

Werner Röhrig:
**Kooperationsfeld Sprachförderung:
 Der Start zu einem Neubeginn**

*Wenn die Grundmauern nicht gut gelegt sind,
 kann das darauf errichtete Gebäude
 nicht sicher und fest stehen"*
 (Jan Amos Comenius).

In den letzten Jahren haben u.a. die Expertinnen und Experten des Staatsinstituts für Frühpädagogik in München das internationale Feld der Elementarpädagogik recherchiert und die verschiedenen Konzepte zusammenfassend veröffentlicht (W. E. Fthenakis, P. Oberhuemer).

Ihre Recherchen und Analysen belegten, dass im Praxisfeld der Kindertageseinrichtungen in Deutschland - von Ausnahmen ausgenommen - bis zum Beginn der 90er Jahre relativ einheitliche Ansichten darüber vertreten wurden, was für die Erziehung in der frühen Kindheit wichtig sei.

Man griff gerne auf die international bekannten pädagogischen Ansätze, z. B. von Friedrich Fröbel, Maria Montessori oder Jean Piaget zurück, um das eigene Handeln in den Tageseinrichtungen zu begründen.

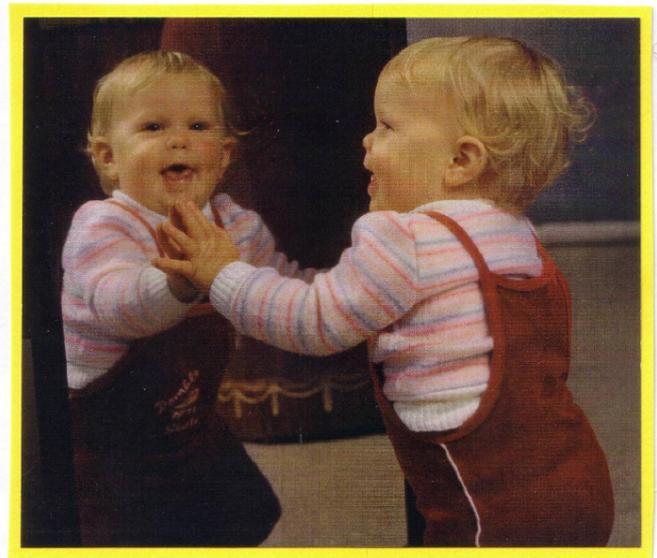
Dort, wo die staatlichen Erziehungsbehörden unterstützende Curriculum - Materialien entwickelt hatten, entsprachen diese der vorherrschenden Konzeption. Sie konzentrierten sich auf entwicklungsorientierte Ergebnisse und auf eine kindzentrierte und auf Spiel begründete Pädagogik, die das ganze Kind im Blick hatte. Pädagogische Fachkräfte hatten folglich große Freiheiten bei Entscheidungen in curricularen Fragen.

Die entwicklungspsychologische, neurowissenschaftliche und erziehungswissenschaftliche Forschung hat anschließend immer wieder auf die Bedeutung der frühkindlichen Bildung des Kindes hingewiesen (vgl. G. E. Schäfer 1995, F. E. Weinert 1998, L. Liegle 2003). Gerade in Kindertageseinrichtungen sei die Bildungsaufgabe im Unterschied zur Betreuung und Erziehung vernachlässigt worden. Zudem seien in jeder Einrichtung andere Inhalte zum Tragen gekommen, da es keine konkreten Kriterien zur Orientierung gebe.

Erst als sich das staatliche Interesse an der vorschulischen Bildung und Erziehung verstärkt hat, wurde auf diese Ausgangslage reagiert. (vgl. W. E. Fthenakis: Elementarpädagogik nach PISA, 5. Auflg., 2003).

2004 wurde ein gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen nach einem Beschluss der Jugendministerkonferenz (Mai 2004) und der Kultusministerkonferenz (Juni 2004) verabschiedet, der die Qualität- und Konzeptentwicklung von Kindertageseinrichtungen voranbringen sollte.

Die Kindertageseinrichtungen sollten Konzepte erstellen, um ihre Qualität, vor allem Bildungsqualität, zu verbessern und die Inhalte der verschiedenen Kindertageseinrichtungen vergleichbarer zu machen. (vgl.: M. R. Textor 2007)



**Das eigenaktive Kind entwickelt
 durch Ko- Konstruktion seine Sicht der „Welt“.**

Schwerpunkte des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Kindertageseinrichtungen:

Schwerpunkte des Bildungs- und Erziehungsauftrages:

- Frühzeitige Stärkung individueller Kompetenzen und Lerndispositionen
- Erweiterung, Unterstützung und Herausforderung des kindlichen Forscherdrangs
- Werteerziehung
- Förderung, das Lernen zu lernen und
- Werteaneignung in sozialen Kontexten

Es werden keine Qualitätsniveaus festgelegt, im Vordergrund der Bildungsbemühungen aber folgende Bereiche hervorgehoben:

- Vermittlung grundlegender Kompetenzen,
- Entwicklung und Stärkung persönlicher Ressourcen, die das Kind motivieren und vorbereiten, künftige Lebens- und Lernaufgaben zu bewältigen,
- verantwortlich am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und ein Leben lang zu lernen.
- **Die Bildungsarbeit soll sich an folgenden Themenbereichen orientieren:**
- Sprache, Schrift, Kommunikation
- Personale und soziale Entwicklung (Werteerziehung)
- Körper, Bewegung, Gesundheit
- Mathematische, naturwissenschaftliche und technische Fragestellungen
- Musische Bildung
- Natürliche und kulturelle Umwelten

Die Qualität der Bildungsangebote und ihrer Umsetzung wird abhängig beurteilt von:

- der Gestaltung des Lernortes (z.B. Bewegungsspielraum, Lernangebote, die Lust und Freude am Lernen wecken, entspanntes Lernklima),
- dem Verständnis der Rolle der Erzieher (verstehen sich als Leiter, Organisator der Forscherwerkstatt, ermutigen, regen an, beantworten Fragen, fördern Eigenständigkeit, aber auch Gruppenfähigkeit.)
- dem Verständnis der Rolle der Eltern (arbeiten mit den Erziehern gemeinsam, nutzen Bildungs- und Informationsangebote für Eltern)

- dem Verständnis der Gruppe der Kinder (das Bildungsangebot gilt allen Kindern, das pädagogische Material verfolgt innere Differenzierung)
- die Raumgestaltung (Bewegungsspielraum, aber auch Orte zum Rückzug und Finden von Geborgenheit) und
- die Gemeinwesenorientierung (beinhaltet Vernetzen mit der Grundschule, Elternzusammenarbeit, Kooperation mit kulturellen, sozialen, umweltpädagogischen und medizinischen Diensten und Zusammenarbeit mit Gemeinde, Kirchengemeinde und Jugendhilfe) (vgl.: M. R. Textor 2007)

Weiter soll auch der Anfangsunterricht in der Grundschule neu gestaltet werden:

„Förderung statt frühe Auslese“.

Die Ergebnisse aus Forschungsuntersuchungen zeigen schon seit Jahren, dass ein Wiederholen des letzten Kindergartenjahres ineffektiv ist und die kognitive Entwicklung positiv verläuft, wenn Kinder trotz Entwicklungsverzögerungen eingeschult werden.

Da sich das Zurückstellen als „Stolperstufe Nr.1“ (1. Selektion) im Schulwesen auf die Persönlichkeit des Kindes auswirkt, ermutigt die KMK seit 1997 zur frühen Einschulung.

Dadurch muss sich auch die Schuleingangsdiagnose wandeln. Schließlich geht es nicht mehr um lernzielferne Fähigkeiten, die getestet werden sollen. Die Schuleingangsdiagnose hat ein anderes Ziel:

Erfassung lernzielnahe Lernvoraussetzungen, die Kinder brauchen, um die schulischen Anforderungen erfolgreich umsetzen zu können (G. Faust-Siehl, A. Speck - Hamdam 2001).

Diese Diagnoseverfahren verstehen sich als Ermittlung des aktuellen Lernstandes und dienen der Entwicklung entsprechender Förderpläne, die dem einzelnen Kind die Einschulung ermöglichen.

Diesen Veränderungen entsprechend soll sich auch der Anfangsunterricht an Grundschulen verändern.



Der Anfangsunterricht

Auch der Anfangsunterricht in der Grundschule

- muss sich den Voraussetzungen der Schüler öffnen, an ihren Erfahrungen und Theorien, die sie über die Materie, das Leben und Denken entwickelt haben, anknüpfen (Rücksprache mit Kindergärten und Eltern halten).
- beinhaltet Spiel, Bewegung und musische Betätigung.
- lässt Kindern Zeit, sich einzufinden.
- versteht sich als individualisierter, differenzierter Unterricht, der jedem Schulanfänger die bestmöglichen Bildungschancen bietet.
- bietet Hilfestellungen und Unterstützung, ermutigt den Lerner aber zum selbständigen Arbeiten.
- bietet eine das entdeckende Lernen anregende und unterstützende Lernumgebung.
- fördert Teamarbeit, Zusammenarbeit und gegenseitige Hilfsbereitschaft.

Eine erfolgreiche Steuerung von Reformprozessen im Arbeitsfeld „Kooperation Kindergarten – Grundschule“ muss jedoch die Ausgangslage für eine Zusammenarbeit und die Arbeitsplatzbedingungen reflektieren.

Das Verhältnis des pädagogischen Fachpersonals im Kindergarten und Kindertagesstätten (Erzieherinnen) und Lehrkräften (Grundschullehrerinnen) ist nicht spannungsfrei.

Die Eigen- und Fremdwahrnehmungen können zu einem Zerrbild der jeweiligen Rollenwahrnehmungen führen:

Die Erzieherin sieht es z.B. als ihre Aufgabe, Kinder zu Selbstbewusstsein zu erziehen. Sie wirft der Grundschullehrerin vor, dieses den Kindern in der Schule durch Stillsitzen in den Bänken und durch das autoritäre Lehren durch den Lehrer zu rauben.

Die Lehrerin dagegen wirft der Erzieherin z.B. vor, die Schulanfänger nicht gut auf die schulischen Anforderungen vorzubereiten, die Ich-Kompetenzen vor den Sach-Kompetenzen zu betonen. (vgl. S. Naumann, in: G. Faust - Siehl; A. Speck - Hamdan 2001)

Diese Schwarz-Weiß-Malerei ist sicherlich übertrieben. Es wird jedoch deutlich, dass zwischen Kindergärten und Grundschulen auch Differenzen bestehen,

- die den Kindern den Übergang erschweren.
- die eine Kooperation zwischen Kindergärten und Grundschule belasten können (In der Regel werden diese Meinungen (Vorurteile) nicht thematisiert.)

Mögliche Differenzen gilt es zu überwinden.

Hinzu kommt, dass Reformen in Kindergärten und Grundschulen neben den alltäglichen pädagogischen und fachlichen Aufgaben erarbeitet und umgesetzt werden sollen.

Um diese für das Gelingen von Reformen wesentlichen Elemente (erfolgreiche Kooperation und Arbeitsprozesse unter den gegenwärtigen Arbeitsbedingungen) einbeziehen zu können, möchte ich eine Geschichte erzählen.

In der dieser Geschichte beschreibe ich den Arbeitsprozess einer Grundschule mit zwei Kindertagesstätten.

Kooperationsfeld Sprachförderung – eine nicht alltägliche Geschichte

Unsere Geschichte beginnt mit einer Überraschung. Im Arion - Seminar (Frühjahr 2007) zum englischen Schulsystem in Coventry (GB) trafen sich Peter Eidt, Rektor der Grund- und Hauptschule Neuwald und die Leiterin der Kindertagesstätte „Kinderarche“, Frau Maja Müller-Edelstein.

Beide hatten sich unabhängig von einander angemeldet. Hätte Peter Eidt vorher gewusst, dass Frau Müller-Edelstein ebenfalls an diesem Seminar teilnehmen würde, hätte er seine Anmeldung zurückgezogen.

Das Verhältnis zwischen der Kindertagesstätte „Kinderarche“ in freier Trägerschaft und der Grundschule war seit Jahren gespannt.

Frau Müller-Edelstein hatte zunächst das Konzept „antiautoritärer Kindergarten“ zu praktizieren versucht.

Nachdem ein Kind durch ein anderes Kind verletzt worden war, wurde auf Druck der Eltern das „Selbsterziehungskonzept“ aufgegeben.

Inzwischen war das Konzept „Waldkindergarten“ in Teilen übernommen worden. Das Konzept „Waldkindergarten“ war auch vom Kollegium der Grundschule Neuwald begrüßt worden. Es zeigten sich auch vielfältige positive Entwicklungsschübe bei den Kindern.

Trotzdem hatte sich ein Problem beim Wechsel in die Grundschule auch in den letzten beiden Jahren nicht verändert: Nach wie vor waren die Kinder aus dem katholischen Kindergarten „Regenbogen“ im Vergleich zu den Kindern der Kindertagesstätte „Kinderarche“ sprachlich besser auf den Übergang in die Grundschule vorbereitet. Zumindest urteilten so die Lehrkräfte des 1. Schuljahres.

Auch die letzte, gemeinsame Konferenz zwischen der Grundschule und der Kindertagesstätte „Kinderarche“ endete mit Meinungsverschiedenheiten.

Die Motivation zur Anmeldung zum Arion - Seminar hatte jedoch vergleichbare Gründe:

Die Landesregierung will das inhaltliche Programm für die Kindergärten/Kindertagesstätten unter den Zielsetzungen von Bildung und Erziehung verändern und die kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen Kindergärten und Grundschulen für verbindlich erklären.

Peter Eidt und Maja Müller-Edelstein kennen die Entwicklung in der Bundesrepublik.

Übergänge kindgemäß gestalten - das war bereits eines der pädagogischen Themen der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts. Im Strukturplan für das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland war bereits die Idee einer integrierten Eingangsstufe in einem Planungsentwurf formuliert worden.

Die integrierte Eingangsstufe sollte als eine Brücke zwischen Elementar- und Primarbereich dienen. Mit dieser zwei (bis drei) Jahrgänge umfassenden Organisationsform für 5- bis 7-Jährige sollten Kinder in der Regel altersgemischt gemeinsam lernen und leben.

Die damit verbundenen Aufgaben sollten sozialpädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte in kooperierenden Teams erfüllen.

