

Graf, Ulrike; Samuel, Annette
**Alles neu!? Überlegungen zur didaktisch-methodischen
Anschlussfähigkeit zwischen Kindergarten und Grundschule**

Ludwigsfelde : Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) 2009, 31 S.



Quellenangabe/ Reference:

Graf, Ulrike; Samuel, Annette: Alles neu!? Überlegungen zur didaktisch-methodischen Anschlussfähigkeit zwischen Kindergarten und Grundschule. Ludwigsfelde : Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) 2009, 31 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-27963 - DOI: 10.25656/01:2796

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-27963>

<https://doi.org/10.25656/01:2796>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Beiträge zur Gestaltung des Übergangs

Alles neu!? Überlegungen zur didaktisch-
methodischen Anschlussfähigkeit
zwischen Kindergarten und Grundschule



Koordiniert durch

Herausgeber:

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg
14974 Ludwigsfelde-Struveshof
Tel.: 03378 209-178, Fax: 03378 209-304
Internet: www.lisum.berlin-brandenburg.de
Koordinierungsstelle TransKiGs

Autorinnen:

Ulrike Graf, Annette Samuel

Layout:

Nadine Boyde, Christa Penserot, Eileen Venzke

Design Außeneinband:

Fleck · Zimmermann | www.fz-design.de

Fotos

Außeneinband: www.irisblende.de; Abbildung 4-6: Lille Skole Holbaek, Oktober 2004; Abbildung 7-9: Kindertagesheim St. Johannes, Arsten/Bremen, Dezember 2007; Abbildung 10: Kindertagesstätte Am Fleet, Borgfeld/Bremen, März 2007

© Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM); 2009

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte einschließlich Übersetzung, Nachdruck und Vervielfältigung des Werkes vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des LISUM in irgendeiner Form (Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden. Eine Vervielfältigung für schulische Zwecke ist erwünscht. Das LISUM ist eine gemeinsame Einrichtung der Länder Berlin und Brandenburg im Geschäftsbereich des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBSJ).

**Alles neu!? Überlegungen zur didaktisch-
methodischen Anschlussfähigkeit zwischen
Kindergarten und Grundschule**

INHALTSVERZEICHNIS:

VORWORT	6
1 EINLEITUNG	8
2 METHODISCH-KONZEPTIONELLE ANSCHLUSSFÄHIGKEIT	9
3 STRUKTURKREUZUNGEN.....	12
4 ANFORDERUNGSSTRUKTUREN – BEISPIELBEREICHE	14
5 AUSBLICK	28
LITERATUR	29

VORWORT

Im Juni 2009 haben sich die Jugendministerkonferenz (JMFK) und Kultusministerkonferenz (KMK) in ihren Sitzungen für gemeinsame Grundsätze für den Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule ausgesprochen und diese in dem gemeinsamen Beschluss „Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten – Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren“ (JMFK/KMK 2009) niedergelegt. Dieser gemeinsame Beschluss von JMFK und KMK betont die Bedeutung, die ein positiv gestalteter Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule für ein gelingendes Aufwachsen von Kindern hat. Die Frage, wie dieser Übergang positiv gestaltet werden kann, steht im Zentrum des TransKiGs-Projekts.

Ziel des TransKiGs-Projekts ist es, die Bildungs- und Erziehungsqualität sowohl in Kindertageseinrichtungen als auch in Grundschulen zu stärken und gleichzeitig den Übergang zwischen diesen beiden Bildungseinrichtungen zu verbessern. Bei unserem Konzeptansatz sind wir davon ausgegangen, dass ein problemloser Übergang eine Stärkung von Kindertagesstätte und Grundschule, zumindest in einigen Bereichen, erfordert. Bei allem Bemühen wird es aber auch nicht gelingen, alle Diskontinuitäten zu vermeiden.

Im Rahmen dieser gemeinsamen Zielstellung arbeiteten die Länder Berlin, Brandenburg, Bremen, Thüringen und Nordrhein-Westfalen an länderspezifischen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen unter dem Dach des Verbundprojekts. Brandenburg als federführendes Land für TransKiGs hat neben dem Landesprojekt die Aufgabe der Koordination der Ländervorhaben sowie der Außendarstellung des Gesamtvorhabens übernommen.

Die dazu am Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg eingerichtete Koordinierungsstelle hat die Aufgabe, das Gesamtvorhaben nach Innen sowie nach Außen zu repräsentieren. Dabei geht es um die Vernetzung der Ländervorhaben, die Öffentlichkeitsarbeit und die Koordinierung des Gesamtvorhabens.

Die „Beiträge zur Gestaltung des Übergangs“, die von dieser Koordinierungsstelle herausgegeben werden, widmen sich übergreifenden Themen und Problemstellungen. Dabei sollen die Beiträge entsprechendes Forschungswissen projektspezifisch aufarbeiten. In den „Beiträgen zur Gestaltung des Übergangs“ werden Themen und Fragestellungen weitgehend unabhängig von den spezifischen Fragestellungen der zusammenarbeitenden Ländervorhaben behandelt. So soll eine Anschlussfähigkeit der Texte sowohl innerhalb als auch außerhalb des Projekts erreicht werden.

Der vorliegende Beitrag legt das Augenmerk auf die Frage der didaktisch-methodischen Anschlussfähigkeit. Damit ist er in der Debatte um „Transitionskompetenz als Kompetenz des sozialen Systems“ (Griebel/Niesel 2005) angesiedelt und spricht die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte in beiden Institutionen an. Transitionskompetenz der sozialen Systeme Kindertagesstätte und Grundschule äußert sich in einem gelungenen Austausch der abgebenden und aufnehmenden Pädagoginnen und Pädagogen. Er setzt, so die Kernthese des Beitrags, Beschreibungskategorien über Formen der pädagogischen Praxis im Elementar- wie Primarbereich, voraus. Die Autorinnen stellen ein Beobachtungsschema dar, mit dessen Hilfe Pädagoginnen und Pädagogen anschlussfähige Elemente ihrer jeweiligen Bildungspraxis identifizieren können. Gelingt ein Austausch zwischen den abgebenden und aufnehmenden Pädagoginnen und Pädagogen, werden Kinder sowohl vor

Verkümmern bisher erworbenen Könnens als auch vor Überforderung bewahrt.

Dr. Jan Hofmann

Länderkoordinator für TransKiGs in der Steuerungsgruppe „Gemeinsame Projekte der Kultusministerkonferenz“

1 EINLEITUNG

„Liebe Frau Müller, im Kindergarten haben wir das aber anders gemacht!“. Auf diese (fiktive) Äußerung lassen sich verschiedene Reaktionen einer Lehrkraft vorstellen. Die eine - „Jetzt bist Du aber in der Schule ...“ – würde Unterschiede betonen, ohne sachbezogen zu argumentieren. Eine andere könnte lauten: „Erzähl mir, wie ihr das gemacht habt“ – und im Lehr-Lern-Kontext könnte ein Dialog über methodische Vorerfahrungen der Kinder beginnen. Zusätzlich scheint es sinnvoll, dass sich die Fachkräfte von Kindergarten und Grundschule bereits vor der Einschulung über die Strukturierung von Spiel-Lern-Kontexten verständigen. Vielleicht so:

August vor Schuljahresbeginn. Die Erstklasslehrerin sitzt vor der Klassenliste ihrer Schulanfängerinnen und Schulanfänger, um die ersten Unterrichtstage und -wochen vorzubereiten. „28 Kinder aus drei Kindergärten, vier zugezogene Kinder, einer, der keinen Kindergarten besucht hat. Ich sehe Peter noch vor mir, als ich die Kindergartengruppe besuchte, wie er den Morgenkreis leitete: Er hängte das Datum an der Pin-Wand auf, beobachtete das Wetter, zählte die Kinder und wünschte sich ein Lied. Er schien etwas aufgeregt, fand sich gut zurecht, habe bemerkt, dass ihm die Struktur vertraut war. Die Erzieherin hat zudem an die Reihenfolge der Aktivitäten erinnert. Aus den Kooperationsgesprächen habe ich noch in Erinnerung, dass alle Kinder dieser Gruppe mehrfach das Amt des Morgenkreis-Kindes inne hatten.

