

unterrichtspraxis

Beilage zu „bildung und wissenschaft“
der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg

KITA/GRUNDSCHULE

Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule

Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule ist für jedes Kind ein wichtiges Ereignis in seiner Bildungsbiographie. Er ist in der Regel mit vielen Emotionen bei den Kindern verbunden (vgl. Reichmann 2010). Es wird erklärt, wie eine am Kind und an der Fortführung seiner Bildungsbiographie orientierte Übergangsgestaltung aussehen kann.



Quelle: imgao

Was mich da nur erwartet?

Übergangsbewältigung als ko-konstruktiver Prozess

Wenn man Kinder fragt, ob sie sich auf die Schule freuen, dann antworten sie in der Regel mit einem stolzen und freudigen „Ja“. Schaut man dann über diese erste positive Reaktion hinaus genauer hin, stellt man fest, dass Kinder mit den Anforderungen des Übergangs unterschiedlich umgehen. Das zeigt sich beispielsweise schon in den Begründungen für die eben genannte Vorfreude:

**„Ich freue mich auf die Schule, weil...
... dort hab ich ganz viele Freunde“
... man auf dem Schulhof spielen
kann und der ist größer als unser
Garten [im Kindergarten]“
... man dort rechnet, schreibt und
liest.“**

(Reichmann 2010, 106)

Diese Äußerungen von Kindern vor der Einschulung zeigen, dass die Wahrnehmung und Vorstellungen von Schule

sehr unterschiedlich sein können. Kinder freuen sich auf verschiedene Dinge, stehen anderen Dingen eher ambivalent gegenüber und sehen manchem auch eher ängstlich entgegen (vgl. Reichmann 2010). Das bedeutet einerseits, dass der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule von jedem Kind ganz individuell wahrgenommen und bewältigt wird. Andererseits bedeutet es, dass jedes Kind in seinem Übergangsprozess individuell unterstützt werden sollte.



Quelle: imgaco

Unterschiedliche Erwartungen an Schule

Griebel und Niesel (2011) haben basierend auf dieser Sachlage und auf der Grundlage verschiedener theoretischer Ansätze ihren Transitionsansatz entwickelt. Dieser geht davon aus, dass die Bewältigung des Übergangs nicht allein Sache des Kindes ist, sondern dass die Übergangsbewältigung vielmehr als ko-konstruktiver Prozess zu sehen ist, in dem die verschiedenen beteiligten Personengruppen – die Kinder, die Eltern, die pädagogischen Fachkräfte und die Lehrkräfte – in unterschiedlichen Funktionen zusammenarbeiten, um dem Kind eine positive Übergangsbewältigung zu ermöglichen.

Während die Pädagog/innen beider Institutionen vor allem eine begleitende und unterstützende Funktion haben, finden sich die Kinder in der Rolle, den Übergang aktiv bewältigen zu müssen, indem sie von Kita-Kindern zu Schulkindern werden. Die Eltern haben in diesem Prozess eine Doppelrolle. Zum einen haben sie ihren Kindern gegenüber gleichfalls eine begleitende und unterstützende Funktion, zum anderen befinden sie sich jedoch – ähnlich wie ihre Kinder – in einem eigenen Übergangsprozess von Eltern eines Kita-Kindes zu Eltern eines Schulkindes und

müssen mit den anstehenden (Rollen-)Veränderungen emotional und organisatorisch umgehen.¹

Anforderungen des Übergangs an das Kind

Im Transitionsansatz werden zudem verschiedene Anforderungen formuliert, mit denen sich das Kind beim Wechsel von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule auseinandersetzen muss.

Auf der individuellen Ebene bedeutet dies, dass die Kinder sich vor allem mit dem Statuswechsel auseinandersetzen müssen, der mit dem Schuleintritt einhergeht. Wie erwähnt, werden sie vom Kindergartenkind zum Schulkind. Dieser Wechsel ist mit einer ganzen Reihe von Emotionen verbunden, die entsprechend reguliert und bewältigt werden müssen. Mit dem Wechsel

ist, neben veränderten Rollenerwartungen, auch verbunden, dass sie in der Kindertageseinrichtung zu den „Großen“ gehörten und als „Erstklässler“ wieder zu den „Kleinen“. Auch die (Weiter-)Entwicklung verschiedener Kompetenzen, die im schulischen Kontext relevant sind, wird erwartet. Dazu zählen beispielsweise kommunikative und sozial-emotionale oder auch lernbereichsspezifische Kompetenzen wie der Schriftspracherwerb oder mathematische Kompetenzen (vgl. Griebel/Niesel 2011, 119; Eckerth/Hanke 2015, 36ff.).