Bereits 1976 war dann aber die Absicht zu einer institutionellen Reformierung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule beendet.

Doch es blieb das Problem des Übergangs. Die von Kindern zu leistende Anpassung an Erwartungen, Handlungs- und Lebensweltstrukturen der Grundschule blieben ungelöst.

Als Ersatz für eine institutionelle Neugestaltung des Übergangs wurde eine organisatorische Lösung in den Ländern der alten Bundesrepublik gefunden: Kindergärten und Grundschulen sollten in gemeinsamen Arbeitsgruppen zusammenarbeiten und Formen der Verzahnung ihrer Arbeit finden.

Gemeinsame Konferenzen der Grundschule mit den beiden Kindergärten in Neuwald waren nach zwei erfolglosen Versuchen eingestellt worden, weil die damaligen pädagogischen Konzepte der beiden Kindergärten kaum vereinbar waren.

Es folgten wenige Konferenzen zwischen der Grundschule und jeweils einem Kindergarten.

Obwohl die Kultusministerkonferenz 1994 Kooperationsempfehlungen zur Arbeit in der Grundschule wieder aufgegriffen hatte, ist die erhoffte Verbesserung der Kommunikationskultur zwischen Elementar- und Primarbereich kaum erreicht worden.

So sind die vorgesehenen Gesprächskreise fast überall bald nach der Startphase wieder eingeschlafen. Sie waren ja auch rechtlich nicht verbindlich, nur mit Mehrarbeit und erheblichem zeitlichen Abstimmungsaufwand zu realisieren.

In Neuwald war zumindest jeweils ein Konferenztermin pro Jahr mit der „Kinderarche“ und dem kath. Kindergarten „Regenbogen“ von den Reformempfehlungen übrig geblieben.

Gleichzeitig gibt es aber auf beiden Seiten die Überzeugung, dass eine engere Kooperation nicht nur für die Kinder zu einem leichteren Übergang vom Kindergarten in die Grundschule beitragen kann, sondern auch zur Erweiterung der Kompetenzen führen könnte.

Mit den neuen Plänen der Landesregierung könne das Alltagshandeln neu in Gang gesetzt werden.

Da in den Planungsentwürfen der Landesregierung und in der Fachliteratur auf die Systeme anderer europäischer Länder Bezug genommen wurde, wollten sich sowohl Herr Eidt als auch Frau Müller-Edelstein die angepriesenen Konzepte in der Praxis ansehen.

Ein Arion - Seminar erschien dazu besonders geeignet, weil davon ausgegangen werden konnte, dass in diesem Seminar aus verschiedenen europäischen Ländern Teilnehmerinnen und Teilnehmer zusammenkommen. Daher konnte von einem länderübergreifenden Erfahrungsaustausch ausgegangen werden.

Frau Müller-Edelstein hatte sich frühzeitig darüber informiert, dass auch Teilnehmerinnen aus der Reggio - Region Italiens am Seminar teilnehmen.

Kinder sind, wie es die Reggio - Pädagogik beschreibt, kompetente Persönlichkeiten, die schon vor der Einschulung über Wissen und Können, über Wissbegierde, Energie und Kreativität verfügen.

Frau Müller-Edelstein sucht Beispiele aus der Praxis, die bestätigen, dass das Konzept den richtigen Weg weist, das auf der Eigenaktivität der Kinder aufbaut.

In der Theorie hat sie sich bereits durch das Studium von Veröffentlichungen zum Konstruktivismus von dieser Bildungstheorie erneut begeistern lassen.

Sie sieht zwar die Notwendigkeit, Verzahnungen zwischen Elementar- und Primarbereich zu entwickeln und zu festigen, befürchtet aber Probleme in der Abstimmung des professionellen Handelns von Erzieherinnen und Lehrkräften und den pädagogischen Leitvorstellungen, sowie der Abgestimmtheit der Kommunikation im Dreieck von Kindergarten, Eltern und Schule.

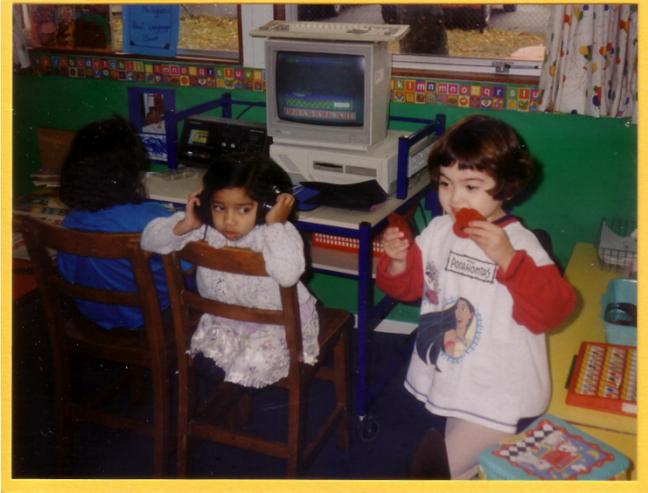
Peter Eidt erwartet beim Besuch der „Primary – School“ die Bestätigung, dass die vielfältigen Betreuungsaspekte in der Kindergartenarbeit durch ein zwar thematisch offenes, aber zielgerichtetes Bildungs- und Erziehungskonzept erweitert werden.

In einem Teil des europäischen Auslandes sieht er diese Zielsetzung weitgehend gelöst.

Die Möglichkeit zur flexiblen Einschulung mit 5 Jahren hält er nicht für eine weitreichende strukturelle Lösung. Er setzt auf eine Reform des Kindergartens.

Klassisches Beispiel ist für ihn die in den 1960er Jahren reformierte sechsjährige englische „Primary School“.

Die Fünfjährigen treten dort zunächst in die „Infant - School“ oder „Nursery - School“ ein, in der sie in einem ganzheitlichen Spiel- und Lernhandlungen herausfordernden Ambiente gefördert werden.



„Infant – School“ in Coventry (GB)

Insgesamt hat er aber von Großbritannien unterschiedliche Konzepte gehört.

Das 1997 von der englischen Regierung begonnene „Early Excellence Centre“- Programm erschien ihm von besonderem Interesse.

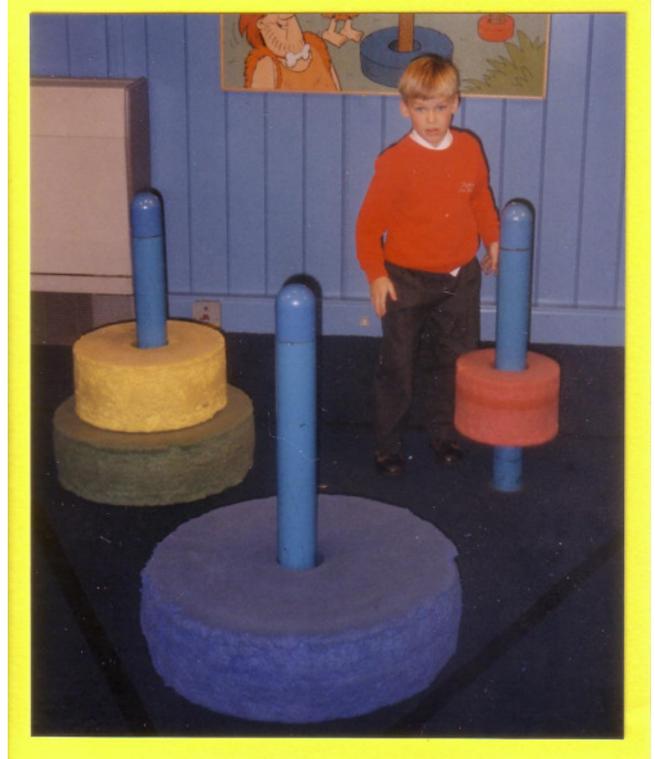
Aus dem Internet wusste er, dass im Dezember 1999 bereits 29 ausgewählte Zentren ihre Arbeit aufgenommen hatten und heute insgesamt 100 „Early Excellence Centres“ bestehen sollen.

Diese „Early Excellence Centres (EECs)“ verknüpfen eine gezielte Förderung der Kinder mit Angeboten der Unterstützung und Entlastung von Familien.

Die EECs sind ein wichtiges Element innerhalb des größeren gesellschaftspolitischen Aktionsprogramms „Sure Start“ der britischen Regierung.

Die Schwerpunkte liegen in der frühkindlichen Bildung und Betreuung, der Förderung von Gesundheit und emotionaler Entwicklung, der Unterstützung von Familien bei Kinderpflege, Gesundheit und Erziehung sowie auch in der Berufsberatung für die Eltern.

Bemerkenswert ist die enge Zusammenarbeit zwischen Einrichtungen der Bildung, der sozialen Dienste, des Gesundheitswesens sowie der Arbeitgeber und Unternehmen.



Bis 2008 soll es insgesamt 2.500 (!) Centres vor allem in dem in ökonomischer Hinsicht unteren Drittel der Gemeinden geben. Das Programm umfasst die Verwirklichung einer altersübergreifenden Kindertagesstätte, einen Mittagstisch und offene Angebote für Schulkinder am Nachmittag, offene Mütter- und Kleinkinderbetreuung, einen speziellen Förderunterricht für Kinder von ethnischen Minderheiten, Eltern-Kind-Angebote, Spiel- und Krabbelgruppen, einen offenen Familientreff, Angebote der Erwachsenenbildung (Sprach-, Alphabetisierungs-, Computer- und Kochkurse), Erziehungs- und Gesundheitsberatung sowie eine Anlaufstelle für schwangere Teenager.

Es wird also ein umfassendes Programm angeboten.

Peter Eidt wusste, dass im Rahmen eines internationalen Frühpädagogik - Projektes mit dem Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin auch in Deutschland ein Modellvorhaben begonnen wurde.



Für die Verbreitung dieses Gesamtkonzeptes sieht er aber keine kurz- oder mittelfristigen Realisierungschancen. Ein Besuch in einem „Early Excellence Centre war im Arion - Programm leider nicht vorgesehen.

Grundsätzlich positiv sieht Peter Eidt den 1985 vollzogenen Umbau des niederländischen Bildungssystems. Die neu geschaffene Basisschule (Basisschool) umfasst acht, seit 2003 neun Jahrgänge. Mit drei Jahren können die Kinder jetzt die fakultative Elementarstufe der Basisschule besuchen, die entsprechend dem spezifischen Schulprogramm eine unterschiedliche Ausrichtung hat.

Dieses Konzept hatte er bereits in einem Außenlehrgang der Lehrerfortbildung in Amsterdam 1990 studiert. Seine Vorschläge an die beiden Leitungen der Kindergärten waren aber auf keine Resonanz gestoßen.

Im Nachgang zur IGLU – Studie (Grundschule) und den Pisa-Ergebnissen (15 jährige Schüler der Mittelstufe) hatte er sich in Veröffentlichungen auch mit dem schwedischen Schulsystem befasst. Hier wird an der traditionellen Spätereinschulung festgehalten.

Trotzdem waren die mit 7 Jahren eingeschulten schwedischen Kinder mit 10 Jahren "Sieger" im IGLU - Test.

Der Erfolg des schwedischen Bildungssystems könnte nach seiner Einschätzung in der klaren Institutionsstruktur mit verteilten Verantwortlichkeiten begründet sein:

Die für Kinder ab dem 1. Lebensjahr offene Vorschule (Förskola) ist verwaltungstechnisch dem Bildungsbereich zugeordnet. In regelmäßiger Folge treffen sich die Leiterinnen und Leiter von Vor-, Grund- und Gymnasialschule und arbeiten fortlaufend an der pädagogischen Verzahnung der Einrichtungen, die sich an einem gemeinsamen Erziehungs- und Bildungsauftrag orientieren.

Die Vorschulklasse für die 6-Jährigen kann entweder der Grund- oder Vorschule zugeordnet werden, steht aber in einem engen Kontakt zum jeweils anderen Bereich des Bildungssystems.

Selektionsmaßnahmen wie die Rückstellung finden nur sehr selten statt und bedürfen der gemeinsamen Entscheidung von Eltern, Vorschule, medizinisch-psychologischer Beratungsstelle und Grundschule. Weiter wird es als Aufgabe der Grundschule betrachtet, Kinder mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen aufzunehmen und individuell zu fördern.

Die Befürchtungen von Peter Eidt, die Meinungsverschiedenheiten zum Bildungs- und Erziehungskonzept, die er aus Neuwald mit Frau Müller-Edelstein in belastender Erinnerung hatte, könnten sich negativ auf das Seminar in Coventry auswirken, bestätigten sich nicht.

Im Gegenteil, die besseren englischen Sprachkenntnisse der Leiterin der Kindertagesstätte „Kinderarche“ waren auch für Peter Eidt nützlich. Entscheidend dürften sich aber die gemeinsamen Hospitationen in den Schulen ausgewirkt haben.

Neben den Hospitationen in den Schulen und der Erörterung der jeweiligen lokalen Konzepte stand am zweiten Nachmittag die Diskussion von theoretischen Denkansätzen und Modellvorstellungen für Bildung und Erziehung im Mittelpunkt.

Die in der Wissenschaft aktuell diskutierte Theorie ist gegenwärtig der „Konstruktivismus“.

Die Referentin, eine Hochschullehrerin der Universität Oxford, hatte eine Kurzfassung ihres Referats auch in deutscher Sprache ausgegeben. Peter Eidt war begeistert, Frau Müller-Edelstein fühlte sich entlastet, weil sie nicht übersetzen musste.

Kurzfassung Referat: Paradigmenwechsel in der Lerntheorie

Die Lernforschung hat mehrere Modelle erarbeitet, wie das menschliche Gehirn Informationen verarbeitet bzw. wie Lernprozesse ablaufen: Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus. Der Konstruktivismus beschreibt das Lernen nicht als eine Folge des Lehrens, sondern als eigenständige Konstruktionsleistung des Lernenden.



Der Sichtweise von Lernen als einem Informationsverarbeitungsprozess wird die Vorstellung von Wissen als der individuellen Konstruktion eines aktiven Lerners in einem sozialen Kontext gegenübergestellt. Dabei ist das Vorwissen des Lernenden von entscheidender Bedeutung, da das neue Wissen immer im Bezug darauf konstruiert wird. Beim Lernen spielt die Aktivierung von Vorkenntnissen, ihre Ordnung, Korrektur, Erweiterung, Ausdifferenzierung und Integration eine entscheidende Rolle.