Fabienne, Michaela, Kathrin, Maik und Florian kommen aus einem Kindergarten, der täglich ein offenes Angebot machte. Die Kinder durften zwischen drei verschiedenen Angeboten wählen. Ich weiß aus Gesprächen mit der Erzieherin, dass Fabienne, Michaela und Florian immer selbstständig interessiert waren, Kathrin das ganze Jahr über Beratung und Ermunterung brauchte, bis sie schließlich am Schluss des Kindergartenjahres selbstständig entschied, was sie wollte. Maik hatte Schwierigkeiten, wenn sein Lieblingsangebot schon belegt war und er auf ein anderes ausweichen musste. Es half ihm dann, wenn er dort Freunde traf.

Elisabeth und Marius kommen aus Gruppen, in denen es neben dem freien Spiel für alle gemeinsam angeleitete Angebote gab. Marius zeigte sich dabei sehr interessiert und hat sich auf die Angebote eingelassen. Elisabeth hat oft eigene Ideen formuliert, denen sie nicht immer nachgehen konnte, wie die Erzieherin berichtete.

So oder ähnlich könnte ein innerer Monolog zur dokumentationsgestützten systematischen Erfassung der didaktisch-methodischen Vorerfahrungen von Schulanfängerinnen und Schulanfängern beginnen. Er setzt voraus, dass die zukünftigen Erstklasslehrkräfte über Kooperationsarbeit bzw. institutionalisierte Formen eines qualifizierten Austauschs über Spiel- und Lernentwicklungen eines Kindes einschließlich der Konzeptbasis der jeweiligen Kindertagesstätte verfügen. Die rechtliche Problematik der Weitergabe von Entwicklungsdokumentationen des Kindergartens an die Schule berücksichtigend, unterstellen wir Vorteile für die in der Schule weiterzuführende Lernbegleitung der Kinder, wenn die Erstklasslehrkräfte über die didaktisch-methodische Konzeption der jeweiligen Kindertagesstätten Kenntnis besitzen.

Dieser These liegt die Annahme zu Grunde, dass jedes Angebot in einer Angebotsform gemacht wird, für die sich wiederum eine Anforderungsstruktur beschreiben lässt. Diese Anforderungsstruktur bietet einen Raum für Entwicklung und Lernen und kann somit auch ein Erfolgs- oder Scheiterkriterium für das einzelne Kind bedeuten.

Ein Vergleich von Kindergarten und Grundschule im Hinblick auf Bildungsziele, konzeptionelle Ansätze und typische Angebotssituationen zeigt überraschende Übereinstimmungen und die „Elementarisierung“ des Unterschieds in einem wesentlichen Punkt: In der Schule begegnen die Kinder der Unausweichlichkeit des Leistungsanspruchs; aufgrund der Qualifikations- bzw. Selektionsfunktion können Kinder dort erfolgreich sein oder scheitern, weil die geforderten Leistungen normiert sind und anforderungsbezogen bewertet werden. Alle anderen Bereiche – von Konzeption über Planung bis hin zu den Dialogen mit den Kindern – erweisen sich als strukturell anschlussfähiger.

Die Anschlussfähigkeit zwischen Kindergarten und Grundschule wird häufig auf die individuellen Voraussetzungen der Kinder bezogen. Diese sollen in ihrer Vielfalt in die Gestaltung der schulischen Bildungsangebote einbezogen werden. Dieser Beitrag legt das Augenmerk auf die Fragen der didaktisch-methodischen Anschlussfähigkeit und ist damit in der Debatte um „Transitionskompetenz als Kompetenz des sozialen Systems“ (Griebel/Niesel 2005, 9) angesiedelt.

Im Folgenden werden zunächst der unterschiedliche Bildungskontext in seinem Selbstverständnis und seinem bildungspolitischen Auftrag sowie die konkrete methodisch-konzeptionelle Arbeit in beiden Bildungseinrichtungen in den Blick genommen (2.). Die „Strukturkreuzungen“ bieten ein Analysemodell für Kooperationsgespräche zwischen pädagogischen Fachkräften aus dem Elementar- und Primarbereich im Hinblick auf die methodisch-konzeptionelle Anschlussfähigkeit (3.). Die Denkfigur des „Anforderungsprofils“ konkretisiert, welche Anforderungen ein bestimmtes Angebotssetting an Kinder stellt, die zur Passung des Angebots hinsichtlich der individuellen Voraussetzungen berücksichtigt werden müssen und macht damit zugleich deutlich, welche Lernmöglichkeiten dieses Angebot bieten kann.

Im letzten Abschnitt (4.) werden die drei Beispielbereiche des Morgenkreises, eines Wahlangebots sowie eines Essensangebots hinsichtlich ihres Anforderungsprofils in Kindergarten und Grundschule analysiert. Diese drei Angebote haben wir als „Standardsituationen“ der Kindergartenarbeit ausgewählt: den Morgenkreis als eine typische Sozialsituation, die in den meisten Einrichtungen ritualisiert und - von den pädagogischen Fachkräften oder Kindern mit entsprechenden Ämtern - geleitet wird; das Wahlangebot als typische Situation aus offener Kindergartenarbeit, die Selbstleitung auch außerhalb des Freispiels bietet; das Mittagessen als ein Angebot, das angesichts des steigenden Bedarfs an Ganztageseinrichtungen an Bildungsbedeutung gewonnen hat. Anhand dieser Situationen sollen Beispielanalysen für Kooperationsgespräche im Sinne der methodisch-konzeptionellen Anschlussfähigkeit geboten werden. Denn alle drei Situationen gehören auch in (Ganztags-)Schulen zum pädagogisch-didaktischen Repertoire. Ein Ausblick (5.) fasst die zentralen Anliegen in ihrer Praxisrelevanz zusammen.

2 METHODISCH-KONZEPTIONELLE ANSCHLUSSFÄHIGKEIT

Das neue Denkparadigma der Bildung in der (frühen) Kindheit fokussiert den Gedanken der Bildungsbiografiebegleitung. Damit geht eine Individualisierung der Begleitung bei gleichzeitiger Institutionenentgrenzung

einher. Zwar bleiben Kindergarten und Grundschule zwei unterschiedliche Einrichtungen mit je eigenem Bildungsauftrag und – in Deutschland – unterschiedlicher bildungspolitischer Verankerung; gleichzeitig verdeutlicht eine Analyse der institutionellen Voraussetzungen, dass sich Teile des Bildungsauftrags decken, ja dass in Zeiten der Ganztagschulentwicklung auf Schulseite und der Curriculum-Fortschreibung auf Elementarseite sich Teile der Bildungsaufträge annähern. Auch das Verständnis vom Lernen des Kindes muss in vielen Aspekten institutionenübergreifend gedacht werden, da es sich an entwicklungspsychologischen Gegebenheiten orientiert und die jeweilige Bildungsinstitution darauf im Sinne von Individualisierung und Differenzierung zu reagieren hat.

Wir sehen für die methodisch-konzeptionelle Anschlussfähigkeit zwischen Kindergarten und Grundschule drei Begründungsstränge:

2.1 ENTWICKLUNGS- UND LERNTHEORETISCHER BEGRÜNDUNGSSTRANG: DAS BILDUNGSVERSTÄNDNIS DES HEUTIGEN FACHWISSENSCHAFTLICHEN DISKURSES

Das Bild vom kompetenten Kind, das etwas kann und – eingebettet in soziale wie kulturelle Bezüge – seine Bildungsbiografie aktiv mitgestaltet, ist zum anthropologischen Paradigma unserer Zeit avanciert. Selbstbildung und Ko-Konstruktion werden als „funktionale Invarianten“ des Bildungsprozesses geachtet. Das konstruktivistische Gedankengut findet seinen Niederschlag in der Bedeutung der inneren Verarbeitungsprozesse des Kindes, mit denen es eine Brücke zwischen seiner Innen- und der ihm gebotenen Außenwelt schlägt. Die Verantwortung der erzieherisch begleitenden Personen erstreckt sich auf die Beachtung und Wertschätzung der inneren Verarbeitungsprozesse in Form der Rekonstruktion subjektiver Theorien sowie die „Auslese der wirkenden Welt“ (Buber 2000, 24), die in der Person und in Form der Umgebungsgestaltung wirksam ist.