Die soziale oder interaktionale Ebene ist vor allem von Veränderungen auf der Beziehungsebene geprägt. Durch den Abschied von der Kindertageseinrichtung enden die Beziehungen zu den pädagogischen Fachkräften und anderen Kindern in der Kita oder werden zumindest wesentlich reduziert. Auf der anderen Seite muss das Kind seine Position im Sozialgefüge der neuen Klasse finden und neue Beziehungen zu Mitschüler/innen und Lehrkräften aufbauen (vgl. Griebel/Niesel 2011, 119; Eckerth/Hanke 2015, 40f.).

Dabei ist es gerade dieser Aspekt des Beziehungsaufbaus, der die Kinder im

1) In diesem Artikel soll der Schwerpunkt jedoch auf den Kindern sowie den Fach- und Lehrkräften liegen, so dass auf die Rolle der Eltern im weiteren Verlauf des Artikels nicht mehr eingegangen wird. Die Bewusstmachung der elterlichen Doppelrolle ist jedoch trotzdem von Relevanz im Umgang mit den Eltern im Übergang, so dass mir deren Erwähnung wichtig war.



Quelle: iingao

Abschied von der Vertrautheit der Kita

Vorfeld der Einschulung sehr beschäftigt und auch Anlass zur Sorge bereitet. Neue Freunde zu finden, im Klassenverband akzeptiert zu werden und eine gute Beziehung zur Klassenlehrperson zu haben, ist für die Kinder enorm wichtig (vgl. Reichmann 2010). Auch bestehende Beziehungen innerhalb der Familie können sich durch die Einschulung ändern (vgl. Eckerth/Hanke 2015, 42). So können Kinder beispielsweise damit konfrontiert sein, dass sich die Erwartungen, die Eltern an sie stellen, verändern und anspruchsvoller werden.

Auf der institutionellen bzw. kontextuellen Ebene gibt es ebenfalls eine Reihe von Veränderungen, auf die sich das Kind und seine Familie einstellen müssen. Hier nimmt vor allem die verbindliche Zeitstruktur der Schule, mit festen Anfangs-, End- und Ferienzeiten auf Planungen des Tages-, Wochen- und auch Jahresverlauf einer Familie Einfluss. In diesem Zusammenhang kann es für Eltern auch notwendig sein, die eigenen Arbeitszeiten an die zeitlichen Strukturen der Schule anzupassen oder, falls dies nicht möglich sein sollte, weitere Betreuungsmöglichkeiten für das Kind zu

organisieren. Auch die Integration von Hausaufgaben in den Tagesablauf kann eine wesentliche Veränderung für die Familie bedeuten (vgl. Griebel/Niesel 2011, 120).

Für das Kind ergeben sich in der Schule zudem Veränderungen, was die Gestaltung des Unterrichts angeht. Es erfolgt eine veränderte Rhythmisierung, Lern- und Erholungsphasen sind stärker festgelegt. Auch das Lernen selbst verändert sich. Während in der Kindertageseinrichtung eher situative und spontane Lernerfahrungen aus dem Lebens- und Erfahrungsbereich der Kinder oder daraus entstehende Angebote und Projekte im Vordergrund stehen, ist das Lernen im schulischen Kontext häufig stärker formell geprägt und auf einen systematischeren Erwerb von Kompetenzen ausgelegt (vgl. Eckerth/Hanke 2015, 44).

Dieser Abriss verschiedener Anforderungen und Veränderungen macht deutlich, wie zahlreich und vielfältig die Herausforderungen sind, denen sich die Kinder in ihrem Übergangsprozess stellen und mit ihnen klarkommen müssen.

Ein Blick in die Geschichte

Um bei dieser Vielfalt von Anforderungen den Schritt von einer Institution in die andere für ein Kind gelingen lassen zu können, ist es notwendig, dass Kindertageseinrichtung und Grundschule miteinander kooperieren. Ein Blick in die Vergangenheit verdeutlicht, warum die gemeinsame Gestaltung des Übergangs durch die beiden Institutionen Kindertageseinrichtung und Grundschule relevant und ein wichtiges Thema der Kindheits- und Grundschulpädagogik ist.

In Deutschland ergibt sich die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule aus der historischen Entwicklung der beiden Institutionen. Diese verlief über lange Zeit weitgehend unabhängig voneinander, so dass es zwischen Kindergarten und Grundschule – wenn überhaupt – nur wenige gemeinsame Berührungspunkte gab und die jeweilige Entwicklung von unterschiedlichen Traditionen geprägt wurde.