Lernen bedeutet nach dem konstruktivistischen Paradigma: Wahrnehmen, Erfahren, Handeln, Erleben und Kommunizieren, die jeweils als aktive, zielgerichtete Vorgänge begriffen werden. Anstelle des Auswendiglernens von Fakten treten "skills and strategies" in den Vordergrund.

Insgesamt steht der Konstruktivismus der Instruktion eher skeptisch gegenüber. Wenn Lernen durch das Individuum und nicht durch die Umwelt bestimmt wird und Wissen als individuelle Konstruktion aufgefasst wird, ist Instruktion als "Vermittlung von Wissen" streng genommen unmöglich.

Die Aufgabe einer Erzieherin/einer Lehrkraft wird danach primär als die eines "Coaches" oder einer "Moderatorin" gesehen.

Er/sie soll den individuellen Konstruktionsprozess anregen und unterstützen.

Vielmehr ist sie/er verantwortlich für die Aktivierung der Lernenden, die Anregung des (natürlichen und individuellen) Lernprozesses sowie die Förderung von Metakognition und Toleranz für andere Perspektiven.

Damit besteht die Funktion einer Erzieherin/einer Lehrkraft eher in der Bereitstellung einer herausfordernden Umgebung, welche die Lernenden dazu anregt, Probleme in Zusammenarbeit mit anderen zu lösen.



Peter Eidt notiert in seinem Seminartagebuch:

Die konstruktivistische Auffassung vom Lernen und Lehren kann wie folgt zusammengefasst werden:

- *Lernen ist aktive Wissenskonstruktion in Verbindung mit bereits bestehendem Wissen.*
- *Lernen ist individuell, der jeweilige Lernweg ist nicht vorhersehbar.*
- *Der Lernprozess beginnt mit der Anregung der richtigen Fragen beim lernenden Kind: Bevor das Kind (der Lerner) mit Antworten überhäuft wird, sollte es die Fragen, das Problem verstehen.*
- *Erst danach ist es für den Lernstoff und die Antworten bereit.*
- *Lernen ist die Konstruktion und Verfeinerung mentaler kognitiver Landkarten.*
- *Wissen an sich ist durch den Lehrer nicht vermittelbar: „Vielmehr hilft er dem Lerner durch sein Tun, durch Hinweise, Fragen und Informationen, selbst Wissen zu konstruieren.“*

In der Diskussion weisen Teilnehmerinnen darauf hin, dass es noch nicht das zentrale Werk der „Konstruktivistischen Didaktik“ gibt.

Vielmehr werde in der Pädagogik eine breite internationale Diskussion über den Konstruktivismus und seine pädagogisch bedeutsamen Aussagen geführt.

Befürworter des Ansatzes sehen die Chance, die seit langem geforderte Schülerorientierung des Unterrichts nun auch erkenntnistheoretisch begründen zu können. Die Kritiker befürchten, dass hier nur alter (aus der Reformpädagogik stammender) Wein in neue Schläuche gefüllt wird.

Hinzu kommt: Im Kontext von Schulen, Universitäten und anderen Bildungseinrichtungen wird die Vermittlung klar definierter Fähigkeiten und Fakten in vielen Fällen explizit vorgegeben: Zu einem bestimmten Zeitpunkt gibt es unbestrittenes Wissen und Können, das ein Mensch zur Lebens- und Berufsbewältigung benötigt. Und dieses Wissen kann auch in verständlicher Weise vermittelt (gelehrt) werden.

Die Sichtweise von Lernen als Konstruktionsprozess darf nicht zur Beliebigkeit der Wissensbildung führen. Offensichtlich ist nicht jede individuelle Konstruktion gleichwertig und sinnvoll.

Die Gestaltung von Lernumgebungen nach konstruktivistischen Prinzipien kann zu einer Reihe von Problemen für die Lernenden führen: Konstruktivistische Lernumgebungen weisen meist einen hohen Grad an Komplexität auf.

In komplexen Umgebungen geht ein Teil der Verantwortung vom Lehrenden auf die Lernenden über.

Sie sind nun primär selbst für die Auswahl, Reihenfolge und Tiefe der Auseinandersetzung mit den Materialien verantwortlich. Dies setzt Kompetenz und Motivation zum selbstgesteuerten Lernen voraus.

Eine ausschließliche Ausrichtung am momentanen Interesse der Lernenden kann zu Problemen führen, da später in vielen Fällen auch zunächst „uninteressante“ Fähigkeiten notwendig sind.

Für die Lernenden kann eine selbstgesteuerte Vorgehensweise unplausibel sein. Insbesondere scheint es ihnen oft unklar, warum sie bestimmte Informationen „entdecken“ sollen, wenn diese auch vom Lehrer direkt vermittelt werden könnten. Eine solche Herangehensweise ist auf den ersten Blick ineffektiv und verlangt zusätzlich von den Lernenden ein anderes Vorgehen.

Der Zeitaufwand für eine individualisierte Konstruktion durch Abstrahierung aus verschiedenen Kontexten ist in den meisten Fällen wesentlich größer als bei gesteuertem Vorgehen.

Entdecken und eigenes Konstruieren ist zweifellos sinnvoll und führt oft zu einer höheren Qualität des Lernens, aber ohne Steuerung und Anleitung dauert dieser Prozess sehr lange. Kinder, Schüler und Studenten können nicht in kurzer Zeit „entdecken“, wofür die gesamte Menschheit Jahrtausende gebraucht hat.

Konstruktivismus in moderater Form erkennt jedoch an, dass Instruktion mit aktiver individueller Wissenskonstruktion nicht nur vereinbar, sondern in vielen Fällen sinnvoll bzw. innerhalb der gegebenen Beschränkungen der Lehr-/Lernsituation notwendig ist.

Frau Müller-Edelstein wundert sich über diese Diskussion zum gegenwärtigen Zeitpunkt. Der „Situationsansatz in der Kindergartenpädagogik“ und das Reggio - Konzept nutzten doch bereits eigenaktives Lernen.

Sie erinnert sich auch an einen Vortrag von Ludwig Liegle: Es lasse sich belegen, dass die Bildungsprozesse in den Anfängen des Lebenslaufs in stärkerem Maße als in späteren Lebensphasen auf dem Wege der eigenen Aktivität des Subjekts hervorgebracht werden.

Das kleine Kind sei in ungleich höherem Maße sein eigener Lehrmeister als es später der Schüler sein werde.

Es handelt sich dabei in erster Linie um unabsichtliche Selbstausbildung in der Form von Wahrnehmung, Nachahmung und Erkundung sowie im Medium des Spiels und anderen Ausdrucksformen des Kinderlebens.

Peter Eidt erinnerte sich daran, dass ihm seine Tochter ein Buch von Howard Gardner: „Der ungeschulte Kopf – Wie Kinder denken“ mitgegeben hatte.

Vor dem Einschlafen blätterte er in diesem Buch und fand ein Lesezeichen auf der Seite 245. Er stutzte und las:

„Es ist wichtig, einige der charakteristischen Schwächen der fortschrittlichen Bewegung in der Pädagogik aufzuzeigen.“

Erstens erkannte die fortschrittliche Pädagogik zwar das individuelle Wachstumspotential jedes einzelnen Kindes, aber sie war den Problemen gegenüber unsensibel, die Kinder in einer schulischen Umgebung haben konnten.

Einige Kinder haben Schwierigkeiten damit, die Grundfertigkeiten zu erlernen; einigen Kindern fehlt der geeignete Anreiz; einige Kinder weisen einen Lernstil auf, der es ihnen schwer macht, mit den Schulfächern und der erforderlichen Disziplin zurechtzukommen.

Es ist lobenswert, nicht alle diese Kinder mit denselben Einschränkungen und (manchmal irreführenden) Etiketten zu versehen, und es ist vorbildlich, Geduld und Flexibilität zu zeigen

Aber wenn die Toleranz zu weit getrieben wird - wie es manchmal bei jungen fortschrittlichen Pädagogen der Fall ist - hinterlässt sie oft Menschen, die sich nicht orientieren können.

Andererseits bewährt sich fortschrittliche Pädagogik am besten bei Kindern aus wohlhabenden Häusern, deren Eltern stark an der Bildung ihrer Kinder interessiert sind und die sehr motiviert und neugierig in die Schule eintreten.

Es wäre jedoch optimistisch, Erfolg bei Kindern zu erwarten, die aus verarmten Familien stammen, denen das Wissen (oder der Mut) fehlt, der es ihnen erlauben würde, ihre Umwelt zu erkunden und durch ihr eigenes Handeln zu lernen.“

„Fortschrittliche Pädagogik muss mit einem Ansatz verbunden werden, der feiner abgestimmte Arten von Hilfe bieten und auch Schüler unterstützen kann, die nicht unabhängig denken können, Schüler, denen es an Selbstdisziplin mangelt und Schüler, die bestimmte Lernschwächen oder ungewöhnliche Talente aufweisen.“

„Eine große und möglicherweise noch zunehmende Anzahl von Schülern braucht Hilfe, Unterstützung, Vorbilder und/oder Fördersysteme einer Art, wie sie kaum gegensätzlicher sein können zur unstrukturierten Atmosphäre der fortschrittlichen Erziehung.“

Mit der Frage, durch welche Fördermaßnahmen die Chancen von Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern bzw. Familien mit Migrationshintergrund verbessert werden könnten, schief Peter Eidt ein.

Er war besorgt, dass die Suche nach pädagogischen Lösungen für die Kompensation von Schwächen nahezu völlig aus der Diskussion verschwunden ist.

Am nächsten Tag folgten erneut Hospitationen:

Maja Müller-Edelstein war begeistert von den offenen Angeboten und Anregungen zum eigenaktiven und entdeckenden Lernen.

Peter Eidt sah sich in seinen Erwartungen bestätigt:

Kinder können bereits vor dem magischen Alter der Einschulung in Deutschland mit 6 Jahren erste Erfahrungen mit dem Lesen und der Schrift machen können.

Der hohe Anteil von Kindern aus Familien, die aus den ehemaligen englischen Kolonien zugewandert sind, führt zu einer Mehrsprachigkeit, die nicht bei allen Kindern die mündliche Kompetenz in der englischen Sprache einschließt.

Dadurch erklärt sich auch die Schwerpunktsetzung auf die sprachliche Förderung. Diese wird systematisch und zeitlich organisiert in den ansonsten offenen Tagesablauf integriert.

Maja Müller-Edelstein wurde durch diese Konzeption und Organisation nachdenklich.

Zur Überraschung von Peter Eidt thematisierte sie abends Änderungspläne zur Strukturierung der Vorlaufkurse für Kinder mit Migrationshintergrund.

Die Kindertagesstätte „Kinderarche“ wurde inzwischen von vielen muslimischen Kindern besucht, die aus religiösen Gründen den Kindergarten „Regenbogen“ in Trägerschaft der katholischen Kirche mieden.

Hinzu kam, dass im Referat zu den Kindergärten der Reggio - Region in Italien auf die gezielte sprachliche Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund keinen Schwerpunkt gelegt und auch auf Nachfragen dieser Förderbereich nicht als besonders erforderlich beurteilt wurde.

Insofern waren die Berichte zwar eine Bestätigung der Wichtigkeit eigenaktiven, entdeckenden Lernens, aber nicht Anlass, dieses Konzept ohne Ergänzungen und Änderungen auf Kindergärten in Deutschland zu übertragen. Vor allem sollen alle Beteiligten in den beiden Kindergärten und in der Grundschule Neuwald gewonnen werden.

Nach weiteren Hospitationen waren Maja Müller-Edelstein und Peter Eidt begeistert von den Impulsen zum sozialen Lernen, das auch Elemente zur sprachlichen Förderung umfasst:

Bereits mit dem Beginn der „Infant – School“ wird das aus Australien übernommene PALS-Programm (Playing and Learning to Socialise) genutzt.

PALS ist ein Präventivprogramm, das den Kindern helfen soll, sich grundlegende positive Verhaltensweisen (z.B.: Empathie, Toleranz) und Fähigkeiten (z.B.: sprachliche Bewältigung von Konflikten) im sozialen Umgang mit anderen Kindern zu erwerben.

Weiter ist es selbstverständlich, dass es für die „Infant - School“ ein eigenes Curriculum gibt, das sich in der Struktur an den späteren Fachbereichen der Schule orientiert:

The Infant School curriculum is based on the National Curriculum. There are four core subjects: English, mathematics, science and information and communication technology (ICT).

Hinzu kommen Angebote (Foundation Subjects) zu history, geography, design technology, art, music and physical education. Weiter erhalten die Kinder Angebote zur körperlichen Aufklärung (Sex Education) und religiöse Erziehung (Religious Education).

Mit besonderem Interesse beobachteten Peter Eidt und Maja Müller-Edelstein das „Reading Recovery“ Programm. Kinder mit besonderem Bedarf zur sprachlichen Förderung werden durch eine Expertin bzw. einen Experten gezielt unterrichtet und gefördert.

Auf der Heimreise verabreden sich Frau Müller-Edelstein und Herr Eidt zu einem Auswertungsgespräch. Auf Vorschlag von Frau Müller-Edelstein soll auch Frau Anne Klein, die Leiterin des Kindergartens „Regelbogen“, zu diesem Gespräch eingeladen werden.

Das Treffen zwischen den Leitungen der Kindergärten und der Grundschule Neuwald konnte kurzfristig erfolgen. Der Hinweis auf seine Videoaufnahmen aus den Besuchen in den Infant-Schools hatte sofort das Interesse von Anne Klein geweckt.

Das Treffen fand im Kindergarten „Regenbogen“ statt. Anne Klein sah sich dazu verpflichtet.

Die Englandreisenden sollten in Neuwald begrüßt werden. Da sie über die Berichte wichtige Informationen erhalten, sei ihr Beitrag Kaffee und Kuchen und die räumliche Vorbereitung.

Beim Rundgang durch den Kindergarten „Regenbogen“ war nicht nur Peter Eidt, sondern auch Maja Müller-Edelstein durch viele sichtbare Veränderungen überrascht. Am Eingang des Kindergartens blieben beide stehen, um sich über das pädagogische Konzept des Kindergartens zu informieren.