Das Kind wird so – wie der Erwachsene auch – als Wesen zwischen Autonomie und Interdependenz (Cohn 1999) gesehen. Erziehung als „Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache“ (Bernfeld 1973, 51) strebt eine Balance der Ermöglichung von Eigenaktivität und Anleitung an. Ergänzt werden diese anthropologischen sowie entwicklungs- und lerntheoretischen Aspekte durch die aktuelle Spielforschung, die Lernen und Spielen nicht mehr rein kriterial unterscheidet, sondern die Differenzierung in die Perspektive der/des Betrachtenden legt (Pramling Samuelsson 2006). Institutionelle Bildungsarbeit antwortet im Rahmen ihrer Sozialisationsfunktion angesichts der Beschleunigung im gesellschaftlichen Wandel sowie im Wissenswandel zunehmend mit dem Begriff der Kompetenz als Bildungs- und Lernziel.

Die methodisch-konzeptionelle Anschlussfähigkeit bezieht sich auf die Situationsbezogenheit des Lernens, denn Kinder nutzen auf der Basis ihrer individuellen Voraussetzungen die jeweiligen Situationspotenziale. Das bedeutet im Sinne von Lernerfahrungen, dass Situationssettings Lernmöglichkeiten für das Kind bieten und deshalb in Kontexten intentionaler Bildung wohl bedacht sein müssen.

2.2 BILDUNGSTHEORETISCHER BEGRÜNDUNGSSTRANG: DAS „DEMOKRATISCHE BILDUNGSHAUS“

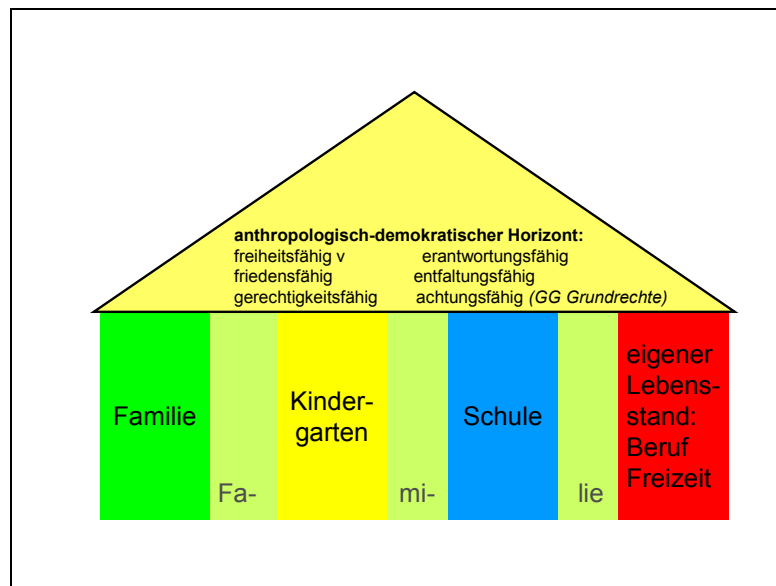


Abbildung 1: Das demokratische Bildungshaus

Das bundesdeutsche, der Demokratie verpflichtete Bildungssystem, ist anthropologisch an der Persönlichkeitsbildung des einzelnen Menschen und soziologisch an der Aufrechterhaltung des demokratischen Gemeinwesens orientiert. Als anthropologisch-demokratischer Horizont lassen sich die Grundrechte in personale und soziale Fähigkeiten übersetzen, wie sie sich im oben abgebildeten Bildungshaus im Dachgeschoss finden. Diesen Zielen darf die familiäre Erziehung im Rahmen der staatlich garantierten Grundrechtsgewährung nicht zuwiderlaufen und die staatlich beauftragte Bildung ist ihnen ausdrücklich verpflichtet. In diesem Sinn sind die Grundrechte Basis von Erziehung und Bildung und gleichzeitig deren Ausrichtung.

Dieser Bildungshorizont verdeutlicht die gleich wichtige Relevanz der jeweiligen Bildungsinstitutionen, wenn es um die grundlegenden Ziele geht. Dass die familiäre Bildung im Sinn der frühen Prägung und der Gleichzeitigkeit zur institutionellen Bildung von großem und vielleicht größtem Einfluss bestehen bleibt, zeigen aktuelle Erkenntnisse zur sozialen Bindung von Bildung in Deutschland (vgl. PISA- Studie – Baumert 2001).

2.3 METHODISCH-KONZEPTIONELLER BEGRÜNDUNGSSTRANG: ANFORDERUNGSSTRUKTUREN

Die Gestaltung von Übergängen muss sich in der Transition-Diskussion immer wieder der Frage stellen: Wie viel Kontinuität bzw. Diskontinuität ist für die Persönlichkeits- und Lernentwicklung eines Kindes förderlich? Ziel bei der Reincorporation in den neuen Kontext ist, bisherige Fähigkeiten zu achten und zu nutzen. Diese für individuelle Lernvoraussetzungen selbstverständliche Intention erweitern wir hier um die Frage nach methodisch-konzeptionellen Voraussetzungen und Erfahrungen. Denn wir gehen davon aus, dass individuelle Voraussetzungen auch die Methodenkompetenz im Hinblick auf Angebotsformate umfasst, weil sich Lernfähigkeiten immer kontextgebunden entwickeln. Um Anschluss in fördernder Balance zwischen Vertrautem und Neuem zu gestalten, kann es hilf-

reich sein, die strukturellen Gewohnheiten der Kinder zu kennen und an sie anzuknüpfen oder sich mindestens darüber bewusst zu sein, welche Kinder welche Angebotsstrukturen kennen gelernt haben und welche für sie neu sind.

3 STRUKTURKREUZUNGEN

Die Konzeptionen von Kindergarten und Grundschule lassen sich bündeln in den Strukturmerkmalen von „offen“ und „geschlossen“, womit Fragen zwischen Selbst- und Fremd(an)leitung, Individualisierung / Differenzierung, Gleichschrittigkeit bzw. Gleichzeitigkeit von Angeboten oder Auswahlmöglichkeit verbunden sind. Konzeptionell werden diese Aspekte im Moment in folgenden Ansätzen realisiert und diskutiert.

