¹ findet problemlos ihr Gegenstück in elementarpädagogischen Konzepten.

4 Erziehungspartnerschaft mit Eltern

Eltern sind „Erziehungspartner“; sie müssen es auch deshalb sein, damit Kinder erleben können, dass die Orte, in denen sie aufwachsen und lernen, nicht isoliert voneinander sind. Auf diese Tatbestände weisen Orientierungsplan und Grundschul-Erlass in prinzipiell gleicher Weise, wenn auch unterschiedlich ausführlich hin:

„Wenn die Eltern erleben, dass ihre eigenen Lebenserfahrungen und ihre Erziehungskompetenz anerkannt und eingebracht werden können, geben sie auch ihren Kindern die Chance, ihre familiären Erfahrungen mit den Entwicklungsangeboten der Einrichtung zu verknüpfen.“ (MK 2005, S. 42)

¹ „Die Möglichkeit, über den Pflichtunterricht hinaus Projektunterricht anzubieten, ist zu nutzen. Projektunterricht hilft den Schülerinnen und Schülern, individuelle Fähigkeiten und Neigungen zu entdecken und weiterzuentwickeln und ermöglicht eine altersgemäße Beteiligung an der Unterrichtsplanung und -gestaltung.“ (MK 2004, Punkt 5.12)

„Eltern müssen in ihrer Erziehungskompetenz ernst genommen werden. Ihre Mitwirkung bezüglich pädagogischer Fragen (z. B. über Elternabende mit einem pädagogischen Schwerpunkt) und Elternbeteiligung sind selbstverständlich. Die Eingewöhnungsphase in die Einrichtung wird von Eltern und Erzieherinnen gemeinsam gestaltet. Es finden regelmäßige Gespräche über die Entwicklung des Kindes statt. Die Anregungen von Eltern als „Experten“ ihres Kindes werden von den Fachkräften ernst genommen. Wenn sich die Erziehungspartnerschaft erfolgreich gestalten soll, müssen auch die Eltern sich auf den Dialog mit den Fachkräften einlassen und die eigene Verantwortung für die Bildungsbegleitung ihres Kindes wahrnehmen. Auf ihre Weise können sie die Bildungsziele dieses Plans mit verfolgen.“ (MK 2005, S. 44)

„Die Wechselwirkung von schulischen und außerschulischen Erziehungs- und Lerneinflüssen erfordert eine enge, vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus. Unterschiede zwischen der Erziehung im Elternhaus, der Erziehung und dem Lernen in der Schule können die Schülerin oder den Schüler belasten; daher ist in der Grundschule die kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Erziehungsberechtigten von besonderer Bedeutung. Anzustreben ist eine Erziehungspartnerschaft von Lehrkräften und Erziehungsberechtigten.“ (MK 2004, Punkt 9.1)

In diesem Zusammenhang sollten die Fach- und Lehrkräfte sich immer wieder vor Augen führen, dass – im Gegensatz zu ihnen selbst – die Eltern die einzigen Bezugspersonen sind, die das Kind während der gesamten Zeit des Übergangs begleiten und unterstützen können (Akgün 2007).

„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.“

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 beide Teile inhaltlich unverbunden bleiben. Es muss stattdessen darum gehen, die „Anschlussfähigkeit“ (Speck-Hamdan 2004) von Kindergarten und Grundschule und die Entwicklungslinien, die oft bildungsbereichs-übergreifend verlaufen, zu verdeutlichen wie im nebenstehend auszugsweise abgebildeten Beispiel². 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 in: BMBF 2008). Eltern, die so detailliert über Entwicklungslinien in der Kindheit 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“ in England: Wenn Eltern ständig anhand alltäglicher Erfahrungen auf die täglichen, kleinen Entwicklungsschritte ihres Kindes aufmerksam gemacht werden, dann werden sie Anteil nehmen an seiner Entwicklung. Das gilt auch für Eltern aus so genannten „bildungsfernen“ Schichten, denen vielleicht die Fachkräfte bisher den angemessenen, ihnen verständlichen Zugang zu pädagogischen Fragen schuldig geblieben sind.