Dies hing mit den ursprünglich unterschiedlichen Funktionen der beiden Institutionen zusammen, die sich bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts zurückverfolgen lassen. Die ersten



Quelle: imgaco

Schule als Tor in eine neue Welt

Einrichtungen der öffentlichen Kleinkinderziehung hatten eine in erster Linie sozialfürsorgerisch ausgerichtete Betreuungsfunktion. Diese wurde als familienergänzende vorübergehende Nothilfe für Familien gesehen, die die Betreuung ihrer Kinder nicht selbst bewerkstelligen konnten. Da der Schwerpunkt dieser Einrichtungen bei der Betreuung der Kinder lag, hatten sie keine Berührungspunkte mit dem damaligen Schulsystem. Die Schulen beanspruchten die Bildungsfunktion für sich und grenzten sich klar von den Einrichtungen der Kleinkindbetreuung ab. Unterstützt wurde diese Trennlinie durch die unterschiedlichen Trägerchaften von Einrichtungen der Kleinkindbetreuung, die vor allem von privaten oder konfessionellen Trägern geführt wurden, und der sich im Verlauf des 19. Jahrhunderts immer mehr in staatlicher Trägerschaft befindlichen Schule (vgl. Reyer 2006). Obwohl es bereits im 19. Jahrhundert vereinzelt Pädagogen wie beispielsweise Friedrich Fröbel oder Adolph Diesterweg gab, die das Potential der Kleinkindeinrichtungen als Bildungsorte für alle Kinder erkannten, setzte sich die getrennt voneinander verlaufende Entwicklung auch im 20. Jahrhundert fort.

Im Laufe der Zeit gab es jedoch immer wieder Bemühungen, den freiwilligen Notbehelfscharakter des Kindergartens zu ändern, indem die Institution in das staatliche Schulsystem eingebunden werden sollte. Leider scheiterten diese Vorhaben immer wieder.

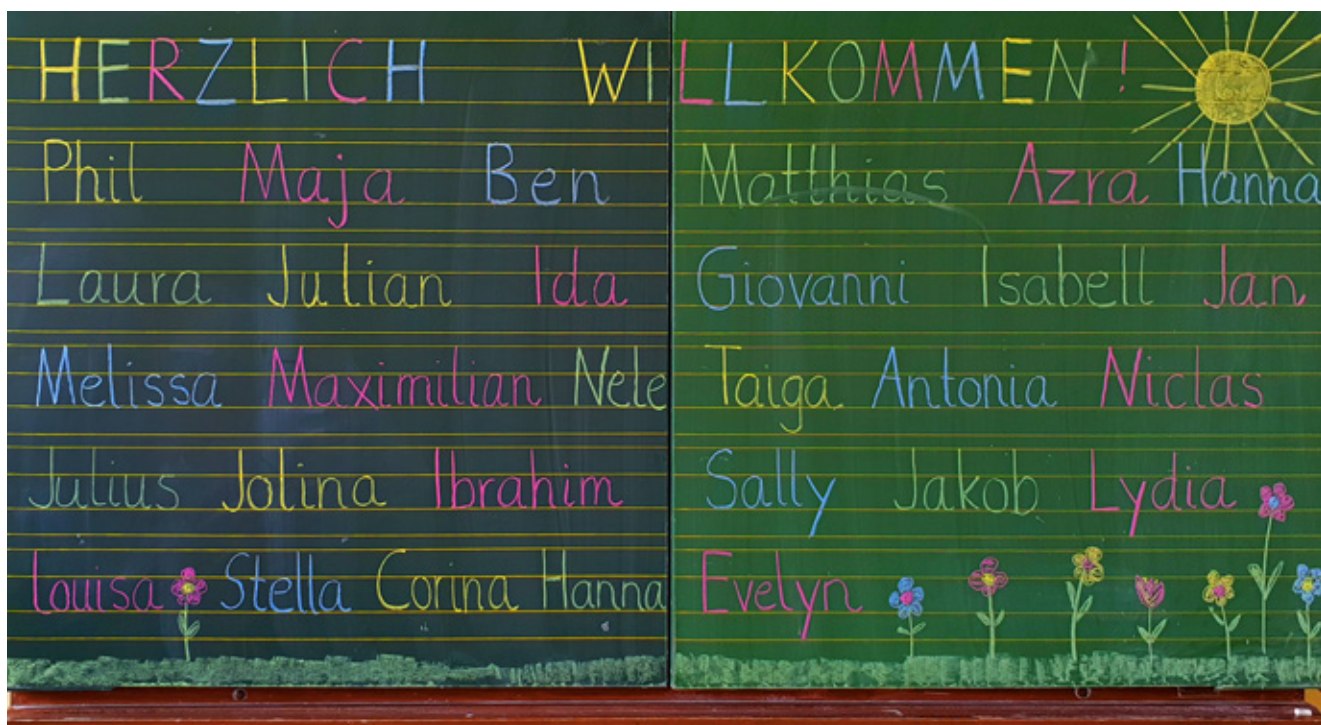
So wurde beispielsweise im Rahmen der Reichsschulkonferenz 1920 in der Weimarer Republik diskutiert, den Kindergarten als unterste Stufe des Bildungssystems zu verankern und damit auch eine Besuchspflicht der Einrichtung zu etablieren. Die Diskussion scheiterte und führte dazu, dass Kindergarten und Grundschule unterschiedlichen administrativen Bereichen (Kindergarten: Kinder- und Jugendhilfebereich, Schule: Bildungsbereich) zugeordnet wurden (vgl. Reyer 2006).