Elementarbereich		Primarbereich
<ul style="list-style-type: none"> • Situationsansatz • „offene Kinderartenarbeit“ • Reggio-Pädagogik • Montessori-Pädagogik: <ul style="list-style-type: none"> – Lernumgebung – Material – „Freiarbeit“ • Freinet-Pädagogik: <ul style="list-style-type: none"> – Selbstorganisation (Häuptling, Ideen, Sekretärin, Helfer) – Freier Ausdruck (Erzählkreis, Ideenkreis) – Natürliche Methode (entdeckendes Lernen, tastende Versuche) • Waldorf-Pädagogik • Waldpädagogik • Lernumgebungsgestaltung 	das spielende lernende Kind	<ul style="list-style-type: none"> • Jahrgangshomogenität vs. Jahrgangsmischung (flexibel, integrativ) • Strukturierungsgrade von Unterricht: Lehrgänge (gleichschrittig, hoher Lenkungsgrad) versus offene Konzepte: <ul style="list-style-type: none"> – Freies Schreiben – Wochenpläne, Wochenhausaufgaben – Stationen-, Projektarbeit – Lernwerkstätten-Bewegung • Montessori-Pädagogik • Freinet-Pädagogik • Waldorf-Pädagogik • Lernumgebungsgestaltung

Abbildung 2: Analogie und Differenz von Elementar- und Unterrichtskonzepten

3.1 ANALOGIE VON ELEMENTAR- UND UNTERRICHTSKONZEPTEN

Die Übersicht zeigt, dass Konzeptionen wie Freinet-, Montessori- sowie Waldorf-Pädagogik und „offene Konzepte“ sowohl für Kindergarten wie Schule beschrieben sind. Der Situationsansatz findet sich in der Schule in Ansätzen offenen Unterrichts wieder, in denen die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Themen einbringen können (z.B. Peschels Stufenmodell, Peschel 2006, 90). Die Lernumgebung hat in beiden Institutionen eine (je nach Ansatz) zentrale Bedeutung. Den Bildungs- und Lehrplänen in den Schulen mit ihren Standards stehen in jüngerer Entwicklung zunehmend Elementarcurricula gegenüber, die Lernfelder bzw. Bildungsbe- reiche beschreiben.

Spielen als zentrale Ausdrucksform des Kindes wird in seinem Verhältnis zum Lernen neu diskutiert. Pramling Samuelsson (2006) sieht beide Aktivitätsformen definitorisch durch die Perspektive des Beobachters abgegrenzt.

3.2 DIFFERENZ VON ELEMENTAR- UND GRUNDSCHULAUFRAG

Schule hat eine Qualifikationsfunktion. In ihr werden Lernanlässe qua Aufgaben als „zentraler didaktischer Kategorie“ (Röbe 2000) vermittelt und beurteilt. Der Leistungsanspruch ist unausweichlich. Neben den individuellen Bezugsmaßstab treten für die Einschätzung des kindlichen Könnens der kriteriale und soziale Bezugsrahmen (Brügelmann 2006). Damit werden die Standards / Lernziele zu (bildungs-)biografischen Chancen und Risiken. Der Schüler / die Schülerin kann gewinnen oder scheitern.

Mit dem Begriff Strukturkreuzungen (vgl. Abbildung 3) greifen wir konzeptuellen Analogien auf und möchten darauf aufmerksam machen, die Situationskontexte als Lernmöglichkeiten anschlussfähig zu gestalten. Damit bewegen wir uns im Verständnis der „Transitionskompetenz als Kompetenz des sozialen Systems“ (Griebel/Niesel 2005, 9). „Der Transitionsansatz kann als Instrument für die Konzeptualisierung der verschiedenen Übergänge im Betreuungs- und Bildungssystem genutzt werden. Er kann dazu dienen, die mit diesen Prozessen verbundenen Anforderungen präziser als bisher zu beschreiben und die pädagogische Gestaltung der Übergangsbegleitung besser auf das individuelle Kind und seine Familie abzustimmen“ (ebd., 11).

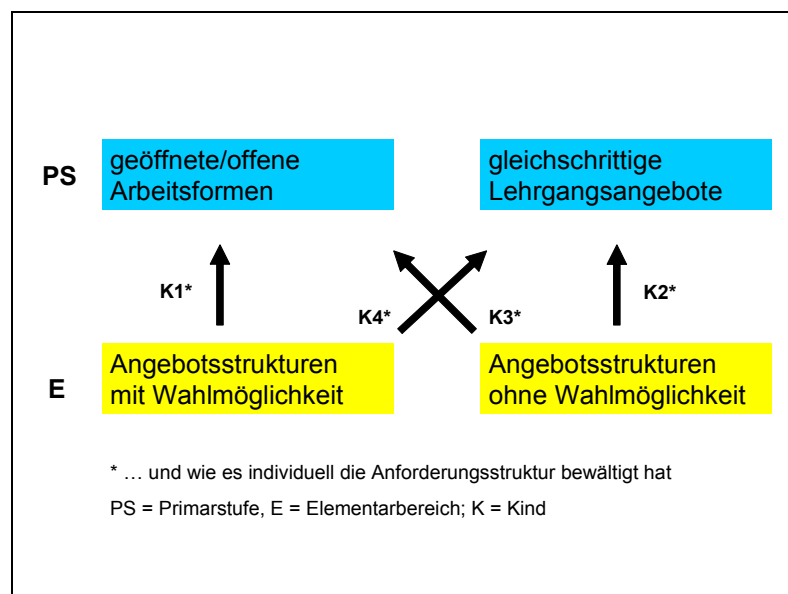


Abbildung 3: Strukturkreuzungen

Wir gehen davon aus, dass die Frage von entwicklungsförderlicher (Dis-)Kontinuität auch im Hinblick auf den Situationskontext zu denken ist. Wir setzen als Idealfall: Erzieherinnen und Erzieher von einzuschulenden Kindern und Lehrerinnen und Lehrer, die diese Kinder in ihre ersten Klassen aufnehmen, tauschen sich über ihre methodisch-konzeptionellen Arbeitsformen aus. Die Erzieherinnen und Erzieher geben Informationen über die individuellen Entwicklungs- und Lernverläufe der Kinder kontextbezogen weiter. Damit hätten Lehrkräfte die Möglichkeit, den Grad von (Dis-)Kontinuität für einzelne Kinder bzw. Kindergruppen zu bestimmen.

Denn die beste Förderung von Kindern gelingt, „wenn man ihr konzeptuelles bzw. begriffliches und lernstrategisches Wissen gleichzeitig berücksichtigt“ (Fried 2005, 65).

Kinder, die aus einem Elementarkontext mit Angebotsstrukturen ohne Wahlmöglichkeit kommen, wären mit dem Grundmuster gleichschrittiger Lehrgangsangebote vertrauter (Abbildung 3: K2); Kinder aus demselben Kontext müssten an offene schulische Arbeitsformen anders herangeführt werden (Abbildung 3: K3) als solche, die Angebotsstrukturen mit Wahlmöglichkeit im Kindergarten kennen gelernt haben und dort für sich nutzen konnten (Abbildung 3: K1). Fähigkeiten, die Kinder aus elementarpädagogischen Kontexten mit Wahlangeboten erworben haben, würden in einem überwiegend gleichschrittigen Unterricht brach liegen (Abbildung 3: K4). Damit wäre ein „eigenständiger Bildungsbegriff für Kindertagesstätten, der sich nicht nur an schulnahen Vorläuferkompetenzen orientiert“ impliziert „sowie andererseits eine Passung zwischen den Bildungsinhalten von Kindergarten und Grundschule, die im Kindergarten Gelerntes wie z.B. selbst gesteuertes Lernen und lernmethodische Kompetenz nicht entwertet, sondern darauf aufbaut und diese weiterentwickelt. Das Niveau, auf dem dieses Ziel erreicht werden kann, wäre dann der Ausdruck der Transitionskompetenz des gegebenen sozialen Systems von Familie, Kindergarten und Schule.“ (Griebel/Niesel 2005, 12)

Es sei betont, dass nicht die Angebotsform allein ausschlaggebend für die Gestaltung des Anschlusses ist, sondern auch die Kenntnis der entwicklungs- und lernförderlichen Nutzung durch das einzelne Kind.

Dieser Ansatz führt in eine hohe Komplexität, weil die Kinder einer ersten Klasse gewöhnlich aus unterschiedlich arbeitenden Kindergärten kommen. Die dadurch entstehende Heterogenität der methodisch-konzeptionellen Erfahrungen bietet die Grundlage für eine anschließende individualisierende Verantwortungsübergabe an die neuen Schulkinder. Denn Kinder mit der je differenzierteren Erfahrung könnten als Expertinnen bzw. Experten angesprochen werden.