5 Entwicklungsschritte in der Kindheit

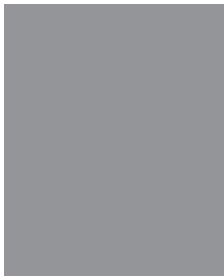
Verglichen mit den bisher angesprochenen Aspekten sind Aussagen zu Veränderungen im Verlauf

² aus einem gemeinsam von Kindergarten und Grundschule in Ganderkesee ausgearbeiteten Informationsblatt für Eltern (<http://nibis.ni.schule.de/~heidegan/leben/kita.htm>, 10.2.2003)

der Kindheit, die bei aller gemeinsamen Grundorientierung unterschiedliche pädagogische Antworten bei Kindern verschiedenen Alters erfordern, noch relativ vage. Dies betrifft nicht zuletzt die Veränderungen im Zeitraum des Übergangs vom Elementar- zum Primarbereich: „Die Grundschule muss den Schülerinnen und Schülern erfolgreiches Lernen ermöglichen und ihre Lernfreude sowie ihre Lern- und Leistungsbereitschaft weiterentwickeln oder anregen. Dabei knüpft sie an die Formen des Lernens im vorschulischen Bereich an und führt allmählich zu den spezifischen Formen des Lernens in den Fächern der Grundschule.“ (MK 2004, Punkt 2.4). In einem sächsischen Papier zur Gestaltung des Übergangs findet sich ein erster Versuch, die Veränderungen im Übergang inhaltlich genauer zu fassen: „In der Zeitspanne des Überganges vom Kindergarten in die Grundschule wird selbstgestaltetes und spontanes Lernen allmählich durch selbstgesteuertes und systematisches Lernen der Kinder erweitert.“ (SMS / SMK 2003)

Inhaltliche Stichworte für weiter gehende Versuche könnten sein:

- Die sich immer stärker entwickelnden lernmethodischen Kompetenzen der Kinder,
- die wachsende zeitliche Perspektive, das steigende Interesse und Gespür für Tradition und Geschichte,
- die Fähigkeit der Kinder, immer komplexer zu denken und z.B. mehrere relevante Sachverhalte bzw. Einflussgrößen gleichzeitig im Blick zu haben,
Zum Beispiel: „Welche Platte ist größer?“



- Die wachsenden Kompetenzen im Umgang mit Symbolsystemen
z.B. die Trennung von Gegenstand und seiner Bezeichnung
- „Welches Wort ist länger: „Bus“ oder „Kinderfahrrad“?“



- der wachsende Anspruch der Kinder an das *Ergebnis* des eigenen Handelns,
- die Entwicklung eines realistischen Selbstbilds in diesem Zeitraum, einschließlich einer differenzierteren Wahrnehmung der eigenen Stärken und Schwächen,
- die Entwicklung vom parallelen zum kooperativen Spielen und Lernen.

6 Zusammenarbeit der Fach- und Lehrkräfte

Durch fachlichen Austausch und eigene Anschauung kann die Erkenntnis gefördert werden, dass sich über ein (mehr oder weniger abstrakt formuliertes) gemeinsames Bildungsverständnis hinaus eine in vielen Hinsichten sehr ähnliche Bildungspraxis entwickelt hat. Dies gilt insbesondere für die Schuleingangsphase; dort werden unter den Stichworten „Differenzierung“, „Individualisierung“, „entdeckendes Lernen“ oder „Lernen in sozialen Bezügen“ Fragen diskutiert und Lösungsversuche praktiziert, die elementarpädagogischen Konzepten sehr nahe stehen.