Pädagogisches Konzept des Kindergartens „Regenbogen“

Wir orientieren uns an der Lebenssituation der Kinder. Ausgangspunkt ist kein festgelegter „Lehrplan“ oder ein sich in allen Projekten jährlich wiederholendes Programm, sondern sind die Erfahrungen, Fragen, Probleme und Interessen der Kinder, so weit diese in der Kindergruppe zum Thema gemacht werden können.

Folgende Aspekte haben Eingang in die Praxis unseres Kindergartens gefunden:

1. Erfahrungen, Erlebnisse und Herausforderungen aus der Welt der Kinder

Bildung und Erziehung in unserem Kindergarten wird nicht durch abgehobene Inhalte oder „Fächer“ bestimmt, sondern soll etwas mit den Erfahrungen, Erlebnissen und Herausforderungen, die sich den Kindern gegenwärtig und zukünftig stellen, zu tun haben.

Kinder sollen lernen, ihre Lebenssituation selbst bestimmt und sachgerecht zu bewältigen.

Auch die religiöse und ethische Bildung und Erziehung der Kinder haben in unserem Kindergarten Bedeutung. Als Grundsatz gilt: „Kinder nicht um Gott betrügen!“

Das Angebot einer zielgerichteten sprachlichen Vorbereitung der Kinder mit Migrationshintergrund steht zu diesem Grundsatz nicht im Widerspruch, sondern berücksichtigt die Besonderheiten des Zweitspracherwerbs.

2. Soziales Lernen

Soziales Lernen gilt für uns als ein Prinzip, das dafür sensibel machen soll, dass der Tagesablauf des Kindes nicht in unzusammenhängende Einheiten zerfällt.

Die uns anvertrauten Kinder entwickeln sich in ihrer Intelligenz und in ihrem sozialen Verhalten am besten in einer anregungsreichen Umgebung.

Das Ziel ist, nicht nur viel zu sehen, zu begreifen, und auszuprobieren, sondern auch das Zusammenleben mit anderen, gemeinsames Handeln, Freude und Enttäuschungen zu erleben.

Kinder sollen im Kindergarten Ernsthaftes mitteilen und im Zusammenleben der Gruppe verantwortliches und folgenreiches Handeln lernen, wobei auch ihr Wissen und ihre Fertigkeiten gefördert werden. Hierzu dient auch der „Kinderrat“.

3. Altersgemischte Gruppen

Die Kinder sollen auch Erfahrungen in altersgemischten Gruppen sammeln können.

Das Zusammenleben von Kindern verschiedenen Alters ermöglicht vielfältigere soziale Erfahrungen, erleichtert die Integration von Kindern unterschiedlicher Entwicklungsvoraussetzungen und setzt aber eine stärkere Individualisierung der pädagogischen Arbeit voraus.

Die Altersmischung ist gerade bei der wachsenden Zahl von Einzelkindern von Bedeutung, weil in dieser Gruppenkonstellation elementare soziale Erfahrungen, die für die Identitätsfindung wie für das Erlernen von sozialverantwortlichem Handeln grundlegend sein dürften, eher möglich sind.

Der gesellschaftliche Trend zur Individualisierung, der nur das eigene Wohlbefinden, braucht nach unseren Erfahrungen ein Gegengewicht. Unsere Kinder sollen erfahren, dass es sich lohnt, gemeinsam mit anderen das Leben zu meistern.

Deshalb setzen wir bei unseren Angeboten für diese Zielsetzung einen Schwerpunkt.

4. Mitwirken von Eltern an der pädagogischen Arbeit

Wir verstehen den Auftrag zu Bildung und Erziehung der Kinder als gemeinsame Aufgabe von Eltern, Familie und Kindergarten. Wir suchen den Kontakt zu den Eltern, die Mitwirkung von Eltern am Kindergartenleben ist uns willkommen.

5. Verbindung von Kindergarten und Gemeinwesen

Lernen für Lebenssituationen meint auch Lernen an Orten außerhalb der Mauern des Kindergartens durch originale Begegnungen. Ein zentrales Anliegen ist dabei, den Kindergarten so in seine Wohnumgebung einzufügen, dass Bezüge zu den Eltern, zu den Nachbarn, zu wichtigen Personen und Orten im Umfeld geschaffen werden und der Kindergarten selbst sein eigenes regional geprägtes Gesicht bekommt.

Mit dieser Öffnung können auch generationsübergreifende Kontakte zu älteren Menschen angestoßen werden, von denen nicht nur die Kinder profitieren. Die Öffnung zum Gemeindeleben der beiden christlichen Kirchen ist uns von besonderer Bedeutung.

Unser Kindergarten bietet Kindern einen Lebensraum, in dem Alltag gestaltet wird. Dazu gehören Räume und Alltagsgegenstände, die vielfältig und als Spiel- und Erforschungsmaterial genutzt werden können und dürfen.

Beim Rundgang durch die Räumlichkeiten des Kindergartens nehmen Frau Müller-Edelstein und Herr Eidt auch eine andere Raumgestaltung wahr.

Damit die Kinder die Möglichkeit zur aktiven Auseinandersetzung haben, sind die Räume entsprechend gestaltet. Da gibt es eine Werkstatt und ein Atelier, Ecken zum Forschen, Beobachten, Experimentieren und Konstruieren.

Auch das Mobiliar ist so ausgewählt, dass sich die unterschiedlichsten Spiellandschaften zum Klettern, Rutschen, Bauen, Schaukeln und Zurückziehen herstellen lassen.

Maja Müller-Edelstein wird nach diesem Rundgang nachdenklich. Vor sechs Jahren war der Kindergarten „Regenbogen“ noch traditionell als Spiel- und Betreuungsangebot gestaltet und organisiert. Mit dem Wechsel in der Kindergartenleitung zu Frau Klein mussten die Veränderungen erfolgt sein.

Frau Klein bemerkte die Verwunderung ihrer Gäste beim Rundgang durch den Kindergarten.

Sie begründete die Veränderungen und verschwieg nicht, dass es auch Widerstände gegen diese Veränderungen gegeben hatte.

Sie führte aus, dass sie gemeinsam mit den Erzieherinnen und dem Elternbeirat den sogenannten „Situationsansatz“ für die Gestaltung von Bildung und Erziehung im Kindergarten erörtert hatte. Nach einem gemeinsamen Seminar waren alle überzeugt, dass Kinder, die in einem Kindergarten nach dem Situationsansatz gefördert werden, nachweislich aufgeweckter und anregungsreicher sind als andere.

Sie können sich besser selbst beschäftigen und brauchen weniger die Motivation von Erwachsenen für ihr Tun.

Ein Besuch in Kindergärten der Stadt Berlin hatte schließlich zu der grundlegenden Veränderung geführt.

Schließlich war diese Konzeption bereits in den Jahren nach 1993 in einem groß angelegten bundesweiten Modellprojekt erprobt worden und Ende der 90er Jahre in den neuen Bundesländern in einem mehrjährigen Projekt weiterentwickelt worden.

Peter Eidt fragte sich im Stillen: „Warum habe ich die Veränderungen in den letzten Jahren eigentlich nicht wahrgenommen?“

Er musste vor seinem Bericht über das Arion - Seminar seine Verwunderung über das überraschend Neue im Kindergarten „Regenbogen“ zum Ausdruck bringen:

„Unterscheidet sich der „Situationsansatz“ eigentlich von dem im Arion - Seminar vorgestellten Konzept der Reggio - Pädagogik?“

Weil Frau Klein gerne Informationen zu diesem Konzept hören möchte, gibt Maja Müller-Edelstein einen Überblick.

Der pädagogische Ansatz der Reggio - Pädagogik stammt aus der Kommune Reggio/Emilia in Norditalien. Die Pädagoginnen beschreiben ihre Arbeit als eine „Pädagogik des Werdens“. Diese basiert auf der Grundannahme, dass die geistigen Fähigkeiten eines Kindes sich in Wechselbeziehung zu seiner Umwelt entwickeln.

Mit seiner Kontaktfähigkeit, seinen Fragen, seiner Wahrnehmungs- und Beobachtungsgabe erschließt sich das Kind seine Umwelt. Es lernt Zusammenhänge zu verstehen, Veränderungen zu erkennen, zwischen Bekanntem und Neuem zu unterscheiden. Das Kind geht seinen Fragen nach und sucht nach Lösungen, indem ihm angeboten wird zu forschen, zu beobachten, mit allen Sinnen etwas wahrzunehmen. In diesem Lernprozess gewinnt das Kind auch ein Bild von sich selbst, erkennt Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen sich und anderen und findet so seine eigene Identität.

Das Kind als aktiver Lerner nimmt Reize und Informationen seiner Umgebung auf und formt sie entsprechend seiner Altersstufe um. Entsprechend dem einzelnen Kind steht auch die gesamte Einrichtung in einem ständigen Austausch mit dem soziokulturellen Umfeld und muss deshalb gesellschaftliche Veränderungen wahrnehmen.

Geistiger Vater dieser Pädagogik ist Loris Malaguzzi. Gemeinsam mit Mitarbeiterinnen und Pädagoginnen der Kommune und der städtischen Kindertagesstätten in Reggio/Emilia hat er dieses Konzept entwickelt. Dieser pädagogische Ansatz wird oft als Weiterführung des Situationsansatzes gesehen.

In der Reggio - Pädagogik sollen Kinder nicht durch die Erzieherinnen erzogen werden. Das Kind lernt in der Beziehung zu anderen Kindern, zu Erwachsenen und zu seiner gegenständlichen Umwelt.

Die Rechte der Kinder stehen im Vordergrund, da der Erziehungsprozess gekennzeichnet ist von Planen, Ausprobieren, Antworten auf eigene Fragen finden, nach Bestätigung suchen und etwas wiederholen können.

Die Erzieherin hat die Aufgabe, den unterschiedlichen „Sprachen“ (Wahrnehmungs- und Ausdrucksmöglichkeiten) der Kinder zum Ausdruck zu verhelfen.

Es ist ihre Aufgabe, sich Zeit zu nehmen, jedem Problem, jeder Frage Beachtung zu schenken und das eigene Lerntempo eines Kindes zu berücksichtigen.

Nach diesem nicht geplanten Einstieg wurde schließlich der Videobericht zu den Hospitationen im Arion - Seminar vorgestellt.

Nach dem Video-Bericht und ergänzenden Hinweisen durch Peter Eidt und Maja Müller-Edelstein bestand Übereinstimmung, dass die Planungen der Landesregierung zur Reform der Bildungs- und Erziehungsarbeit in den Kindergärten offen und ohne Vorbehalte erörtert werden sollten.

In der anschließenden Diskussion wurde Übereinstimmung in grundsätzlichen Zielsetzungen erreicht, die in einem Protokoll festgehalten wurden:

Bildung beginnt mit der Geburt, eine ganzheitliche Schulvorbereitung sollte mit dem ersten Kindergarten tag erfolgen.

Schulvorbereitung beinhaltet aber nicht Verschulung des Kindergartens, sondern bezieht sich auf die Entwicklungsdimensionen der kindlichen Persönlichkeit:

Sich Bewegen, Wahrnehmen, Erkunden, Informationen aufnehmen und verarbeiten, Hypothesen aufstellen über die Dinge der Welt, Kultivierung der Welt der Gefühle, Entfaltung der Spielfähigkeit, Differenzierung von Kommunikation und Sprache, Entwicklung von Leistungsbewusstsein und Leistungsmotivation, werteorientiertes Urteilen und Handeln.

Schulvorbereitung bedeutet aber auch, die im ganzen Leben wichtigen Schlüsselqualifikationen zu stärken: Offenheit und Flexibilität, Kreativität, Problemfähigkeit, Kooperationsfähigkeit und Eigeninitiative.

Schulvorbereitung dient auch der Stärkung von Lernfreude durch Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserfahrungen sowie der Differenzierung von Lernstrategien wie dem Lernen durch Erkunden, Experimentieren, Staunen, Entdecken, Fragen, Sammeln, Ordnen, Planen, Dokumentieren und Präsentieren.

Schulvorbereitung soll schließlich stark machen im aktiven Umgang mit Krisen und Problemen, indem Kinder positive Rückmeldungen erhalten, wenn sie auf eigene Fähigkeiten und ihre Zuversicht als Teil ihres Selbstkonzepts bauen, aber auch die Hilfe anderer anzunehmen bereit sind.

Schulvorbereitung heißt schließlich Netzwerke bauen mit Eltern und der Grundschule, um mit Kindern die Zonen des Vertrauten und Verlässlichen, in denen Kinder und auch Erzieherinnen sich sicher fühlen, auszubauen.

Die entsprechenden Passagen zur sprachlichen Förderung in der Veröffentlichung der Landesregierung wurden erneut rezipiert: Ziel müsse die Förderung typischer schulischer 'Vorläufer' - Fähigkeiten und Fertigkeiten sein.

Dazu zählen mündlicher Sprachgebrauch, phonologische Bewusstheit, Betrachtung der Sprache als Gegenstand..., Raumerfahrungen durch motorische Förderung und Steigerung der feinmotorischen Fertigkeiten.

Eigentlich hatten sie sich zwei Stunden für die Berichterstattung vorgenommen. Als sie aber einen Termin für eine gemeinsame Konferenz Kindergärten-Grundschule gefunden hatten, waren fünf Stunden vergangen.

Als sie sich verabschiedeten, äußerte sich Frau Maja Müller-Edelstein zur anstehenden Reform. Es stand dabei ein Lächeln auf ihrem Gesicht: *„Eigene Erfahrungen erhöhen eben doch die Motivation und die Öffnung gegenüber landesweiten Reformen!“* Peter Eidt und Anne Klein nickten zustimmend.

Vier Wochen später trafen sich die Erzieherinnen beider Kindergärten und Lehrkräfte der Jahrgänge 1 und 2 im Seminarraum des Pfarrzentrums zu einer gemeinsamen Konferenz.