Es steht die Frage im Raum, wie das in einer Angebotsform erwerbbares Können detailliert erfasst werden kann, um zu ermitteln, was ein Kind gelernt haben kann und wie Unterricht dieses Können aufgreifen kann. Wir möchten dieser Frage anhand der Kategorie Anforderungsstruktur nachgehen. Die Anforderungsstruktur beschreibt Fähigkeiten, die zur erfolgreichen Nutzung eines Angebots vorhanden sein müssen.

4 ANFORDERUNGSSTRUKTUREN – BEISPIELBEREICHE

Der Morgenkreis, ein Wahlangebot und das Mittagessen sind die drei ausgewählten Beispielbereiche. Folgende Gründe haben zu dieser Auswahl geführt: Der (Morgen-)Kreis als Gesprächs-, Plenums- sowie Besprechungssituation ist in vielen Kindergartengruppen und ebenso in Grundschulklassen ein fest verankertes Methodeninstrument mit unterschiedlichen Gestaltungselementen und -zielen; Wahlangebote kennen Kinder aus Kindergärten mit offenen Konzepten, Lehrkräfte, die offen unterrichten, konzeptionieren ihre Angebote entsprechend; zunehmende Ganztagesbetreuung in Kindergärten wie Schulen rücken angesichts veränderter Familienkonstellationen und damit einhergehenden Tagesstrukturveränderungen die Situation des Mittagessens als wichtige Bildungs- und Erziehungssituation neu in die Aufmerksamkeit. Jede dieser Situationen bietet Lernmöglichkeiten bezüglich der in Elementar- und Primarcurricula verankerten Bildungsziele, die sich wiederum auf übergeordnete, im demokratisch basierten Bildungswesen Grund gelegte Bildungsziele beziehen. Die Übersicht der Anforderungsstrukturen und damit ver-

bundenen Lernmöglichkeiten will die Beteiligung an quer durch die Bildungsinstitutionen anvisierten Bildungszielen verdeutlichen.

Die ausgewählten Beispielbereiche Morgenkreis und Mittagessen werden im Folgenden hinsichtlich ihrer Lernmöglichkeiten, die sie implizieren, analysiert (mittlere Spalte). Links in der Tabelle findet sich jeweils ein Stichwort zur Aktivität im Kindergarten, rechts werden Anschlussmöglichkeiten in der Schule aufgeführt. So ergibt sich folgende Darstellungsstruktur:

Aktivität im Kindergarten	Anforderungsstrukturen gemäß der Bildungs- und Lernbereiche anhand der in den Curricula ausgewiesenen Bildungs- und Erziehungsziele	Anschlussmöglichkeiten in der Grundschule
---------------------------	---	---

Die Erläuterungen knüpfen jeweils an die von den Autorinnen konkret in Kindergärten und Schulen beobachteten Situationen an.

4.1 DER MORGENKREIS

Morgenkreiskind	personal-sozialer Lernbereich: „Amt“ als Leitungsverantwortung (sich in der Gruppe exponieren, Regelerinnerung)	personale, soziale und methodische Handlungskompetenzen: ☞ Rede-Stein-Amt
------------------------	---	---

4.1.1 AKTIVITÄT

In einem Kindergarten gibt es das Amt des Morgenkreiskindes. Dieses Amt wandert reihum. Das Morgenkreiskind hat folgende Aufgaben: Feststellung der Anwesenheit durch Zählen der Kinder; Feststellung von Wochentag, Datum und Jahreszeit; Beobachtung der momentanen Wetterlage und Fixierung anhand von „Icons“ / Wettersymbolen. Darüber hinaus darf es sich ein Lied wünschen, das an diesem Morgen alle Kinder gemeinsam singen.

Die Reihenfolge dieser Aufgaben wird durch die Begleitung der Erzieherin gesichert. In einem Freinet-Kindergarten hat das Kind die Leitung des Morgenkreises inne, wofür ihm eine Kiste mit den entsprechenden Leitungsutensilien zur Verfügung steht: das Erzählsymbol (Redestein oder ähnliches), mit dessen Hilfe es die Erzählrunde initiiert; eine Eieruhr zur Einhaltung der vereinbarten Redezeit; einen Sack mit Erzählsteinen (Holztäfelchen mit Bildern, die zur freien Geschichtenassoziation dienen, wenn Kinder kein eigenes Erlebnis erzählen wollen, sowie ein Kissen, auf dem in der Mitte des Kreises das jeweilige Erzähltäfelchen platziert werden kann).

4.1.2 ANFORDERUNGSSTRUKTUR DER MORGENKREISÄMTER

Die Morgenkreisämter ermöglichen dem Kind im personal-sozialen Lernfeld sich in hervorgehobener Funktion zu exponieren: Es tritt vor einer Gruppe auf und übernimmt Leitungsverantwortung. Das Kind kann seine Funktionen als bedeutsam für die Gruppe erleben: Es gibt eine Orientierung in der Zeit, es sorgt für Regeleinhaltung und gewährleistet damit jedem Kind die vereinbarten Rechte.

4.1.3 ANSCHLUSSMÖGLICHKEITEN IM ERSTEN SCHULJAHR

In der Schule kann das Amt der Redekreisleitung ebenso einem Kind übertragen werden, z.B. in Form eines Rede-Stein-Amtes. Ebenso ist es möglich, das Rede-Recht in die Auswahl der Kinder zu geben, indem das Kind, das gerade gesprochen hat, bestimmt, wer als nächstes sprechen darf. So lernen die Kinder die Gewährung von Redeanteilen (in begrenzt zur Verfügung stehender Zeit) zu organisieren. Analogien solcher Gesprächsforen in der Erwachsenenwelt sind demokratische Meinungsbildungsprozesse und Entscheidungsgremien in beruflichen und politischen Kontexten.

Datum, Jahreszeit („Uhr“ mit Pfeil, Bilder)	Lernbereich Welt und Umwelt / Orientierung in der Zeit: Fachvokabular, beiläufiges Lernen durch tägliche Anwendung	(über-)fachliche methodische Handlungskompetenzen: ➔ Datums-Dienst (Symbolkarten, Tafel-Anschrift)
--	--	--

Zu den Aufgaben des Morgenkreiskindes kann die Feststellung von Datum und Jahreszeit mithilfe einer entsprechenden „Uhr“ gehören.

Die Kinder lernen durch die tägliche Anwendung auf diese Weise Fachvokabular für die Orientierung in der Zeit.

In der Schule kann Datumsdienst in Form weiterführender Fähigkeiten fortgesetzt werden: entweder durch Notieren des Datums an der Tafel (Schreibkompetenz) oder durch die Nutzung entsprechend beschrifteter Karten (symbolische Ziffernschreibweise; Wortkarten).



Abbildung 4: Datums- und Jahreszeitenkarten auf dem Flipchart in einem Klassenzimmer in Dänemark („Odin, Mittwoch, 6. Oktober 2004, Herbst“). Symbolische Schreibweisen werden gleichzeitig mit bildlichen und ikonischen Abbildungen angeboten.

Wetter	Lernbereich Natur: naturwissenschaftliche Methode der Beobachtung, Fachvokabular (Sprache für Wetter- Phänomene)	(über-)fachliche methodische und sachliche Handlungskompetenzen (Deutsch, Mathematik, Sachunterricht): <ul style="list-style-type: none"> ☛ Tagebucheintrag (freies Schreiben) ☛ Klassenbuch mit täglichen Namensunterschriften (s. nä. Tabelle) - Ergänzung durch „Wetterdienst“: Kind notiert tägliches Wetter ☛ tägliche Zeitungslektüre durch ein „Wetterdienst“-Kind
---------------	---	---

Auch eine kurze Wetterbeobachtung kann das tägliche Ritual ergänzen. Das Morgenkreiskind bedient sich dabei der direkten Beobachtung durch das Fenster. Anschließend werden die Wetterlagen mit Bildkarten (Wolken, Sonne etc.) an der Wandtafel festgehalten. Kinder lernen hier einerseits die Beobachtung als naturwissenschaftliche Methode sowie andererseits Fachvokabular für Wetterphänomene kennen.