Die eigene Anschauung ist auch deshalb notwendig, weil es weder den Kindergarten noch die Grundschule gibt. Die Konzeptionsvielfalt wird zwar oft als Spezifikum der Kinder- und Jugendhilfe bzw. des Elementarbereichs angesehen, findet sich jedoch prinzipiell ebenso im Primarbereich: „Jede Grundschule legt in einem pädagogischen Konzept (Schulprogramm) auf der Grundlage des Bildungs- und Erziehungsauftrags, der Rahmenrichtlinien und unter Berücksichtigung ihrer jeweils besonderen Bedingungen Ziele und Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit fest. Fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsaufgaben wie

- Werteerziehung,
- soziales Lernen und grundlegende politische und wirtschaftliche Bildung,
- Gesundheitserziehung,
- Erziehung zu umweltbewusstem Verhalten,
- interkulturelle Erziehung,
- Medienerziehung,
- Mobilität (vormals Verkehrserziehung) sowie
- Familien- und Sexualerziehung

sind im pädagogischen Konzept der Grundschule angemessen zu berücksichtigen.“

(MK 2004, Punkt 2.6)

7 Die gemeinsame Gestaltung von Übergängen

Für die Kinder stellt der Übergang eine Herausforderung dar und kann mit Problemen verbunden sein. Die Angaben über den Anteil der Kinder mit Übergangsproblemen schwanken, Zahlen bis zu 40 Prozent werden genannt (vgl. Griebel / Niesel 2003, S. 137). Mögliche Gründe dafür sind Unsicherheiten und Ängste, mangelnde soziale Kompetenzen (s. Beelmann 2000) oder Brüche in der Bildungsbiographie, die durch mangelnde Anschlussfähigkeit in den didaktisch-methodischen Prinzipien entstehen können. Kinder haben in den ersten Lebensjahren ihre Wege, sich mit Erfahrungen und Dingen, die ihnen begegnen, allein oder gemeinsam auseinander zu setzen, erworben und praktiziert. Wenn diese Wege in der Schule weder wertgeschätzt noch aufgegriffen werden, können solche Brüche entstehen. Dass dies nicht notwendig so sein muss, zeigen die beiden Bilder aus der Kindertageseinrichtung bzw. der Grundschule des Montessori-Zentrums in Krefeld: Bis in methodische Details wie die Sitzordnung hinein erleben diese Kinder die so oft beschworene Kontinuität des Bildungsprozesses³.

3 „Um die Kontinuität der Bildungs- und Erziehungsarbeit sicher zu stellen, arbeitet die Grundschule mit dem Kindergarten zusammen.“ (MK 2004, Punkt 3.5)

Voraussetzung dafür, dass nicht nur bestimmte Kinder, sondern alle diese Kontinuität erleben, ist die Verständigung auf kindliche Lernwege und Erfahrungsfelder (s. Abschnitt 2 und 3) als gemeinsame Grundlage. Ergänzend sollten Ergebnisse der Transitions- und Resilienzforschung (s. z.B. Griebel & Niesel 2003) herangezogen werden, die Wege aufzeigen, wie die doppelte Aufgabenstellung des Elementarbereichs eingelöst werden kann: „Die pädagogische Arbeit in der Tageseinrichtung begleitet und unterstützt die Entwicklung der Persönlichkeit der Kinder im Hier und Jetzt und bereitet auf künftige Lebens- und Lernabschnitte vor.“ (MK 2005, S. 9) Die erwähnte Forschung zeigt deutlich, dass die „Vorbereitung auf künftige Lebens- und Lernabschnitte“ weniger durch besondere Maßnahmen oder Angebote für Kinder in der letzten Zeit vor der Einschulung geleistet werden kann, sondern vor allem durch eine entsprechende Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsarbeit in der gesamten Kindergartenzeit.