Vorbereitungskonferenz

Tagesordnung:

Auswertungsbericht aus Coventry
Schwerpunktsetzung „Sprachliche Förderung“
und Bildung von Arbeitsteams
Folgende Personen nahmen an der Konferenz teil:

Kindergarten „Kinderarche“: Leiterin Maja Müller-Edelstein und die Erzieherinnen Sofia Juncker, Dorothea Fischer, Praktikantin Helena Kowalski

Kath. Kindergarten Regenbogen: Leiterin Anne Klein, Erzieherinnen Olga Larin, Michaela Jordan, Esther Sanchez, Praktikant Oliver Stein

Grundschule Neuwald: Rektor Peter Eidt, Lehrkräfte (1. und 2. Klasse) Johanna Michels, Ayche Aydin, Rolf Abraham, Beate Kunze, Hanna Eberle,

Arbeitsprozess der Vorbereitungskonferenz:

Nach dem Video-Bericht und den mündlichen Ergänzungen entstanden zunächst Nachfragen, wann das nächste Arion - Seminar in Coventry stattfinden würde.

Peter Eidt versprach, das SOKRATES - Fortbildungsprogramm der Europäischen Union auf geeignete Seminarangebote zu recherchieren.

Danach gaben die beiden Leiterinnen der Kindergärten einen Bericht zum jeweils praktizierten Konzept. Dabei wurde deutlich, dass sich die Zielsetzungen Orientierung am Konzept „Waldkindergarten“ bzw. am Konzept „Situationsansatz“ nicht widersprechen.

Weiter bestand Übereinstimmung, dass mit dem Schwerpunkt „sprachliche Förderung“ begonnen werden sollte.

Die Erzieherinnen beider Kindergärten stellten einen Rückgang sprachlicher Kompetenzen bei den Kindern fest, die mit 3 Jahren den Kindergarten besuchen. Dies betreffe nicht nur Kinder mit Migrationshintergrund, sondern auch Kinder aus einem deutschsprachigen Umfeld.

Anne Klein legte einen Auszug aus dem Entwurf der Landesregierung zur sprachlichen Förderung vor:

„Bildungs- und Entwicklungsfeld: Sprache“

“Es ist ein beglückender Moment für die Eltern, wenn das Kind zum ersten Mal klar und deutlich „Mama“ oder „Papa“ (oder manchmal als erstes Wort auch „Auto“) sagt.

Diesem Augenblick ist ein monatelanger intensiver Lernprozess vorausgegangen, in dem das Kind gelernt hat, aus dem akustischen Gewirr Rhythmen, Laute, Lautketten zu unterscheiden und mit Personen, Gegenständen, Gefühlen zu verbinden

Die Eltern haben es dabei unterstützt, indem sie ihm immer wieder deutlich artikuliert „Mama“ oder „Papa“ oder „Hund“ vorgesprochen haben. Das Kind selbst hat mit Lallen, Quietschen, Brabbeln, Schreien sein „Klangrepertoire“ ausprobiert, erweitert und den von den Eltern vorgesprochenen Klangmustern angenähert. Durch das wiederholte Verbinden von Wörtern mit realen oder in Bilderbüchern abgebildeten Dingen schließlich hat das Kind gelernt, dass diese Klangmuster für etwas stehen, etwas bedeuten. Das Lachen und der Zuspruch der Eltern signalisieren dem Kind, dass es ein Wort richtig angewandt hat.

Eigene Laute erzeugen Babys bereits ab dem zweiten Lebensmonat. Ab dem sechsten oder siebten Lebensmonat, so entsprechende Untersuchungen, klingen Laute von Babys in den verschiedenen Muttersprachen bereits unterschiedlich.

Dass Sprache und Emotion untrennbar miteinander verbunden sind und wir ohne sie nicht überleben können, wissen wir seit dem grausamen Experiment des Stauferkaisers Friedrich, der mehrere Säuglinge zwar pflegen ließ, aber jegliche Zuwendung und jeglichen Kontakt verbot, um die Ursprache zu ergründen. Die Säuglinge starben nach wenigen Monaten.

Mit dieser Schilderung ist der Sprachlernprozess sehr verkürzt dargestellt, aber die wichtigsten Faktoren sind damit zum Ausdruck gebracht: Vorbilder, die eine Sprache schon beherrschen, sich dem Kind zuwenden und mit dem Kind sprechen, immer wieder Worte vorsprechen, korrigieren, sich über den Erfolg freuen und diese Freude dem Kind sichtbar machen. Zweitens die Möglichkeit mit seiner eigenen Lautproduktion zu experimentieren und zu hören, welche Klangeffekte sich erzeugen lassen. Drittens eine anregende Umgebung, die durch Personen, Gegenstände und Abbildungen den Bezug für das Gelernte herstellt.

Die Sprachbeherrschung, zuerst in Form der gesprochenen Sprache, später auch als Schrift, hat für das weitere Lernen eine herausragende Rolle. Da die Sprache auch ein wichtiges Werkzeug für die späteren Lernprozesse innerhalb und außerhalb von Kindergarten und Schule darstellt, wirken sich Defizite in der Sprachbeherrschung hemmend auf die meisten anderen Lernprozesse aus.

Wer Deutsch nur unzureichend beherrscht, wird es nicht nur schwerer beim Sprechen mit anderen haben, beim Verfolgen des Unterrichts oder beim Lernen eines Gedichtes, sondern auch beim Erlernen einer Fremdsprache, beim Verstehen einer Textaufgabe in Mathematik oder dabei, die Bedeutung eines Textes in einem Geschichtsbuch zu verstehen.

Dass er oder sie es als Erwachsener schwerer haben wird beim Verfassen eines Bewerbungsschreibens, beim Verstehen eines Vertrags oder dem Verfassen eines Briefes, braucht nicht besonders betont zu werden.

Kurz: Sprachdefizite schon bei Kindergartenkindern sind Behinderungen für alle weiteren Lebens- und Lernprozesse.

Viele Erwachsene sprechen heute zu wenig mit Kindern. Sprechen lernt man aber nur durch Sprechen. Kindern die Sprache geben heißt, sich ihnen zuwenden, mit ihnen sprechen, Zeit mit ihnen verbringen, heißt ihnen ein Übungsfeld für Sprache geben.

Der Erwerb der Sprache ist ein Wechselwirkungsprozess zwischen Eigenproduktion und förderlichen Anstößen zur Sprachentwicklung. Kinder lernen die Sprache nicht von selbst und können sie nicht von selbst ausbauen.

Deshalb soll in Kindertageseinrichtungen sehr viel gesprochen werden. Fingerspiele, Lieder, Reime, Gedichte, Erzählrunden, Kreisspiele, rhythmisches Sprechen gehören zum täglichen Programm wie die sprachliche Begleitung von allem, was erlebt und getan wird.



Mit Musik und Bewegung erobern sich Kinder die Sprache erst so richtig. Der „Sprachinstinkt“ muss systematisch gepflegt und gefördert werden. Darin sind sich Entwicklungspsychologen, Kognitionsforscher, Psycholinguisten, Gehirnforscher, Pädagogen und Sprachwissenschaftler einig.

Wir brauchen die Sprache, um uns zu verständigen, um Dinge benennen zu können, um Gedanken zu klären und auszutauschen, um Erfahrungen und Gefühle mitzuteilen (auch durch Mimik und Gestik) und um uns Wissen anzueignen und weiter zu geben.

Alle Kinder im Kindergarten haben von Anfang an ein Anrecht auf Sprachbildung und Sprachförderung und damit auf gezielte Erweiterung ihres Sprachvermögens.

Dazu brauchen sie eine sprachanregende Umgebung, Bücher, Kinderzeitschriften, vor allem aber Menschen, die mit ihnen reden, singen und ihnen Geschichten erzählen und vorlesen.

Für eine Kommunikation untereinander über Raum- und Zeitgrenzen hinweg brauchen wir auch Bilder, Zeichen und Schrift. Mit der Schrift lässt sich die gesprochene Sprache „buchstäblich“ festhalten und ermöglicht so Bedeutung, Wissen und Erfahrungen zu fixieren und auszutauschen.

Deshalb werden Kinder ermuntert, viele verschiedenen Mal- und Schreibutensilien zu benützen, Zeichen und Schriften zu erfinden und ihre Bilder mit ihren eigenen Schriftzeichen, Buchstaben und Zahlen zu versehen.

Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen wird nicht als isoliertes Sprachtraining verstanden, sondern als gezielte Erweiterung der Sprachkompetenz durch in den Alltag integrierte sprachanregende Angebote.

Eltern einzubeziehen ist eine wesentliche Erfolgsvoraussetzung und ist mitentscheidend für die Wirksamkeit jeglicher Sprachfördermaßnahme. Daher sind ganzheitliche Sprachförderkonzepte umzusetzen.

Mit solchen ganzheitlichen Sprachförderkonzepten wird auch eine altersangemessene Vorbereitung auf das Erlernen der Schriftsprache erzielt.

Fremde Sprachen und Kulturen sind den heutigen Kindern selbstverständlich und vertraut. Die Sprache als wunderbares Instrument entdecken, das bei Kindern anderer Muttersprachen anders klingt, ist ein wichtiges Ziel der Sprachförderung.

Das Aufgreifen der Vielfalt der Sprachen bedeutet eine Würdigung und Wertschätzung, die das einzelne Kind stärkt und anspricht, Anstrengungen zu unternehmen, seine sprachlichen Fähigkeiten zu erweitern. An der Rheinschiene bieten sich besondere Möglichkeiten, in eine fremde Sprachwelt einzutauchen und sich mit französischen Kindergärten und Vorschuleinrichtungen auszutauschen.

Ziele für das Bildungs- und Entwicklungsfeld „Sprache“

Kinder

- *erweitern und verbessern ihre nonverbalen und verbalen Ausdrucksfähigkeiten.*
- *erweitern in der Verknüpfung von Sprache mit Musik, rhythmischem Sprechen und Bewegung ihre Sprachkompetenzen.*
- *nutzen Sprache, um mit anderen zu kommunizieren, eigene Ziele zu erreichen und mit ihren Mitmenschen zu leben.*
- *mit einer anderen Herkunftssprache erwerben Deutsch als Zielsprache und bauen es aus.*
- *erfahren unterschiedliche Sprachen als Ausdrucksmöglichkeit und Reichtum.*
- *lernen Schrift als alltäglichen Teil ihrer Lebensumwelt kennen und setzen sie ein.“*

(Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg (Hrsg.): Orientierungsplan für die baden-württembergischen Kindergärten – Pilotphase, Cornelsen-Verlag, Berlin, Düsseldorf, Mannheim 2007, S. 90 ff.)



Über diese Vorgaben gibt es keine grundsätzliche Kontroverse.

Wesentlich erscheint allen Beteiligten, dass eine Konkretisierung über Lernarrangements (Materialien und Methoden) erfolgen muss.

In der Diskussion werden auch die Bildungs- und Entwicklungsfelder: „Körper“ und „Sinne“ mit einbezogen.

Es war ein besonderes Anliegen von Maja Müller-Edelstein auf diesen Zusammenhang hinzuweisen:

Das Kind erschließt sich seine Welt aktiv, mit allen Sinnen und vor allem in Bewegung. Es erprobt sich und seine Fähigkeiten, nimmt über Bewegung Kontakt zu seiner Umwelt auf und entdeckt, erkennt und versteht so seine soziale und materiale Umwelt.

Damit werden zugleich körperliches Gleichgewicht und die kognitive und seelische Entwicklung gefördert.

Frau Müller-Edelstein zitierte den Entwurf der Landesregierung:

„Kinder nehmen ihre Umwelt über ihre Sinne wahr und erforschen und entdecken die Welt durch Sehen, Beobachten, Hören, Fühlen, Tasten, Riechen, Schmecken. Jeder Gegenstand, den das Baby für sich erobert, wird mit allen Sinnen erfasst, es greift nach ihm, hält ihn fest, dreht ihn, führt ihn immer und immer wieder in den Mund, berührt ihn mit der Nase und setzt sich handelnd mit ihm auseinander, bis es ihn schließlich im wahrsten Sinne des Wortes begriffen hat und benennen kann.

Kinder erleben beim aktiven Prozess des Wahrnehmens die Welt in ihrer Differenziertheit, versuchen sich darin zu orientieren und sie zu begreifen. Dazu brauchen sie vielfältige Gelegenheiten zu sinnlich wahrnehmbaren Welterfahrungen, Zeit und Raum zum Erforschen, Experimentieren, Ausprobieren und Erleben innerhalb unterschiedlicher Erfahrungsfelder von Alltag, Kunst, Musik, Medien, Kultur und Natur.

Um innere Bilder und ein vertiefendes Verständnis entwickeln zu können, brauchen Kinder den konkreten Umgang mit den Dingen.



Gestalterische Tätigkeit fördert dabei in besonderer Weise die Entwicklung einer differenzierten Wahrnehmungsfähigkeit und trägt dazu bei, künstlerischen Ausdruck als Möglichkeit experimentellen Denkens und Forschens zu begreifen.

Jegliche Form kreativen Ausdrucks ist als Versuch des Kindes zu verstehen, sein Verhältnis zur Welt zu formulieren. Schon im Babyalter wollen Kinder Spuren hinterlassen: Im Brei, im Badeschaum, im Sand, im Matsch, auf Fensterscheiben.

Bereits Einjährige benutzen gerne Malutensilien wie Wachsstifte und hinterlassen Spuren auf Tapeten. Die Zeichen und Zeichnungen kleiner Kinder sind sichtbarer Ausdruck ihrer Wirklichkeit.

Die Kritzelphasen des Kindes sind ziemlich gut erforscht worden, so dass Hiebkritzeln, Schwingkritzeln und Kreiskritzeln als gestalterische Ausdrucksformen von Kindern vor Beginn des Kindergartenalters identifiziert wurden.

In einem ganzheitlichen Blick und in einem großen Verständnis für die Welt der Kinder gehören hierzu gestisches und mimisches Darstellen, Tanz und Bewegung, bildnerisches Gestalten, Spiele mit der Muttersprache und in ganz besonderer Weise auch die Musik.

Und zwar Musik in allen kindgerechten Formen des praktischen Umgangs - auch in der Verbindung mit Spiel und Sprache, mit Hören und Zuhören, mit Tanz und Bewegung.

Kinder mit Seh- und/oder Hörbehinderungen benötigen besondere Gestaltungen der Umwelt bzw. der Räume. Eine Beratung mit den entsprechenden sonderpädagogischen Beratungsstellen ist hilfreich.“

(Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Orientierungsplan für die baden-württembergischen Kindergärten – Pilotphase, Cornelsen-Verlag, Berlin, Düsseldorf, Mannheim 2007, S. 73 - 90.)