In der Schule ist es im Rahmen freier Schreibansätze möglich, mehrmals wöchentlich oder täglich die Wetterbeobachtung durch einen Tagebucheintrag fortzuführen. Dieser kann in einem individuellen Tagebuch geschehen oder in einem Klassenbuch, in dem neben den täglichen Namensunterschriften als Anwesenheitszeichen ein Kind vom „Wetterdienst“ das tägliche Wetter zeichnet und/oder notiert. Ebenso wäre denkbar, einen „Wetterdienst“ zu bestimmen, bei dem ein Kind täglich die entsprechende Rubrik in der Tageszeitung, die oft bildlich dargestellt ist, liest und berichtet bzw. aufhängt (Leseanregung).

<p>(Ab-)Zählen // „soziale Vergewisserung“</p>	<p>Lernbereich soziales Miteinander: Wahrnehmung der/des Einzelnen, Namenskenntnis</p> <p>Lernbereich Mathematik / Zählen: synchrones Zählen, resultatives Zählen, Kardinalzahlaspekt; Vorgänger-Nachfolger-Zahl</p> <p>Lernbereich Mathematik / Rechenoperation: Wie viele Kinder fehlen? – Subtraktion durch Ergänzung</p>	<p>(über-)fachliche methodische, sachliche und soziale Handlungskompetenzen (Deutsch, Mathematik):</p> <p>☞ Namensklassenbuch zum täglichen Eintrag aller Kinder (eigene „Unterschrift“ oder durch ein „Namenslistenamt“): Namen und Anzahl der fehlenden Kinder notieren</p>
---	---	--

In vielen Kindergartengruppen gehört es zum täglichen Ritual, die anwesenden Kinder zu zählen: entweder in der Sitzreihenfolge, so dass jedes Kind seine eigene Zahl sagen kann (Modell A), oder durch ein Kind, das abzählt (Modell B); manchmal auch durch gemeinsames Zählen.

Im Lernfeld Zählen wird so das synchrone wie resultative Zählen geübt, der Kardinalzahlaspekt kommt zur Anwendung; im Zählmodell A lernen die Kinder sich in der Vorgänger-Nachfolger-Zahl zu üben. Und bei der Bestimmung der fehlenden Kinder (meist durch Weiterzählen) erfolgt die Anwendung der Rechenoperation Subtraktion durch Weiterzählen/Ergänzen. Im Lernfeld soziales Miteinander wird durch das Zählritual der „sozialen Vergewisserung“ die Wahrnehmung und Aufmerksamkeit für jedes einzelne Kind der Gruppe und dessen Wichtigkeit geschult, die Namenskenntnis kann wachsen, wenn die fehlenden Kinder genannt werden.

In der Schule bietet es sich an, ein „Klassenbuch“ zu führen, das eine besonders schöne Bindung hat und jeden Morgen für alle Kinder offen an einem besonderen Platz (evtl. ein fester Notenständer, ein Schreibpult ...) ausliegt. Jedes Kind trägt sich dort innerhalb der Ankommzeit selbst ein. Ein „Klassenbuch-Kind“ kann die Aufgabe übernehmen, anhand einer Liste die fehlenden Kinder festzustellen und evtl. an einer bestimmten Stelle zu notieren. Dadurch werden Lesefähigkeit und Sensibilität für die Klassengemeinschaft geschult. Es ist auch möglich, dass ein Kind für das Führen einer täglichen Namensliste verantwortlich ist.



Abbildung 5: Namensliste, geführt von einer Schülerin in einer jahrgangübergreifenden Klasse (2./3.)

<p>Erzählen (eigene Erlebnisse, Erzählsack)</p>	<p>Lernbereich sprachliche Kommunikation i.V.m. personalem und sozialem Lernbereich: sich mitteilen und ausdrücken, zusammenhängend erzählen, Perspektivübernahme</p>	<p>(über-)fachliche soziale, personale und methodische Handlungskompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ Sprechen und Zuhören ☞ situationsangemessene und adressatengerechte Verständigung ☞ Schreiben/Texte verfassen (Tagebuch, freies Schreiben)
--	---	--

In vielen Morgenkreisen wird den Kindern die Möglichkeit gegeben Erlebnisse zu erzählen. Manchmal geschieht das völlig frei, manchmal wird eine Struktur gesetzt, die z. B. darin bestehen kann, eines von vielleicht vielen Erlebnissen auszuwählen. Im personalen Lernfeld lernen die Kinder dabei sich mitzuteilen und auszudrücken. Der mündliche Sprachgebrauch wird dadurch geschult, dass die Erzählung in Artikulation und innerem Zusammenhang verständlich sein muss, um Aufmerksamkeit zu erlangen.

Auch Schule kennt das freie Erzählen – natürlich nicht nur im Sitzkreis. Die häufig anzutreffenden Montagskreise als Übergang vom Wochenende in die Schulwoche, in dem persönlich Bedeutsames mitgeteilt werden kann, finden sich auch hier unterschiedlich strukturiert. Es gibt das völlig freie Erzählen, das oft zu großen Ungleichgewichten in den Redeanteilen einzelner Kinder und teilweise zu Ermüdungserscheinungen durch ausgedehnte und unpointierte Erzählungen beim Zuhören führt. Vielfach haben sich Vorgaben bewährt, die Kinder darauf aufmerksam machen, unter verschiedenen Hinsichten auszuwählen: Was möchte ich von mir erzählen? Was möchte ich für mich behalten? Was könnte für die anderen Kinder interessant sein? Natürlich hat Schule im Rahmen des freien Schreibens Möglichkeiten, neben das Erzählen verfasste Texte zu setzen.

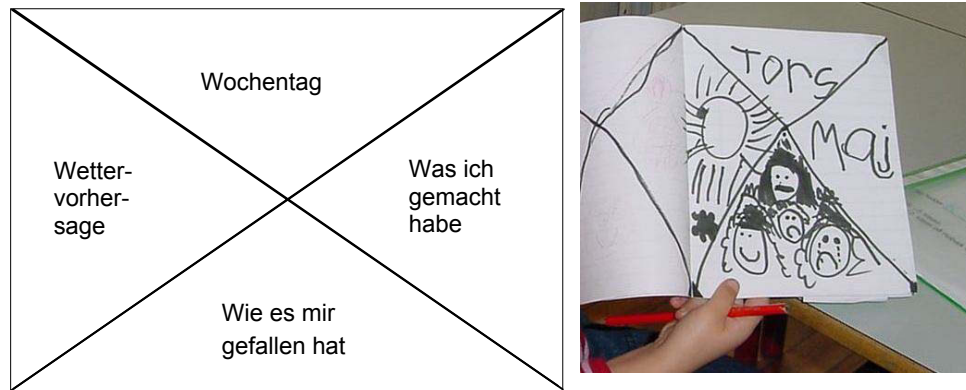


Abbildung 6: Rechts: Tagebucheintrag eines Kindes aus einer Nullklasse in Dänemark (in Deutschland den früheren Vorschulklassen vergleichbar); an drei bis vier Tagen pro Woche wird der Tagebucheintrag vorgenommen. Links: Die Strukturierung der Seite gibt vor, zu welchen Themen das Kind malen oder schreiben kann.

Übersetzung der dänischen Wörter: „Tors“ für Donnerstag, „Maj“ steht für die Lehrerin, mit der das Kind etwas zusammen gemacht hat. Die Bilder im linken und unteren Feld erklären sich von selbst.