Ein weiterer Versuch erfolgte in den 1970er Jahren, als im Rahmen des Strukturplans für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrats erneut eine inhaltliche und strukturelle Eingliederung des Kindergartens als unterste Bildungsstufe mit eigenständigem Bildungsauftrag vorgesehen war. Diese Zuordnung wurde nominell erreicht, faktisch änderte sich jedoch nur wenig am Verhältnis von Kindergarten und Grundschule. Aus dieser Zeit blieben

vor allem Ansätze einer freiwilligen Kooperation zwischen den beiden Institutionen übrig (vgl. Reyer 2006).

Erst der „PISA-Schock“ zu Beginn der 2000er Jahre führte zu wesentlichen Veränderungen. In der Debatte um das mittelmäßige Abschneiden der deutschen Schüler/innen rückte auch die frühkindliche Bildung stärker in den Fokus der öffentlichen Diskussion. In den darauffolgenden Jahren wurde ein quantitativer und qualitativer Ausbau der Kindertageseinrichtungen in Gang gesetzt. Das Potential der frühkindlichen Bildung für die kindliche Entwicklung wurde wahrgenommen und Kindertageseinrichtungen als Bildungsinstitutionen etabliert. Es erfolgte die Einführung von, in manchen Bundesländern auch bildungsstufenübergreifenden, Bildungsplänen für frühkindliche Einrichtungen. In diesen ist der eigenständige Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen definiert und ausgeführt.

Auch in Bezug auf die Kooperation gab es Weiterentwicklungen. Im „Gemeinsamen Rahmenplan der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (JMK/KMK 2004) wird es als gemeinsame Aufgabe von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen betrachtet, den Kindern eine



Quelle: imgac

Den Neubeginn gestalten.

durchgängige Bildungsbiographie zu ermöglichen, und eine Stärkung der Kooperation zwischen beiden Institutionen gefordert. Die Kooperation wurde – im Gegensatz zum vorherigen Zustand – gesetzlich verankert.

Neben diesen Maßnahmen zur Verbesserung der Kooperation wurde die Annäherung von Kindertageseinrichtungen und Grundschule auch durch andere Maßnahmen unterstützt. Hier wäre beispielsweise die Neugestaltung der Schuleingangsphase zu nennen, die seit den 1990er Jahren in unterschiedlichen Formen umgesetzt wird und Elemente wie jahrgangsgemischte Klassen, flexible Einschulungstermine und differenzierte und individualisierte Unterrichtsformen enthält (vgl. Eckert/Hanke 2015, 104).

Unterschiede zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschule

Trotz dieser positiven Entwicklungen gibt es jedoch weiterhin Unterschiede in den Traditionen, den Rahmenbedingungen und der gesellschaftlichen Wahrnehmung der Institutionen, die Einfluss auf die Gestaltung der Kooperation nehmen und sich als hinderlich erweisen können.

Auf der strukturell-institutionellen Ebene ist die Verbindlichkeit des Besuchs der Einrichtung ein nach wie vor wesentlicher Unterschied. Während beim Besuch der Grundschule Schulpflicht besteht, ist der Besuch der Kindertageseinrichtung als Einrichtung des Kinder- und Jugendhilfebereichs freiwillig. Dies hat zur Folge, dass Kinder in unterschiedlichem Umfang an frühkindlichen Bildungsangeboten teilgenommen haben, bevor sie eingeschult werden.

Auch in Bezug auf die Organisation des Tages-, Wochen- und Jahresablaufs bestehen Unterschiede. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen haben unterschiedliche Öffnungszeiten, unterschiedliche Tagesstrukturen und unterschiedliche Ferienzeiten.