Herr Peter Eidt verweist an dieser Stelle auf einen neuen Entwurf eines Bildungs- und Erziehungsplans des Landes Hessen, der 2005 als Entwurf veröffentlicht wurde.

Orientierungsplan (Baden-Württemberg) und Bildungs- und Erziehungsplan (Hessen) würden sich zwar unterscheiden. Einige Aspekte seien aber aus seiner Sicht bedeutsam.

Mit dem Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan werde eine Grundlage für ganzheitliche und einrichtungsübergreifende Konzepte für Kindertageseinrichtungen und Grundschulen gegeben, bei denen das Kind in seiner Entwicklung im Alter von 0 bis 10 Jahre im Mittelpunkt steht.

Es ist das grundlegende Ziel, „Kinder früher, nachhaltiger, individueller und intensiver zu fördern und ihnen somit optimale Entwicklungschancen zu ermöglichen.“ (vgl. HBEP, 2005 S. 20)

Hierzu hat er einige Auszüge als Tischvorlagen vorbereitet.

Tischvorlage 1: Was sind die besonderen Merkmale des Bildungs- und Erziehungsplans?

Wichtigster Grundsatz ist:

Das Kind steht ausdrücklich im Mittelpunkt aller Überlegungen und nicht die einzelnen Institutionen!

Alle Bildungsorte werden miteinander verzahnt, indem alle an Bildung und Erziehung von Kindern beteiligten Lernorte mit einbezogen werden und die gleichen Bildungs- und Erziehungsziele und Inhalte verfolgen sollen.

Pädagogische Fachkräfte in Schule und Kindertageseinrichtungen, Träger und Eltern können bei der Begleitung der Entwicklung, der Bildung und Erziehung der Kinder auf gemeinsame Grundlagen zurückgreifen. Sie erhalten wichtige Hinweise zur Unterstützung der Lernprozesse der Kinder.

Die Beschreibung der Bildungs- und Erziehungsziele

Im Mittelpunkt steht die Stärkung der Basiskompetenzen und Ressourcen des Kindes.

Darunter werden folgende Bereiche aufgeführt:

- individuumsbezogene Kompetenzen und Ressourcen, wie z.B. Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeit, Verantwortungsübernahme, Problemlöseverhalten, Kreativität oder Denkfähigkeit,
- Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext, wie z.B. Kommunikations-, Kooperationsfähigkeit, Sensibilität und Achtung vor Andersartigkeit, Zuhören, Einbringen, Verantworten und Überdenken des eigenen Standpunktes,
- Lernen und lernmethodische Kompetenz, wie z.B. das gezielte Beschaffen und Verarbeiten von neuem Wissen und kritischer Umgang damit; das Eingestehen und Verbessern eigener Fehler; das erworbene Wissen in unterschiedlichen Situationen angemessen nutzen und verschiedene Lernwege kennen und ausprobieren,
- sicherer Umgang mit Veränderung und Belastung (Resilienz - Widerstandsfähigkeit).

Weiter wird der Umgang mit individuellen Unterschieden und mit kultureller Vielfalt der Kinder ebenfalls angesprochen.

In diesem Bereich werden folgende Bildungs- und Erziehungsziele aufgeführt, in denen Kinder weitere Kompetenzen erwerben:

Das Kind lernt im Austausch mit älteren und jüngeren Kindern das Zusammenleben in einer unterschiedlich zusammengesetzten Gruppe. Dadurch erwirbt das Kind u. a. die Kompetenz, sich durchzusetzen, Rücksicht zu nehmen, Hilfestellung zu leisten und sich tolerant zu verhalten.

Das Kind entwickelt seine eigene Geschlechtsidentität, mit der es sich sicher und wohl fühlt. So lernt es z.B. das jeweils andere Geschlecht mit seinen Unterschieden als gleichwertig und gleichberechtigt anzuerkennen und wertzuschätzen, geschlechterbezogene Normen, Werte, Traditionen und Ideologien kritisch zu hinterfragen.

Das Kind lernt und erlebt ein selbstverständliches Miteinander verschiedener Sprachen und Kulturen, es zeigt u. a. kulturelle Aufgeschlossenheit, Neugierde für andere Sprachen, entwickelt Sensibilität für Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit. Außerdem kann eine Sensibilität für Benachteiligung erreicht und benachteiligten Kindern geholfen werden, sich zu integrieren.

(Vgl.: Hessisches Sozialministerium, Hessisches Kultusministerium: Bildung von Anfang an – Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen, Wiesbaden 2005.)

Da sich die Rahmenvorgaben aus Hessen und Baden-Württemberg im Hinblick auf den sprachlichen Förderbereiche nicht wesentlich unterscheiden, hat Herr Eidt aus dem Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan die Aufgabenanalyse für das pädagogische Fachpersonal in den Kindergärten und den Schulen in einer weiteren Tischvorlage zusammengefasst.

Tischvorlage 2: Aufgabenanalyse

Aufgaben der Erzieherinnen und Erzieher

- Kinder und Eltern möglichst langfristig und angemessen auf den Übergang vorbereiten (Förderung von Basiskompetenzen und fachlichen Kompetenzen der Kinder),
- Informationen über das Konzept der Schule und der Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsplans einholen,
- Anschlussfähigkeit gewährleisten,

- Kommunikation und Austausch mit der Schule suchen,
- „Schulfähigkeit“ des Kindes gemeinsam mit der Schule, den Eltern und dem Kind entwickeln (Schulfähigkeit versteht sich nicht nur als Blick auf einen bestimmten Zustand des Kindes in seinem Sozial- und Leistungsverhalten, sondern richtet diesen gleichermaßen auf den Bewältigungsprozess bei seinem Übergang zum Schulkind und dessen bestmöglicher Begleitung.),
- Austausch mit der Schule über den individuellen Förderbedarf, die Stärken und Schwächen der Kinder suchen.
- kollegiale Teamarbeit (Kindergarten – Schule) als Basis für die Gestaltung des Bildungsgeschehens, sowie
- die Gemeinwesenorientierung und
- soziale Netzwerkarbeit bei Gefährdung des Wohls und der Entwicklung eines Kindes.

Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer

- mit den Kindergärten kooperieren und auf den dort entwickelten Kompetenzen aufbauen,
- Vorschulische Fördermaßnahmen zum Erwerb der deutschen Sprache mit schulischen Vorlaufkursen bestmöglich abstimmen,
- Informationen über Konzept und pädagogische Schwerpunkte des Kindergartens und die Vorbereitungsarbeit auf die Schule einholen,
- den Kindergarten nicht als „Zulieferer“ für die Schule verstehen,
- Kommunikation und Austausch mit dem pädagogischen Fachpersonal der Kindergärten suchen und organisieren,
- „Schulfähigkeit“ des Kindes gemeinsam mit dem Fachpersonal der Kindergärten, den Eltern und den Kindern entwickeln,
- Austausch mit dem Erzieherinnen und Erziehern über den individuellen Förderbedarf, die Stärken und Schwächen der Kinder organisieren,
- mit Eltern und Kindern über deren Erwartungen an die Schule sprechen,
- Informationen über Bedingungen in der jeweiligen Schule und den Ablauf des Unterrichts geben.

Kooperation und Beteiligung:

Dies beinhaltet:

- die Beteiligung der Kinder,
- die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern,

Bildungsverlauf und die Übereinstimmung in den Bildungszielen kann zudem nur über eine laufende Reflexion und Evaluation erfolgen.

(Dokumentation der kindlichen Lern- und Entwicklungsprozesse)

(Vgl: Hessisches Sozialministerium, Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Bildung von Anfang an – Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen, Wiesbaden 2005.)

Die Konferenzteilnehmer sind sich einig, dass in der täglichen Kindergartenpraxis vielfältige Bezüge bestehen, bereits Erprobtes durch neue Aspekte und Zielsetzungen ergänzen zu müssen.

Frau Müller-Edelstein und Frau Klein wollen die u.a. die Aktivitäten im Bereich „Kindergartenrat der Kinder“ verstärken. Alle Erzieherinnen und Erzieher und die teilnehmenden Lehrkräfte sehen in der Elternarbeit ein weiteres wichtiges Arbeitsfeld.

Obwohl mit dem Konzept „Situationsansatz“ und dem Konzept „Waldkindergarten“ vielfältige Anknüpfungspunkte gegeben sind, sind die gesamten erforderlichen Überarbeitungen aus der Sicht der Konferenzteilnehmerinnen und -teilnehmer mit einem Neuanfang gleichzusetzen. Das ist mit erheblichem Zeitaufwand verbunden. Schließlich wird ein neuer curricularer Rahmen für die pädagogische Arbeit in den Kindergärten und Schulen durch die Landesregierung vorgegeben.

Um dies leisten zu können, wird Arbeitsteilung durch thematische Teambildung vorgeschlagen.

Um die Erfassung von Materialien ökonomisch zu gestalten, wird der Besuch einer Lernwerkstatt „Lernstraße Schulanfang“ vorgeschlagen, die für vier Wochen in der Sparkasse Neuwald ausgestellt ist. Die Besuchstermine sollen die Teams selbst entscheiden und unabhängig von einander organisieren.

Folgende Teams werden gebildet:

Team 1: Bildung und Erziehung (Lerntheorien, Gehirnforschung), Spracherwerb (Spracherwerbstheorien):

Herr Eidt, Frau Klein, Frau Müller-Edelstein

Team 2: Förderung der Wahrnehmungsbereiche (Sprache und Bewegung):

Frau Michels, Frau Jordan,

Team 3: Deutsch als Zweitsprache und interkulturelle Erziehung:

Frau Aydin, Frau Sanchez

Team 4: Lernanregungen: Sprachspiele, Lieder, Reime und Bauprojekte:

Herr Abraham, Frau Fischer

Team 5: Märchen und Geschichten:

Frau Kunze, Frau Juncker

Team 6: Prophylaxe: Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten:

Herr Eberle, Frau Larin

Team 7: Beobachtung und Auswertung der Entwicklungsprozesse:

Frau Kowalski, Herr Stein

Für die Berichterstattung der Ergebnisse der Recherchen wird drei Monate später eine weitere Seminarkonferenz abgesprochen. Insgesamt sollen 6 gemeinsame Konferenzen ausreichen, um das Arbeitsfeld neu zu strukturieren.

Seminarkonferenz 1, 2 und 3:

Präsentation der Ergebnisse aus den Teams
Strukturierung des Arbeitsprozesses: Förderprogramm Sprache 0 bis 7 Jahre

Seminarkonferenz 4:

Erarbeitung einer Konzeption für 0-7 Jahre, einschließlich Übergang in die Grundschule und Kooperationsprojekte Kindergarten-Grundschule

Seminarkonferenz 5:

Neuer Start: Konzepterörterung mit den Eltern

Seminarkonferenz 6:

Gemeinsame Planung Kindergarten und 1. Schuljahr

Die Vorlage dieser Planungen bei der Schulaufsicht und den Trägern der beiden Kindergärten und dem Jugendamt wird lobend zur Kenntnis genommen.

Die Anfrage nach zusätzlichen personellen und sachlichen Ressourcen wird jedoch verneint.

Die Fachberatung des Jugendamtes, der Träger und der Fachberaterin beim Staatlichen Schulamt könne jedoch abgerufen werden.

Eine zweitägige Klausurtagung (Freitag und Samstag) wird genehmigt, damit die Arbeitsergebnisse der Teams zusammengetragen und überarbeitet werden können.

Der Besuch der Lernstraße „Schulanfang“ in der Sparkasse erleichtert tatsächlich die thematisch abgesprochenen Recherchen.

Die Lernstraße „Schulanfang“ fasst theoretische Erkenntnisse und praktische Beispiele zur sprachlichen Förderung von Kindern im Kindergarten für den Wechsel in die Grundschule in verschiedenen Stationen zusammen.



Auf einer Übersichttafel für jede Station werden grundlegende Hinweise gegeben, die durch Materialien/Medien jeweils konkretisiert werden.



Lernstraße „Schulanfang“

Ein Teil der Materialien kann für die Bearbeitung/Erprobung kopiert, weitere Medien und Materialien können bei den entsprechenden Verlagen bestellt werden.

Die Lernstraße „Schulanfang“ ist auf zwei Materialebenen konzipiert. Die A-Reihe der Materialien und Medien ist so ausgestaltet, dass diese bereits im Unterricht der Ausbildung der Erzieher/Erzieherinnen und Sozialassistenten bzw. Sozialassistentinnen in den sozialpädagogischen Fachschulen genutzt werden können.

Der hohe Praxisbezug dieser Materialien und Medien erleichtert auch einen handlungsorientierten Einstieg in Fortbildungsseminare für Lehrkräfte.

Mit der B-Reihe der Materialien und Medien werden zusätzliche Informationen für die Lehrkräfte sowohl in den beruflichen Schulen als auch in den Grundschulen und für die Erzieherinnen in den Kindergärten gegeben.

Die Finanzierung wurde durch einen einzelnen Sponsor ermöglicht, weil im Jahr 2002 von staatlichen und wirtschaftlichen Einrichtungen keine Fördermittel zu erhalten waren.

Die Konzeption, Materialien und Medien werden zurzeit für eine Veröffentlichung im INTERNET vorbereitet (www.schuelerbuero-online.de)

Da die Kosten auf drei Einrichtungen verteilt werden konnten, gab es keine Probleme bei der Beschaffung.

Durch die Lernstraße „Schulanfang“ konnten die Bücher und Materialien vor der Bestellung eingesehen und geprüft werden.

Weitere Bücher, Materialien und Medien würden im Lauf der Erörterungen und Ausarbeitungen hinzukommen.

Bereits zu diesem Zeitpunkt war allen Beteiligten klar, dass nur durch Arbeitsteilung und eine anschließende gemeinsame Auswertung die große Anzahl der Veröffentlichungen und die unterschiedlichen Sprachförderkonzepte erfasst und für das eigene Konzept nutzbar gemacht werden könne.

Nach den Recherchen in der Lernwerkstatt wurden folgende Veröffentlichungen für die Vorbereitung der Seminare angeschafft (bzw. waren bereits vorhanden).