<p>Tagesplan-Hinweise</p>	<p>Lernbereich Welt und Umwelt / Orientierung in der Zeit:</p> <p>wöchentlich wiederkehrende Aktionen, Entwicklung von Zeitstrukturen (vor dem Mittagessen, ...)</p> <p>personaler Lernbereich / (Selbst-) Steuerung – begründete Entscheidungen treffen:</p> <p>Freude auf ausstehende Aktivitäten, (Un)Lust-„Steuerung“</p>	<p>methodische, fachliche und personale Handlungskompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☞ informierende Einstiege, „advance organizers“, öffentliche Tages- bzw. Wochenstundenpläne ☞ verschiedene Öffnungsgrade von Unterricht(sphasen)
----------------------------------	---	--

Der Morgenkreis kann dazu genutzt werden, Hinweise auf den Tagesplan zu geben – in visualisierter und verbaler Form.

Dadurch können die Kinder sich in der Zeit – tages- und wochenbezogen – orientieren: Was kommt zuerst? Was danach? Welche Zäsuren dienen der Zeiteinteilung (Mittagessen, Außenspiel)? Gleichzeitig kann sich die Wahrnehmung für wöchentlich wiederkehrende Aktivitäten schärfen.

Für die Steuerung eigener, mit bestimmten Aktivitäten verbundener Emotionen bieten Tagesplanhinweise Raum. So können Kinder beispielsweise wahrnehmen, worauf sie sich freuen. Im Rahmen informierender Einstiege dienen Tagesplanhinweise in der Schule der Selbststeuerung von Lernen. Kinder sind dann nicht ausschließlich auf die Lehrkraft und

den nächsten Schritt konzentriert, sondern sie lernen, sich eigenständig zu orientieren und – wo freie Aktivitäten vorgesehen sind - Zeiten einzuteilen. In einer ersten Klasse, in der der Wochen- und Tagesplan an der Seitentafel hing, konnte beobachtet werden, wie Kinder in kleinen Pausen zu zweit davor standen und sich über gewesene und kommende Aktivitäten ausgetauscht haben. Dadurch lernten sie gleichzeitig, die Darstellungsform einer Stundentafel zu lesen.

Der folgende Aspekt setzt auf einer die bisherigen Gestaltungselemente übergreifenden Ebene an:

<p>Rhythmisierung durch Rituale</p>	<p>Lernbereich Orientierung in der Zeit: verlässliche Strukturen, die Sicherheit in Verhaltensweisen geben</p>	<p>soziale und personale Handlungskompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☛ Rhythmisierung des Schultages/ der Schulwoche
--	---	---

Ein fest installierter Morgenkreis kann sowohl im Kindergarten wie in der Schule der Rhythmisierung des Tages dienen. Er signalisiert z.B. den gemeinsamen Beginn (nach einer individuellen Ankommen-Phase) und ist möglicherweise vor immer der gleichen folgenden Aktivität platziert. Wenn sein Verlauf ebenfalls fest verankerte Aspekte aufweist (z.B. Erzählen ...), wird Kindern die Sicherheit gegeben, Persönliches in der Gruppe einbringen zu können. Das entlastet die freie Zeit davon, dass einzelne Kinder reihenweise den Erzählkontakt zu den Pädagoginnen bzw. Pädagogen suchen müssen, um sich der Aufmerksamkeit zu vergewissern. Auf diese Weise erfahren die Kinder durch den Morgenkreis eine verlässliche Struktur.

4.2 DAS MITTAGESSEN

<p>Essensdienst-Kind(er): Vorbereitung des gemeinsamen Mittagessens</p>	<p>personal-sozialer Lernbereich: „Dienst“ als soziale Verantwortung in der und für die Gruppe; Selbstorganisation innerhalb der Gruppe; Wahrnehmung der/des Einzelnen in der Kita-Gruppe; sich vor dem anderen/ einer Gruppe mitteilen</p> <p>Lernbereich Mathematik / Zahlen- und Mengenverständnis: Wie viele Kinder fehlen? – Subtraktion durch Ergänzung</p>	<p>personale, soziale, sachliche und methodische Handlungskompetenzen (Deutsch, Mathematik):</p> <ul style="list-style-type: none"> ☛ Essensdienst ☛ Lesekompetenz anhand der Menükarte ☛ mathematische Rechenoperationen anhand der Anzahl der Kinder (Addition/Subtraktion) ☛ Unterstützung des Schreibenlernens anhand der Menüangebote z.B. in Form einer Speisekarte für die Woche
--	---	---

4.2.1 AKTIVITÄT

Unabhängig davon, ob das Mittagessen in der Kindertageseinrichtung oder der Grundschule in Form eines Büfetts, als Wahlangebot verschiedener Menüs oder als ein einzelnes Tagesgericht angeboten wird, ist es erforderlich, Geschirr und Besteck für das gemeinsame Mittagessen zu arrangieren. In den Kindertagesstätten werden i.d.R. zwei bis drei Kinder der angehenden Schulkinder tages- oder wochenweise mit der Aufgabe des Essensdienstes betraut. In dieser Zeit sind sie dafür verantwortlich, für alle Kinder den Tisch mit passendem Geschirr und Besteck zum Tagesangebot zu decken, das gemeinsame Mittagessen durch die Ankündigung des/der Menüs einzuläuten sowie anschließend dafür zu sorgen, den Tisch wieder abzudecken, zu reinigen und das benutzte Geschirr und Besteck zum Abwasch in die Küche zu bringen.



Abbildung 7: Ein Essensdienst-Kind auf dem Weg, das benutzte Geschirr in die Küche zu bringen

4.2.2 ANFORDERUNGSSTRUKTUR DES ESSENSDIENSTES

Die Kinder, welche die Aufgabe des Essensdienstes übernommen haben, sind zunächst aufgefordert, ihre aktuelle Aktivität vorzeitig zu beenden, um rechtzeitig die Vorbereitungen für das gemeinsame Mittagessen treffen zu können. Sie sind weiterhin aufgefordert, sich zu zweit oder zu dritt zu organisieren und zu besprechen, damit sie den gemeinsamen Auftrag erfüllen können. Dazu gehört das Einholen der Information über das Mittagessen, um einerseits entscheiden zu können, ob tiefe oder flache Teller, Messer und Gabel oder Löffel aufzudecken sind. Dies geschieht, indem sie sich entweder an die Erzieherin bzw. den Erzieher wenden, direkt in der Küche, falls vor Ort vorhanden, nachfragen, oder diese Information einem schwarzen Brett entnehmen, an dem das Tagesangebot per Bild und/oder Wort dargestellt ist. Andererseits benötigen sie diese Information für den gemeinsamen Start des Mittagessens, der eingeläutet wird, indem sie den anderen Kindern das Menüangebot des Tages mitteilen. Damit der Tisch schließlich für jedes Kind gedeckt ist, müssen die Essensdienst-Kinder sich vergewissern, welche Kinder bzw. wie viele Kinder in der Gruppe anwesend sind.

Im personal-sozialen Lernfeld ermöglicht der Essensdienst den Kindern, soziale Verantwortung für sich und andere zu übernehmen. Sie erleben sich in einer bedeutsamen Funktion für die Gruppe und erweitern ihre soziale Kompetenz hinsichtlich der Erfahrung der Selbstorganisation im Gruppensammenhang. Sie erleben das Sichtbarwerden ihrer Aktivität und wie diese von den anderen Kindern wahrgenommen wird.

Hinsichtlich des mathematischen Lernfeldes ermöglicht der Essensdienst die Förderung mathematischer Grundkenntnisse zum Zahlen- und Men-

genverständnis (Zählstrategien, Subtraktion durch Ergänzen, Eins-zu-eins-Zuordnung).

4.2.3 ANSCHLUSSMÖGLICHKEITEN IM ERSTEN SCHULJAHR

Die Aufgabe des Essensdienstes kann in der Schule prinzipiell fortgesetzt werden. Die Aufgabe lässt sich um den Aspekt des Lesens ergänzen, indem die mündlichen Aussagen über das Mittagessen durch schriftliche Ankündigungen an einem schwarzen Brett ersetzt werden, so dass der Erwerb der Lesekompetenz unterstützt wird. Zudem kann im Laufe des Schuljahres zur Unterstützung des Schreibprozesses das schriftliche Erstellen einer Tages- oder Wochenmenükarte eingeführt werden. Am Beispiel des Tischdeckens lassen sich Rechenoperationen wie Addition und Subtraktion verdeutlichen.