Dies kann ganz praktische Auswirkungen auf die Organisation der Kooperation haben. Kooperationsmaßnahmen wie gemeinsame Arbeitstreffen, Besuche in der jeweils anderen Einrichtung oder auch gemeinsame Feste und Projekte sind unter Umständen aufgrund der verschiedenen Zeitstrukturen schwer zu organisieren (vgl. Reichmann 2010, 38f.).

In Bezug auf die pädagogische bzw. didaktische Arbeit zeigen sich ebenfalls

unterschiedliche Schwerpunkte. Während sich im schulischen Bereich die Unterrichtsplanung an den verbindlichen Anforderungen der Bildungs- und Lehrpläne orientiert, sind die frühkindlichen Bildungsprogramme offener formuliert und enthalten mehr Spielraum in der inhaltlichen Umsetzung. Diese Offenheit erlaubt es unter guten Bedingungen, die pädagogische Arbeit an den Interessen der Kinder zu orientieren und Inhalte und Arbeitsformen entsprechend zu wählen.

In der Grundschule rücken systematischere Formen des Lernens in den Vordergrund und die Erarbeitung von Inhalten hat eine größere Verbindlichkeit. Gleichzeitig muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass auch in der Grundschule durch offene und andere Unterrichtsformen die Berücksichtigung kindlicher Interessen möglich ist (vgl. Eckerth/Hanke 2015, 44f.).

In der Kooperation können unterschiedliche pädagogische Vorstellungen beispielsweise in der Diskussion um die Schulfähigkeit oder die generelle Förderung von Kindern eine Rolle spielen.

Auch auf der personellen Ebene findet man eine Reihe von Unterschieden. Über lange Zeit waren die beiden

Berufsfelder von unterschiedlichen Ausbildungsniveaus geprägt. Während die Bildung von Grundschullehrer/innen seit den 60er Jahren des 20. Jhds. in Baden-Württemberg in Lehramtsstudiengängen stattfindet, wurden Erzieher/innen an Fachschulen ausgebildet (vgl. Reichmann 2010, 41). Vor allem in der vergangenen Dekade kam es jedoch mit der Einführung und Etablierung kindheitspädagogischer Bachelor- und Masterstudiengänge sowie Reformen und Weiterentwicklungen in der Fachschulausbildung zu einer Anhebung des Niveaus. Trotz dieser Entwicklungen ist die berufliche Sozialisation in beiden Tätigkeitsfeldern unterschiedlich. Dies thematisiert beispielsweise eine Studie von Seifert/Reichmann (2015). Diese zeigt, dass bereits in der Phase der Ausbildung unterschiedliche pädagogische Vorstellungen und Überzeugungen entwickelt werden.

Weitere Unterschiede, die durchaus Einfluss auf die Gestaltung der Kooperation haben können, sind die Differenzen in der Bezahlung wie auch die gesellschaftliche Anerkennung der jeweiligen Arbeit und der damit verbundene gesellschaftliche Status.

Insgesamt wird deutlich, dass die Verschiedenheit zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschule nicht nur Herausforderungen an das Kind in seiner Übergangsbewältigung stellt, sondern auch an die Gestaltung der Kooperation durch die beteiligten Fachkräfte und Lehrer/innen.

Kontinuität und Diskontinuität im Übergang

Um das Ziel einer erfolgreichen, kontinuierlichen kindlichen Bildungsbiographie durch die Unterstützung des Kindes im Übergang zu erreichen, müssen Kindertageseinrichtungen und Grundschule darüber nachdenken, wie sie mit den oben beschriebenen Unterschieden umgehen. Die Gestaltung des Übergangs steht demnach in einem Spannungsfeld zwischen Kontinuität und Diskontinuität und es muss darüber nachgedacht werden, in welchem Verhältnis Beständigkeit und Veränderung im Übergang zueinanderstehen. Die Fragen, die sich stellen, sind demnach,

wie ähnlich sich die beiden Institutionen sein müssen, um dem Kind einen guten Übergang zu ermöglichen und ob die oben genannten Unterschiede tatsächlich grundsätzlich zu Problemen in der Bewältigung führen.

Diese Fragen wurden im Laufe der Zeit unterschiedlich beantwortet. Seit den 1980er Jahren wurde im Sinne eines gleitenden Übergangs versucht, durch die Gestaltung von Räumen, Ritualen etc. soviel Ähnlichkeit und Kontinuität wie möglich zwischen den Institutionen herzustellen. Ziel war es, die Unterschiede so weit zu reduzieren, dass das Kind den Übergang kaum wahrnimmt (vgl. Griebel/Niesel 2011, 177ff.). Der dahinterstehende Grundgedanke kann in dem Satz „Kontinuität ist immer gut, Diskontinuität ist zu vermeiden“ (vgl. Griebel/Niesel 2011, 177) zusammengefasst werden.