Literaturliste zum Einstieg in die Erörterungen und Planungen

Auswahlgesichtspunkt:

„Schau mal über 'n Tellerrand

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg (Hrsg.): Orientierungsplan für die baden-württembergischen Kindergärten – Pilotphase, Cornelsen-Verlag, Berlin, Düsseldorf, Mannheim 2007.

Hessisches Sozialministerium, Hessisches Kultusministerium: Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan von 0-10 Jahren in Hessen. Entwurf für die Erprobungsphase, Wiesbaden 2005.

Gerd E. Schäfer: Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindergarteneinrichtungen in Nordrhein-Westfalen, Beltz-Verlag, 2. Auflg. Weinheim und Basel 2005.

A. J. Ayres: Bausteine der Entwicklung, Springer Verlag, Berlin 1984.

Gerhard Roth.: Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1997.

Gerhard Roth: Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Suhrkamp- Verlag Frankfurt/M. 2001.

- Ludwig Liegle: Kind und Kindheit. In: L. Fried, et al.: Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit, Beltz-Verlag, Weinheim, Basel und Berlin 2003.
- Franz E. Weinert: Überblick über die psychische Entwicklung im Kindesalter: Was wir darüber wissen, was wir noch nicht wissen und was wir wissen sollten. In: F. E. Weinert (Hrsg.): Entwicklung im Kindesalter, Beltz-Verlag, Weinheim und Basel 1998.
- Wassilios E. Ftenakis (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA – Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Herder-Verlag, 5. Aufl., Freiburg, Basel, Wien 2003.
- Hans-Joachim Laewen, Beate Andres (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit, Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Beltz-Verlag, 1. Aufl. Weinheim, Basel, Berlin, 2002.
- R. Zimmer: Handbuch der Bewegungserziehung. Verlag Herder, Freiburg 1996 .
- Renate Valtin: Der „neue“ Methodenstreit oder: (Was) können wir aus der amerikanischen Leseforschung lernen? In: Balhorn, H./ Bartnitzky, H./ Büchner, I./ Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Schatzkiste Sprache – Von den Wegen der Kinder in die Schrift, Arbeitskreis Grundschule und Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Frankfurt 1998, S. 63 – 80.
- R. Zimmer: Handbuch der Sinneswahrnehmung. Verlag Herder, Freiburg 1996.
- Britta und Herbert Günter: Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht, Beltz-Verlag, Weinheim und Basel 2004.
- Simone Lentès, Peter Thiesen (Hrsg.): Ganzheitliche Sprachförderung. Ein Praxisbuch für Kindergarten, Schule und Frühförderung. 2.Auflg., Beltz - Verlag, Weinheim und Basel 2004.
- Annette Müller und Heidi Rösch: Deutschlernen mit ausländischen Kindern im Vorschulalter, Berlin 1985.
- Irene Yates: Sprache und Verständigung – hören – sehen – sprechen (3-6 Jahre), Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, Berlin 2007. (Titel der englischen Originalausgabe: Irene Yates: Foundation Blocks. Communication, Language and Literacy. Brillant Publications, GB., 2003.
- Maureen Warner: Körper und Bewegung: spielen, improvisieren, erproben (3-6 Jahre), Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, Berlin 2007.
- (Titel der englischen Originalausgabe: Maureen Warner: Foundation Blocks: Physical Development. Brillant Publikations. GB., 2002.
- Mavis Brown: Kreativität: erfinden, probieren, gestalten (3-6 Jahre), Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, Berlin 2007.
- (Titel der englischen Originalausgabe: Mavis Brown: Foundation Blocks: Creative Development. Brillant Publikations. GB., 2002.
- Mavis Brown: Natur und Umwelt: forschen, untersuchen, entdecken (3-6 Jahre), Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, Berlin 2007.
- (Titel der englischen Originalausgabe: Rebecca Taylor: Foundation Blocks: Knowledge and Understanding the World. Brillant Publikations. GB., 2001.
- Mavis Brown: Soziales Lernen: ich, du, wir (3-6 Jahre), Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, Berlin 2007.
- (Titel der englischen Originalausgabe: Mavis Brown: Foundation Blocks: Personal, Social and Emotional Development. Brillant Publikations. GB., 2003.
- Rebecca Taylor: Mathematik: zählen, ordnen, messen (3-6 Jahre), Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, Berlin 2006.
- (Titel der englischen Originalausgabe: Rebecca Taylor: Foundation Blocks: Mathematical Development World. Brillant Publikations. GB., 2001.
- Michaela Ulich, Pamela Oberhuemer, Monika Soltendiek: Die Welt trifft sich im Kindergarten, Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen, Beltz-Verlag, 2. Aufl., Weinheim und Basel 2005.
- Uta Oezogül: Sprachförderung für 3 bis 7jährige. Ausgearbeitete Stunden und Materialien für ein ganzes Jahr. Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr 2007.
- Dorothea Beigel: Flügel und Wurzeln, Verlag Modernes Leben, 3.Auflg., Dortmund 2006.
- Dorothea Beigel: Beweg dich, Schule. SolArgent Media AG, Basel 2005.
- Ministerin für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Ragnhild Fuchs, Christian Siebers: "Sprachförderung von Anfang an – Arbeitshilfen für die Fortbildung von pädagogischen Fachkräften in Tageseinrichtungen für Kinder", Köln 2002.

Gabriele Roß, Robert Erker: Lustiges Sprechzeichnen, Eine spielerische Sprachförderung, 24 Hexengeschichten und dazu passende Übungszeichen, Pattloch-Verlag, München 2000.

Johanna Friedl: Sprache erleben, Sprachförderung für Kinder, Ravensburger Buchverlag, Ravensburg 2007.

Ingrid M. Naegele, Dieter Haarmann (Hrsg.): Darf ich mitspielen? Kinder verständigen sich in vielen Sprachen – Anregungen zur interkulturellen Kommunikationsförderung. 4. Aufl. Beltz-Praxis, Weinheim und Basel 1993.

Sabine Hirler: Kinder brauchen Musik, Spiel und Tanz. 2. Aufl., Ökotopia Verlag, Münster 1999.

Wolfgang Hering: Bewegungshits von Moskau bis Marokko, Ökotopia - Verlag, Münster 2006.

Karl Liebrich, Helga Schubert: Auf den Schwingen der Bewegung und der Phantasie. 2. Aufl., Verlag Ludwig Auer, Donauwörth 1994.

Maria Theresia Strouhal: Wir entdecken die Welt, Auer-Verlag, Donauwörth 2004.

Martin Stiefenhofer: Fingerspiele – Reime und Lieder für die Kleinsten, Weltbild-Verlag, Augsburg 2006.

Spiele zur Bewegungsförderung im Grundschulalter, Verlag gruppodynamische Literatur, 2. Aufl. Wehrheim 1994.

Hermann Horn et al.: Spielerische Übungsformen. In: curriculum konkret, hrsg. v. der Projektgruppe Modellversuch Regionale Lehrerfortbildung, Wiesbaden 1975.

Starten schon im Kindergarten. In: Frühes Deutsch. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache im Primarbereich, hrsg. v. Vorstand des Goethe-Instituts, Bertelsmann-Verlag, München Heft 7, 25. Jahrgang, April 2006.

Ute Hatlapps: Wahrnehmungsspiele, Christophorus-Verlag, Freiburg im Breisgau 2003.

Willy Wühlfix: Spiel- und Lernideen für Eltern und Erzieher, Xenos - Verlag, Hamburg o.J.



**Ko-Konstruktion im Arbeitsprozess
neuer staatlicher Rahmenvorgaben:
Das „Gegenstromverfahren“!**

Reflexion über Steuerungsmodelle im Bildungsbereich

Mit diesem konstruierten Fallbeispiel der Grund- und Hauptschule Neuwald im Arbeitsverbund mit den Kindergärten „Kinderarche“ und „Regenbogen“ sollen nicht nur

- die Entwicklungen in den letzten Jahrzehnten beispielhaft dargestellt,
- die Bedeutung von selbstorganisierter Fortbildung unterstrichen,
- sondern auch Hinweise für die Steuerung des Reformprozesses gegeben werden:

Grundlegende Veränderungsprozesse erfordern Arbeitsteilung in den beteiligten Einrichtungen vor Ort.

Eigenständige Aufbereitung von alternativen Konzepten während der Diskussionsphase in den Wissenschaften bzw. in Fortbildungsseminaren erleichtert die Umsetzung veränderter zentraler staatlicher Vorgaben.

Beabsichtigte, grundlegende Veränderungen der Länderregierungen der Praxis in Kindergärten und Schulen werden in der Regel nicht durch zureichende Veränderungen der Rahmenbedingungen unterstützt.

Gleichzeitig soll dieses Beispiel einen wichtigen Hinweis für die zentralen Bildungsplaner und die lokalen Projektgruppen geben:

Die Praxis in den Kindergärten und Grundschulen sollte wahrgenommen und einbezogen werden. Dies erfordert eine Änderung staatlicher Steuerungsmodelle bei Reformvorhaben.

Die Beschäftigung mit Steuerungsmodellen gehört nicht zu den Prioritäten im Aufgabenfeld einer Lehrkraft oder einer Erzieherin.

Die bisherigen Steuerungen des Schulsystems (Lehrpläne, Lehrerstellen u.s.w.) und die rechtlichen Vorgaben für die Kindergärten werden eher unbewusst wahrgenommen, zwar oftmals in den Ressourcen als unzureichend kritisiert, aber nicht detailliert diskutiert.

Umso mehr muss der Paradigmenwechsel in der staatlichen Steuerung der Schulen und Kindergärten von den Kollegien der Einzelschulen und den Teams der Erzieherinnen in den Kindergärten nachvollzogen werden können, wenn Sie sich aktiv mit gestaltend an dem Reformprozess beteiligen sollen.

Die Steuerung der großen Anzahl von staatlichen Grundschulen und Kindergärten (in unterschiedlicher Trägerschaft) bedarf zunächst einer Klärung,

- welche Aufgaben zentral und
- welche Aufgaben dezentral

wahrgenommen werden und welches Steuerungsmodell für diesen Prozess eines Wandels gewählt wird, der durch viele weitere Innovationsfelder („Baustellen“) bestimmt ist.

Schließlich wird in der Organisationstheorie ausgeführt, dass zentralistisch gesteuerte Organisationen, besonders in Zeiten eines rasanten Wandels,

- eine geringere Innovationskraft,
- eine geringere Anpassungsfähigkeit an veränderte Rahmenbedingungen und
- ein niedrigeres Motivationspotential für die ausführenden Mitarbeiter bieten.

In Zeiten des schnellen Wandels in der Umwelt einer Organisation (hier Schulen und Kindergärten) sei es demnach notwendig, die Steuerung einer Organisation verstärkt in deren Autonomie zu stellen.

Verwaltungshandeln bei der Erledigung staatlicher Aufgaben muss aber **den Grundsätzen der demokratischen Legitimität, der rechtsstaatlichen Legalität und der sozialstaatlichen Effektivität** gerecht werden.

Nicht der Markt, sondern Gesetze und politische Prozesse bestimmen die Organisationsziele und das Leistungsspektrum der Verwaltung.

Rechtliche Vorgaben regeln in weiten Teilen Art, Umfang, Beschaffenheit und teilweise auch spezifische Prozessmerkmale. Das Gebot der Chancengleichheit und der Grundsatz der Vergleichbarkeit unterstreichen die Bedeutung zentraler Steuerung und Verwaltung.

Sozialpolitische Effektivität ist dabei nicht nur die Summe des individuellen Nutzens, weil neben den Interessen individueller Leistungsempfänger (Kinder und Jugendliche) auch die Bedürfnisse der Gesellschaft (gesamtgesellschaftlicher Bildungsstand) insgesamt zu berücksichtigen sind.

Die Steuerung von sehr vielen Grundschulen und Kindergärten bedarf jedoch einer Abstimmung, durch die geklärt wird, welche Aufgaben zentral und welche Aufgaben dezentral wahrgenommen werden.

Was tun, um Stagnation oder Scheitern zu vermeiden?

Wenn der Wandel - Umsetzung von Bildungs- und Erziehungsplänen bzw. Orientierungsplänen - durch „top - down“- Strategien, also von „oben“ nach „unten“ den Erfolg nicht garantiert und „bottom - up“ - Innovationen von den Betroffenen selbst ebenfalls nicht zu einem Erfolg über einzelne Schulen/Kindergärten hinaus führen und die o.g. staatliche Gesamtverantwortung nicht sichern, stellt sich die Frage nach einem anderen Steuerungsmodell.

Aus den Veröffentlichungen internationaler Erfahrungen bei Veränderungsprozessen ist zu belegen, dass der Erfolg vor allen Dingen dann am größten war, wenn „bottom-up“ - und „top-down“ - Strategien in Verbindung standen, so dass Schulen und Kindergärten Möglichkeiten der Eigenentwicklung erhielten und andererseits durch Beratung und bestimmte Rahmenvorgaben abgesichert und begleitet wurden.

Das sogenannte **"Gegenstromverfahren"** erscheint hierzu die geeignete Organisationsform. Diese Vorgehensweise kombiniert die retrograde (zentrale) mit der progressiven (Arbeitsverbund Grundschule-Kindergärten bezogene) Planung.

Zunächst werden Bildungs- und Erziehungsziele durch die oberste Führungsebene (z.B.: Landesregierung) gesetzt und aus ihnen durch die nachgeordneten Ebenen Arbeitspläne zwecks Prüfung der Realisationsmöglichkeiten abgeleitet. Dann setzt der Rücklauf von „unten“ nach „oben“ ein, der die Pläne der „Praxis - Ebenen“ schrittweise koordiniert und zusammenfasst. Der Prozess schließt ab mit der endgültigen Festlegung der Ziele und Pläne durch die oberste Führungsebene. Der Anstoß kann im Prinzip auch von „unten“ erfolgen.

Insofern kombiniert das „Gegenstromverfahren“ beide Verfahren.

In der Bundesrepublik werden Elemente des „Gegenstromverfahrens“ genutzt, die retrograde Planung wird aber nicht grundsätzlich verändert.