Beim fachlichen Austausch über einzelne Kinder und ihren Bildungsprozess spielen Lern- und Bildungsdokumentationen eine zentrale Rolle. Den Tageseinrichtungen für Kinder ist die neue, zusätzliche Aufgabe gestellt worden, die Bildungsprozesse jedes Kindes zu beobachten und zu dokumentieren. Die Grundschulen wiederum haben den Auftrag, möglichst früh die „individuelle Lernausgangslage“ jedes Kindes zu bestimmen und zu dokumentieren, um daran anschließen zu können. In beiden Fällen war einige Zeit nötig, um Erfahrungen zu sammeln und sinnvolle und zugleich praktikable Formen der Dokumentation zu finden; dieser Prozess ist noch nicht überall abgeschlossen. Es gibt jedoch bereits erste Beispiele dafür, dass sich durch ein koordiniertes Vorgehen Vorteile für alle Beteiligten ergeben: Gespräche mit Eltern wie auch der fachliche Austausch zwischen Erzieherinnen und Lehrkräften fallen auf der Grundlage von Dokumentationen, z.B. „Bildungs- und Lerngeschichten“, wesentlich leichter. Als weiterer Vorteil kommt hinzu, dass der Begriff der „Schulfähigkeit“ seinen trennenden Charakter verliert, wenn es nicht mehr um das „Abhaken“ eines Katalogs von Fähigkeiten und Fertigkeiten geht, sondern um die jeweils individuellen Bildungsprozesse im Zeitraum des Übergangs, die dokumentiert und *gemeinsam* reflektiert werden. „Für jede Schülerin und jeden Schüler ist die individuelle Lernentwicklung zu dokumentieren. Die Dokumentation bildet die wichtigste Grundlage für die Individualisierung von Lernprozessen... Die individuelle Lernausgangslage wird von den Lehrkräften in einer Prozessbeobachtung zu Beginn der Schulzeit erhoben. Dabei sollten – wenn vorhanden – auch Lerndokumentationen des abgebenden Kindergartens einbezogen werden. Die Feststellung der Lernausgangslage bezieht die bisherigen Lernerfahrungen und die Selbsteinschätzung jedes Kindes ein. Bei Bedarf greifen die Lehrkräfte auf Kompetenzen anderer Fachkräfte zurück.“ (MK 2004, Punkt 6.2)

Den Kindern eröffnen solche Dokumentationen die Möglichkeit, die eigenen Entwicklungsschritte und Leitungen wahrzunehmen und zu reflektieren. Dies ist die entscheidende Grundlage für die Entwicklung von Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit, denn nur starke Menschen lernen und schöpfen dabei ihr Potenzial aus. Auf die zentrale Bedeutung eines positiven Selbstbilds für den Bildungsprozess weist der niedersächsische Grundschulrlass in folgender Weise hin: „Die Grundschule führt alle Schülerinnen und Schüler an eine angemessene Einschätzung ihrer Leistungsfähigkeit heran. Neben Leistungsanforderung und Leistungsüberprüfung gehören hierzu auch Ermutigung, Unterstützung und Anerkennung von Leistungen sowie ein positives Lern- und Leistungsklima und das Schaffen von Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit.“ (MK vom 2004, Punkt 6.3)

Literatur:

Akgün, Mechthild (2007): *Übergang Kindergarten-Grundschule: Grundlagen, Ansätze zur Gestaltung*. Vortrag des Projektes TransKiGs NRW (<http://www.transkigs.nrw.de>)

Beelmann, Wolfgang (2000): *Entwicklungsrisiken und -chancen bei der Bewältigung normativer sozialer Übergänge im Kindesalter*. In: Leyendecker, Chr. & Horstmann, T. (Hg.): *Große Pläne für kleine Leute*. München, S. 71-77

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hg.) (1998): *Delphi-Befragung 1996/1998 „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft - Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“* Integrierter Abschlußbericht

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (1998): *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung - Orientierungsrahmen*. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 69. Bonn

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2008): *Dokumentation der Fachtagung „Bildungshäuser für Kinder von drei bis zehn Jahren“* am 1. und 2. Oktober 2007 in Berlin (in Vorbereitung)

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

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

Niedersächsisches Kultusministerium (2004): *Die Arbeit in der Grundschule*. Erlass vom 3.2.2004 (zitiert als: MK 2004).

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2005): *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder* (zitiert als: MK 2005)

Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2003): *Gemeinsame Vereinbarung des zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule* vom 13.08.2003 (zitiert als: SMS/SMK 2003)

Speck-Hamdan, Angelika (2004): *Anschlussfähigkeit sichern – über institutionelle Grenzen hinweg*. In: KiTa aktuell BY 10, S. 198-202

Dr. Rainer Strätz, Sozialpädagogisches Institut NRW – FH Köln
An den Dominikanern 2, 50668 Köln
Tel.: 02 21 / 1 60 52 20, E-Mail: straetz@spi.nrw.de