In der Zwischenzeit werden Unterschiede zwischen den Institutionen nicht mehr als grundsätzlich problematisch angesehen. Differenzen zwischen Institutionen sind gegeben und Diskontinuitäten, die beim Übergang von einer Institution in die andere entstehen, sind Teil des Prozesses. Die Auseinandersetzung und der Umgang des Kindes mit neuen Strukturen und Situationen kann vielmehr als Impulse für die individuelle kindliche Weiterentwicklung gesehen werden (vgl. Griebel/Niesel 2011; Eckerth/Hanke 2015).

In diesem Zusammenhang ist jedoch zu berücksichtigen, dass Kinder objektiv gleiche Veränderungen individuell sehr unterschiedlich wahrnehmen können. So mag ein Kind, das sich vor allem auf das Erlernen von Lesen und Schreiben gefreut hat und in dieser Zielsetzung mit der seiner Lehrerin übereinstimmt, eine geringe Diskontinuität erfahren. Ein anderes Kind, das sich vor allem auf die Pausenspiele und das Treffen mit Freunden freut, muss evtl. feststellen, dass dies im schulischen Kontext nur in begrenztem Maße möglich ist (vgl. Griebel/Niesel 2011, 179). Je nach individuellen, familialen und institutionellen Ressourcen und Unterstützungsmöglichkeiten, die dem Kind zur Verfügung stehen, kann deshalb die Bewältigung gelingen oder zur Überforderung des

Kindes im Übergangsprozess führen (vgl. Eckerth/Hanke 2015).

Hier wird nochmals deutlich, dass die Übergangsbewältigung nicht nur vom einzelnen Kind abhängt, sondern dass die beteiligten Institutionen ebenfalls Verantwortung dafür tragen, dass jedes Kind in seiner Übergangsbewältigung unterstützt und gefördert werden muss.

Anschlussfähigkeit herstellen

Um diese Unterstützung zu gewährleisten, ist eine anschlussfähig gestaltete Kooperation notwendig. Anschlussfähigkeit bedeutet in diesem Zusammenhang nicht die oben dargestellte Reduktion von Unterschieden, um eine möglichst große Ähnlichkeit zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschule herzustellen, sondern vielmehr die Schaffung von Möglichkeiten für das Kind, seine in der Kindertageseinrichtung begonnenen Bildungs-, Lern- und Entwicklungsprozesse kontinuierlich in der Grundschule fortführen zu können.

Die anschlussfähige Gestaltung des Übergangs kann somit unter zwei Perspektiven betrachtet werden:

Zum einen aus der kindlichen Perspektive. Hier bedeutet die Schaffung von Anschlussfähigkeit, dass das Kind im Zusammenhang mit den von ihm individuell wahrgenommenen und erlebten Ähnlichkeiten und Unterschieden für sich Anknüpfungspunkte in Bezug auf seine bisherigen Erfahrungen, Kompetenzen und soziale Gruppe herstellen und produktiv für die Übergangsbewältigung nutzen kann (vgl. von Bülow 2011, 41).

Zum anderen kann und muss Anschlussfähigkeit auch aus der institutionellen bzw. systemischen Perspektive betrachtet werden. Im Sinne des oben beschriebenen Transitionsansatzes ist die Übergangsbewältigung ein ko-konstruktiver Prozess, bei dem die abgebende und aufnehmende Institution wie auch die Familie des Kindes einen wesentlichen Unterstützungsbeitrag leisten. Um dem Kind die Möglichkeiten für individuelle Anknüpfungspunkte geben zu können, müssen Kindertagesstätten und Grundschulen an der gemeinsamen Herstellung von Anschlussfähigkeit auf verschiedenen Ebenen arbeiten.



Quelle: iimgao

Austausch, um vertrauensvoll zu kooperieren.

Eine grundlegende Aufgabe von Fachkräften und Grundschullehrkräften besteht darin, Lernumgebungen so zu gestalten, dass Kinder Anknüpfungspunkte an ihre individuellen Lernvoraussetzungen, Fähigkeiten, Bedürfnisse und Interessen finden können (vgl. Eckerth/Hanke 2015, 30).

Anschlussfähigkeit ist auch dann gegeben, wenn sich die Förderung in beiden Institutionen aufeinander bezieht, so dass eine möglichst beständige Unterstützung der Lern- und Bildungsprozesse erreicht werden kann (vgl. Eckerth/Hanke 2015, 30). Hier könnte beispielsweise eine kompetenzorientierte Diagnostik bzw. die Weiterführung von in Kindertageseinrichtungen begonnenen Bildungsdokumentationen unterstützend wirken. Auch ein Verständnis von Schulfähigkeit, das sich unter Einbezug einer Vielzahl von Bildungsbereichen an den individuellen Voraussetzungen eines Kindes orientiert, kann hilfreich sein (vgl. Eckerth/Hanke 2015, 20).