- Die Ziele und Pläne werden in Fachkommissionen der Ministerien konzipiert und erörtert,

- die Kommissionsergebnisse werden in Entwürfen diskutiert, überarbeitet und schließlich in ausgewählten Schulen bzw. Kindergärten - meistens freiwillig - erprobt.
- An der abschließenden Auswertung können sich auch einzelne Lehrkräfte/Erzieherinnen und/oder Lehrerkollegien/Kindergartenteams durch Stellungnahmen beteiligen.
- Mitbestimmungsgremien (Personal- und Elternbeiräte) bzw. in bestimmten Zuständigkeitsbereichen auch die Schulträger/Träger der Kindergärten werden vor der endgültigen Fassung einer Richtlinie, Verordnung oder Regelung durch Erlass einbezogen.

Diese Form der Beteiligung optimiert zentrale Vorgaben, ändert aber nicht grundsätzlich das „Top - down“ - Verfahren.

Der Prozess einer Veränderung ist mit dieser Beteiligung an zentralen Vorgaben auch noch nicht abgeschlossen, weil sich die Umsetzung auf **alle** Schulen und Kindergärten anschließt.

An dieser „Schnittstelle“ entscheidet sich aber der Grad des Erfolgs eines Reformkonzeptes. An dieser Stelle scheiterte in der Vergangenheit die Multiplikation von Modellversuchsergebnissen.

Nach den zahlreichen Reformansätzen in den vergangenen drei Jahrzehnten, mal auf der Mikro-, mal auf der Makroebene des Bildungssystems kann davon ausgegangen werden, dass Veränderungsprozesse sowohl auf der Mikroebene (Lernanregungen, Lernangebote) als auch auf den Makroebenen (Teams, Kindergarten, Schule, Schulsystem) ansetzen müssen.

Grundsätzlich gilt die elementare „Multiplikationsformel“ des Schulentwicklungsplaners Anton Strittmatter (Schweiz) für den erreichten Prozentsatz des Erfolgs einer Zielsetzung oder Entwicklungsmaßnahme:

Müssen x(mal) können x (mal) wollen = Erfolg einer Entwicklungsmaßnahme.

Ist einer der Faktoren = 0, dann ist bei einer Multiplikationsaufgabe auch das Produkt = 0.

„**Müssen**“ steht für eine verbindliche Aufgabe durch zentrale Vorgaben (z.B.: Orientierungsplan).

„**Können**“ steht für bereits vorhandene Kompetenzen bzw. ein Fortbildungsangebot, um diese Kompetenzen zu erwerben. Weiter umfasst „können“ zureichende Rahmenbedingungen.

„**Wollen**“ steht für die innere Bereitschaft, eine vorgegebene Zielsetzung in die Praxis umzusetzen. Die eigentlichen Träger einer Reform (Lehrkräfte und Erzieherinnen) müssen von der Notwendigkeit und den Zielen selbst überzeugt sein.

Bei Nutzung des Modells „Gegenstromverfahren“ nimmt daher eine Reformmaßnahme einen anderen Verlauf.

Vorlauf: Bereits in der Phase der überregionalen Diskussion erhalten die Schulen/Kindergärten Informationen zu beabsichtigten Veränderungen.

„Bestandsaufnahmen“ in den Kindergärten und Grundschulen tragen dazu bei, Veränderungen als erforderlich zu reflektieren und zu begründen. Vorschläge zu Veränderungen können aus der „Praxis“ in die überregionalen Kommissionen eingebracht werden. **Die Praxis wird mit ihren Beiträgen ernst genommen. Lehrkräfte und Erzieherinnen werden als Expertinnen und Experten respektiert.**

Anlauf: Parallel zur Erprobungsphase der beabsichtigten Maßnahme in wenigen Arbeitsverbänden (Schule - Kindergärten), erhalten alle anderen Schulen/Kindergärten Informationen und die Möglichkeit, sich organisiert an der Diskussion und Erprobung zu beteiligen. Es besteht die Möglichkeit zu Hospitationen. Die Erprobung wird durch Fortbildung und Erfahrungsaustausch intensiv begleitet. Wissenschaftliche Begleitung (Evaluation) ist von Vorteil. **Erforderliche Veränderungen in der Ausbildung und den Arbeitsplatzbedingungen müssen ebenfalls berücksichtigt werden.**

Mitlauf: Die Erprobungsphase in wenigen Arbeitsverbänden (Schule – Kindergärten) ist abgeschlossen.

Die Umsetzung auf alle Schulen und Kindergärten erfolgt über einen Zeitraum von mehreren Jahren.

Die erfolgreiche Implementation in allen Arbeitsverbänden setzt eine kontinuierliche Begleitung und Evaluation voraus. Die Verbreitung eines Reformvorhabens erfordert gegenüber der Erprobungsphase den gleichen bzw. größeren (aufgrund der größeren Anzahl der Arbeitsverbände) personellen und sachbezogenen Aufwand. Verbreitung einer Reformmaßnahme ist kein „Selbstläufer“.

Dadurch würde eine Dezentralisierung von Entscheidungskompetenzen an den Ort des Geschehens und Betroffenseins erfolgen.

Den Institutionen vor Ort würde eine größere Problemlösungskompetenz zugetraut und gegeben werden.

Die Gewährung neuer Freiräume würde mit der Neugestaltung der Beziehung zwischen den Entscheidungsebenen korrespondieren (Steuerung über Zielvereinbarungen).

Der Arbeitsverbund Grundschule - Kindergärten als Ganzes ist Ausgangs- und Bezugspunkt für Veränderungen.

Veränderungen setzen ganzheitlich an, d.h.:

- Die Rollen der Akteure auf allen Entscheidungs- und Gestaltungsebenen (u.a. Lehrkräfte, Erzieherinnen, Schulleitung, Leitung von Kindergärten, Aufsichtsbehörden) müssen hinterfragt, ggf. neu definiert und aufeinander abgestimmt werden.
- Entwicklung im Arbeitsverbund Grundschule - Kindergärten ist ein evolutionär zu planender und gelenkter Prozess über mehrere Jahre. Dieser Prozess erfordert zusätzliche personelle und sachliche Ressourcen.
- Diese Entwicklung erfordert integrative Implementationsstrategien (Verzahnung von „bottom-up“ und „top-down“).
- Diese Veränderungen müssen institutionalisiert werden.

- Die gemeinsame Entwicklung wird durch eine Projektgruppe getragen und kann von außen unterstützt werden.
- Eine wesentliche Komponente ist die kontinuierliche Fortbildung der Beteiligten. Die Mitarbeit der Eltern ist ein wesentlicher Baustein für erfolgreiche Innovation.
- Die Entwicklung verläuft in Phasen, mit Schritten und Handlungsschwerpunkten wie beispielsweise: (1) Bestandsaufnahme; (2) Zielvereinbarung; (3) Aktionsplanung (4) Zielumsetzung; (5) Evaluation (vgl. u.a. Rolff 1993, S. 140ff.).

Literaturhinweise:

Rolf Dubs: Teilautonomie der Schulen: Annahmen – Begriffe – Probleme – Perspektiven, Paderborner Universitätsreden 70, Paderborn 1999.

Rolf Dubs: Die Führung einer Schule: Leadership und Management. Steiner-Verlag, Stuttgart 2005.

Rolf Dubs: Personalmanagement für Schulen, Studienbrief, St. Gallen 2002.

Hans-Günter Rolff: Wege entstehen beim Gehen: Auf dem Wege zu einer sich selbst erneuernden Schule, in: Bildungsforschung und Bildungspraxis, Heft 2 / 1993, S. 138 – 154.

Hans-Günter Rolff, (1998). Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung. In: Detlev Lindau-Bank, Sabine Müller, Hans-Günter Rolff: Manual Schulentwicklung. Beltz-Verlag, Weinheim und München 1998.

Anton Strittmatter: Teilautonome Schulen in der Schweiz: Trends und Lehren aus der Warte eines Beobachters, Vortrag TaV-Tagung am 18. Mai 1999.

Anton Strittmatter: Qualitätsevaluation in der „Schulszene Schweiz“. In: M. Beucke-Galm, G. Fatzer, R. Rutrecht (Hrsg.): Schulentwicklung als Organisationsentwicklung (Trias-Kompass 1). Köln 1999.

Artikel zum Thema „Schulfähig: Kind oder Schule?“, in: Grundschule, Zeitschrift für die Grundstufe, Heft 9/September 2005, Braunschweig 2005, S. 6-27.

Artikel zum Thema „Anschlussfähig?“, in: Grundschule, Zeitschrift für die Grundstufe, Heft 1/Januar 2005, Braunschweig 2005, S. 6-27.

Martin R. Textor (Hrsg.): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Be-

schluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004 Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004.

In: Kindergartenpädagogik - Online-Handbuch.
www.kindergartenpaedagogik.de

Die Ergebnisse des internationalen Austausches wurden im April 2004 unter dem Titel „Early Excellence“ als zweisprachiger Projektbericht vom British Council Deutschland veröffentlicht. Die umfangreiche deutsch-englische Publikation kann gegen eine Schutzgebühr von € 15,- beim British Council Berlin unter info@britishcouncil.de bezogen werden.

Gabriele Faust-Siehl, Angelika Speck-Hamdan (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege. Frankfurt/Main 2001.

Reinhold, Christiani (Hrsg.): Schuleingangsphase: neugestaltet. Berlin 2004.

Konkretisierung der Kooperation: Gemeinsame Projekte

Durch die verschiedenen Konferenzen zwischen den Lehrkräften der Grundschule Neuwald und den Erzieherinnen der Kindergärten „Regenbogen“ und „Kinderarche“ erhöhten sich die Kontakte.

Wie so oft bei Tagungen und Seminaren ergaben sich in den Pausen Kooperationsideen.

Diese wurden zunächst gesammelt und auf einer Präsentationstafel mit Moderationskärtchen festgehalten, damit diese Ideen nicht durch die alltägliche Arbeit vergessen werden.

Dieser Ideenpool wuchs sehr schnell:

Bauprojekte

Da waren zunächst die Bauprojekte. Der Etat der Kindergärten ermöglicht es nicht, alle wünschenswerten Medien und Materialien zu kaufen. Hieraus entstanden Projekte für die Schülerinnen und Schüler der Hauptschule:

- Bau eines Schattentheaters
- Bau eines Puppentheaters
- Bau einer Wetterstation



- **Bau einer Ritterburg**



- **Nähen von Erzählsäcken, Basteln von Erzählrollen, Erzählscheiben**
- Collagen für Erzählbretter
- Bilderfolgen für die Erzählschachtel
- Herstellung von Spielen zu Anlautübungen
- Fotogalerie (großformatig) zu Geräten und Alltagsgegenständen
- Bau von mobilen Kisten für Bilderbücher etc.

Nach der Herstellung sollen diese Produkte in einer kleinen Feier nicht nur überreicht werden, sondern auch durch die Schülerinnen und Schüler selbst im Einsatz gezeigt werden.

Dies hat den Vorteil, dass sich die Schülerinnen und Schüler der Hauptschule nicht nur mit der jeweiligen Bauplanung und der Produktion beschäftigen müssen. Sie sollen auch in vielfältiger Weise selbst sprachlich herausgefordert und gefördert werden.

Weiter kann die jeweilige Lehrkraft der Hauptschule auch Erziehungs- und Bildungsfragen thematisieren.

Es kann auch davon ausgegangen werden, dass das Verhältnis der älteren Schülerinnen und Schüler zu den neuen im 1. Schuljahr durch diese Projekte verbessert wird.



Erfahrungen aus der Praxis der Hauptschule belegen, dass konkrete Arbeitsvorhaben (hier: Bau einer Sphinx der Westerwaldschule, Haupt- und Realschule in Mengerskirchen) zu Produkten führen, die gebraucht werden und zu einem erheblichen Motivationsschub führen. Die Präsentation und der Einsatz der Produkte fördert nicht nur die sprachliche Kompetenz, sondern stärkt auch die persönliche Identität.

Die Kinder des Kindergartens erfahren etwas über die Arbeit in der Schule und werden durch die Produkte zu eigenen Aktivitäten herausgefordert.

Patenschaften

Die Schülerinnen und Schüler der 3. Jahrgangsstufe der Grundschule Neuwald übernehmen Patenschaften für die Kinder des letzten Kindergartenjahres. Diese in vielen Regionen praktizierte Kooperation wird durch verschiedene Sprachprojekte ergänzt:

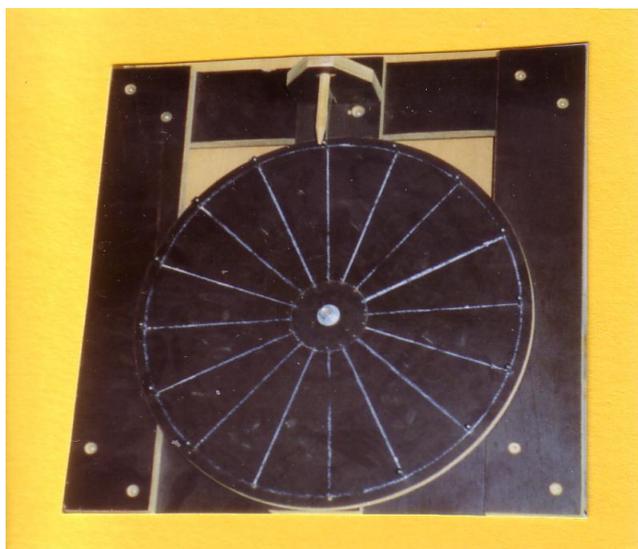
Die Kinder des Kindergartens malen Bilder zu selbst gewählten Themen. Die Schülerinnen und Schüler der Grundschule schreiben dazu Fantasiegeschichten, die im Kindergarten erzählt oder vorgelesen werden.

Die Ergebnisse können zu einem Vorlesebuch zusammengefasst werden.

Gemeinsames Bauprojekt

Beim 1. Besuch der Kinder des letzten Kindergartenjahres in der Grundschule Neuwald bauen sie mit den Schülerinnen und Schülern Erzähl-landschaften (einschließlich Figuren). Gemeinsam erfinden sie zu diesen Landschaften Geschichten, die bei einem „Tag der offenen Tür“ vorgestellt werden.

Eine Besonderheit stellt eine Lernscheibe (80 x 80 cm) dar. Auf dieser Lernscheibe können vielfältige Aufgabenstellungen und Lernanregungen aufgesteckt und anschließend gelöst werden.



Einen Spieleparcour wünschen sich nicht nur die Kindertagesstätten.

(Weitere Beispiele finden Sie im Kapitel „Sprachförderung“.)