Auch auf curricularer Ebene, also auf der Ebene der Bildungspläne, kann Anschlussfähigkeit hergestellt werden. Hier geht es vor allem um die Förderung domänenspezifischer Kompetenzen. Das bedeutet, dass in verschiedenen

Bildungsbereichen in Kindertageseinrichtungen inhaltliches und methodisches Lernen angebahnt wird, das in der Grundschule weitergeführt wird. In Betracht kommen hier vor allem auch die Bereiche Schrift und Sprache, sowie Naturwissenschaften und Mathematik (vgl. von Bülow 2011, 49).

Allerdings ist hier ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass es bei diesem Verständnis von Anschlussfähigkeit nicht darum geht, schulische Inhalte in die Kindertageseinrichtung vorzuverlegen oder schulisches Lernen in der Kindertageseinrichtung zu etablieren (vgl. von Bülow 2011, 49). Die Auseinandersetzung mit entsprechenden Themen sollte vielmehr die jeweiligen Voraussetzungen der verschiedenen Altersstufen berücksichtigen.

Diese Zugänge können durch die Umsetzung ähnlich strukturierter Methoden, wie beispielsweise das Experimentieren, die Verwendung ähnlicher Materialien und Medien, wie z.B. Bilderbücher, Spiele, Konstruktionsmaterial oder didaktisches Material, oder die Übernahme von Zeichensystemen, Regeln und Ritualen für eine Anschlussfähigkeit auf methodisch-didaktischer Ebene unterstützt werden.

Eine gut funktionierende Kooperation ist eine zentrale Voraussetzung, um diese Formen der Anschlussfähigkeit umsetzen zu können. Dabei müsste Kooperation qualitativ anders gedacht werden, als dies im Moment in den meisten Kooperationsverbänden der Fall ist.

In einer Studie von Hanke/Backhaus/Bogatz (2013), in der im Rahmen des Projekts „WirKt“ Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zur Kooperation befragt wurden, haben die Autorinnen herausgearbeitet, dass ein großer Teil der Institutionen ein bis sechs Mal im Jahr Kontakt hat und dass die am häufigsten durchgeführten Kooperationsmaßnahmen eher traditionelle Formen, wie der Besuch der Kita-Kinder in der Schule sowie gemeinsame Feste, Veranstaltungen und Aktionen, sind (vgl. Hanke/Backhaus/Bogatz 2013, 41f.).

In weit geringerem Maße finden Arbeitstreffen oder gemeinsame Fortbildungen von Fach- und Lehrkräften statt, in denen ein Austausch über die jeweilige pädagogische Arbeit oder eine Weiterentwicklung derselben möglich wäre (vgl. Hanke/Backhaus/Bogatz 2013, 43).

Für eine Kooperation jedoch, die die individuelle Bildungsbiographie des Kindes in den Fokus nimmt und Anschlussfähigkeit herstellen möchte, reichen diese Kooperationsmaßnahmen nicht aus. Es ist vielmehr eine intensivere Kooperation auf der Ebene des pädagogischen Personals notwendig, deren Zielsetzung ein tiefergehendes Verständnis für die Arbeit der jeweils anderen Institution ist. Aufgrund der oben angesprochenen strukturellen, pädagogischen und personellen Differenzen zwischen Kindertagesstätte und Grundschule muss hier an verschiedenen Punkten angeknüpft und in den Austausch gegangen werden. Die jeweiligen Arbeitgeber bzw. Dienstherren müssen diese entsprechend bei den Arbeitszeiten berücksichtigen.

Dazu gehört zunächst, die Struktur und die pädagogische Arbeit der jeweils anderen Institution differenziert kennenzulernen. Dies kann beispielsweise in gegenseitigen Hospitationen geschehen. Auch gemeinsame Arbeitstreffen, die inhaltlich über die bloße Organisation der anstehenden Kooperationsmaßnahmen hinausgehen und z.B. methodisch-didaktische Aspekte in den Blick nehmen oder gemeinsame Aus- und Fortbildungsmaßnahmen können zu diesem Prozess beitragen (vgl. Eckerth/Hanke 2015, 32).

Auf dieser Grundlage kann über die Entwicklung eines gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsverständnisses nachgedacht werden, das in beiden Institutionen als Grundlage für die pädagogische Arbeit herangezogen wird. Hier ist es relevant, sich über Begriffe, deren Bedeutung zunächst allgemeingültig scheinen, die jedoch unterschiedlich definiert und interpretiert werden können, auszutauschen, damit Missverständnisse und Irritationen in der Zusammenarbeit ausgeschlossen werden können. Neben dem Bildungs- und Erziehungsbegriff, trifft dies auch auf die Entwicklung eines gemeinsamen Schulfähigkeitsverständnisses zu (vgl. Eckerth/Hanke 2015, 33).

Mit dieser gemeinsamen Arbeit kann nach Höke (2013, 83) angestrebt werden, die Fähigkeit eines Perspektivwechsels und die Entwicklung einer

geteilten höhersymbolischen Sinnwelt (Höke 2013, 83) zu ermöglichen. Diese Fähigkeiten sollen letztlich dabei unterstützen, die aufgrund des beruflichen Bildungsprozesses und der Sozialisation erworbenen unterschiedlichen pädagogischen Überzeugungen bewusst zu machen und weiterzuentwickeln.

Fazit

Für eine am Kind und an der Fortführung seiner Bildungsbiographie orientierte Übergangsgestaltung ist demnach eine intensive Kooperation auf institutioneller Ebene wünschenswert, um auf diese Weise kindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse anschlussfähig zu machen. Die Entwicklung gemeinsamer pädagogischer Vorstellungen ermöglicht es dem Kind, Kontinuitäts Erfahrungen zu machen, ohne die jeweilige Spezifik der Institution außer Acht zu lassen. Auf diese Weise wird eine gemeinsame Förderung des Kindes in seinem Übergangsprozess möglich und das Kind rückt mit seinen Bedürfnissen in den Vordergrund. ■

Literatur

- **Eckerth, Melanie/Hanke, Petra (2015):** *Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der KiTa in die Grundschule.* Stuttgart: Kohlhammer.
- **Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2011):** *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern.* Berlin: Cornelsen.
- **Hanke, Petra/Backhaus, Johanna/Bogatz, Andrea (2013):** *Den Übergang gemeinsam gestalten. Kooperation und Bildungsdokumentation im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule.* Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- **Höke, Julia (2013):** *Professionalisierung durch Kooperation. Chancen und Grenzen in der Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule.* Münster: Waxmann.
- **Jugendministerkonferenz (JMK) & Kultusministerkonferenz (KMK) (2004):** *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen.* http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruhe-Bildung-Kitas.pdf Zugriff: 28.04.2019

- **Reichmann, Elke (2010):** *Übergänge vom Kindergarten in die Grundschule unter Berücksichtigung kooperativer Lernformen.* Baltmannsweiler: Schneider.
- **Reyer, Jürgen (2006):** *Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- **Seifert, Anja/Reichmann, Elke (2014):** *Lernen in heterogenen Lerngruppen - Welches Rollenverständnis und welche Vorstellungen von Lernen haben angehende Kindheitspädagogen und Grundschulpädagogen? - Eine vergleichende Studie.* In: Blömer, Daniel/Lichtblau, Michael/Jüttner, Ann-Kathrin/Koch, Katja/Krüger, Michaela/Werning, Rolf (Hg.): *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lernen und lehren.* Wiesbaden: Springer, 40-44.
- **von Bülow, Karin (2011):** *Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule. Rekonstruktion von subjektiven Bildungstheorien von Erzieherinnen und Lehrerinnen.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Unsere Autorin



Prof. Dr. Elke Reichmann,
Professorin für Frühkindliche Bildung und Erziehung mit dem Schwerpunkt Pädagogik und Didaktik an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:
Übergang von der Kita in die Grundschule, Kooperation zwischen Kita und Grundschule, Elementar Didaktik, Umgang mit Vielfalt, Praxisforschung und -begleitung

Impressum

Die Unterrichtspraxis – Beilage zu „bildung und wissenschaft“, Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg, erscheint unter eigener Redaktion achtmal jährlich.

Redaktion: Joachim Schäfer (verantwortlicher Redakteur), Karl-Heinz Aschenbrenner, Helmut Däubler und Nicole Neumeister
Anschrift der Redaktion: Joachim Schäfer, Meisenweg 10, 71634 Ludwigsburg, E-Mail: unterrichtspraxis@gmx.de
Dieses Heft kann auch online abgerufen werden:
www.gew-bw.de/unterrichtspraxis

Gestaltung: Tomasz Mikusz, Süddeutscher Pädagogischer Verlag

Zur Mitarbeit sind alle Kolleginnen und Kollegen herzlich eingeladen. Manuskripte sollten direkt an die Redaktion der Unterrichtspraxis adressiert werden.