<p>Ankündigung des Mittagessens</p>	<p>Lernbereich sprachliche Kommunikation i.V.m. persönlichem und sozialem Lernbereich:</p> <p>Erlernen und Anwenden von Fachvokabular (Bezeichnung der Lebensmittel / des zubereiteten Menüs); sich vor einer Gruppe exponieren und im Gruppenzusammenhang mitteilen sowie ausdrücken</p>	<p>fachliche soziale, personale und methodische Handlungskompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☛ Sprechen und sich darstellen in / vor einer Gruppe ☛ Anwenden von Fachvokabular
--	--	---

Nachdem die Vorbereitungen für das gemeinsame Mittagessen abgeschlossen sind und alle Kinder an ihrem Platz sitzen, kündigen die Essensdienst-Kinder das Menü des Tages an und wünschen einen „guten Appetit“.

Auch das Ankündigen des Mittagessens erfordert ein organisatorisches Vorgehen innerhalb der Gruppe der Essensdienst-Kinder. Sie sind aufgefordert, sich abzusprechen, ob eines der Kinder die Gruppe über das Mittagessen informiert oder ob die Kinder die Ansage unter sich aufteilen. Schließlich haben sie gemeinsam oder einzeln die Aufgabe, vor die Gruppe zu treten und sich mitzuteilen.

Im sprachlichen Lernbereich besteht die Anforderung darin, sich die Bezeichnungen der Lebensmittel bzw. der Menüs anzueignen. Im persönlichen und sozialen Lernbereich erfahren sie, sich in einer exponierten Situation zu erleben, indem sie an die Gruppe eine Information weitergeben. Darüber hinaus lernen die Kinder, sich miteinander abzusprechen und sich unter Umständen hinsichtlich der Bezeichnung der Lebensmittel / des Menüs gegenseitig zu helfen.

Die Aufgabe, das Mittagessen anzukündigen, kann in der Schule fortgesetzt werden. Der Schulsituation angemessen besteht die Möglichkeit, dass die Lehrerin bzw. der Lehrer das Menü an die Tafel schreibt, womit alle Kinder die Gelegenheit haben, das Tagesangebot zu lesen bzw. sich auch gegenseitig vorzulesen. Im Hinblick auf den Schriftspracherwerb können das Menü oder auch die einzelnen Nahrungsmittel schließlich von den Kindern selbst geschrieben werden, bspw. in Form einer Menükarte.

<p>Mittagessen als Büfett / als Auswahl zwischen mindestens zwei Angeboten</p>	<p>personal-sozialer Lernbereich: (Selbst-) Steuerung: Was mag ich essen?; Was darf ich essen? (begründete Entscheidungen treffen z.B. bei Allergien, Erkrankungen, religiösem Hintergrund); mit anderen teilen</p> <p>Lernbereich Natur und Umwelt: Gesundheitserziehung (Ernährungswissen / Nahrungsmittelkunde / Lust an gesunder Ernährung wecken)</p> <p>Lernbereich Kultur und Gesellschaft: Kennen lernen verschiedener Länderküchen / Kennen lernen und Akzeptanz von Verschiedenheit</p>	<p>personal-soziale und sachliche, methodische Handlungskompetenzen (Sachunterricht):</p> <ul style="list-style-type: none"> ☛ Büffet oder Auswahl zwischen mindestens zwei Angeboten ☛ Einbindung von Gesundheitserziehung in den Sachunterricht ☛ Einbeziehung der Essgewohnheiten verschiedener Nationen in den Sachunterricht
---	--	---

Wird das Mittagessen in Form eines Büfetts angeboten, rückt der Selbststeuerungsmechanismus der Kinder hinsichtlich der Auswahl und Zusammenstellung der einzelnen Lebensmittel stark in den Vordergrund. Sie können und müssen intensiver der Frage und schließlich ihrer Entscheidung nachgehen: „Was mag ich essen?“ Desgleichen haben die Kinder vor dem Hintergrund der Frage „Was darf ich essen?“ einen größeren Spielraum, ihren individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden. Die genannten Aspekte betreffen den personalen Lernbereich, der um den sozialen Aspekt des Teilens innerhalb der Gruppe ergänzt wird.



Abbildung 8: Mittagsbüfett im Kindertagesheim St. Johannes in Bremen-Arsten

Die Kinder bedienen sich selbst am Tisch oder am Büfett und werden i.d.R. dazu angehalten, ihnen unbekannte Lebensmittel zumindest zu probieren.



Abbildung 9: Ein Kita-Kind bei der Selbstbedienung am Mittagsbüfett

Im Lernbereich Natur und Umwelt, explizit der Gesundheitserziehung, stellt ein vollwertiges und abwechslungsreiches Mittagessen für einige Kinder unter Umständen ein ungewohntes Angebot dar. In Abhängigkeit zu ihren Erfahrungen in der Familie kann es sein, dass ihnen verschiedene Nahrungsmittel (z. B. verschiedene Gemüsesorten oder Rohkost) nicht sehr vertraut sind. Dies erfordert von den Kindern, sich an die Art und Weise der Zubereitung sowie an die „neuen“ Geschmacksrichtungen heranzutasten und zu gewöhnen.

Neben besonderen gesundheitlichen Umständen wie z. B. Allergien oder andere Erkrankungen schließen u.a. religiöse Hintergründe die Aufnahme bestimmter Nahrungsmittel aus. In vielen Kindertageseinrichtungen setzen sich die Gruppen aus Kindern verschiedener Nationalitäten zusammen, die unterschiedliche Esskulturen pflegen. Es werden Unterschiede deutlich, die der Akzeptanz bedürfen. Die Kinder lernen im alltäglichen Miteinander, sich mit diesen Unterschieden vertraut zu machen und diese zu akzeptieren.

Seit vielen Jahren thematisieren Kindertagesstätten und Grundschulen mit den Kindern das so genannte gesunde Frühstück. In den Kindertageseinrichtungen sieht man hierzu häufig von Kindern gemalte Bilder, auf denen mit Bezug auf das Frühstück gesunde und ungesunde Nahrungsmittel dargestellt sind. Darüber hinaus werden die Eltern angehalten, ihren Kindern nur bestimmte, gesunde Lebensmittel (dunkles Brot, Käse, ungesüßte Getränke etc.) für das Frühstück mitzugeben. Auf diese oder ähnliche Weise lässt sich im Bereich der Gesundheitserziehung in der Kita wie in der Schule auch das Mittagessen thematisieren. Ein vollwertiges und abwechslungsreiches Mittagsangebot vorausgesetzt, wird Gesundheitserziehung erfahrbar und trägt dazu bei, die Lust auf gesunde Ernährung zu wecken.

Rhythmisierung im Tagesverlauf	personal-sozialer Lernbereich: Unterbrechung der begonnenen Aktivität für das Essen Lernbereich Orientierung in der Zeit: verlässliche Strukturen, die Sicherheit im Tagesverlauf geben	personale und soziale Handlungskompetenzen: ➔ Rhythmisierung des Schultages/ der Schulwoche
---------------------------------------	--	---

In der Kindertageseinrichtung wie in der Schule stellt das zeitlich fest installierte Mittagessen ein Strukturmerkmal zur Rhythmisierung des Kindergarten- und Schulalltags dar. Es kündigt das Ende des Vormittages an und leitet den Nachmittag ein, wodurch die Kinder Sicherheit im Tagesverlauf gewinnen. Die Zeitspanne des Mittagessens ist für die Kinder zugleich mit einer Unterbrechung ihrer aktuellen Beschäftigung verbunden. Dieser Umstand kann als willkommene Erholungspause oder auch unliebsame Störung empfunden werden. Beide Varianten sind mit einem Spannungswechsel verbunden. Das Mittagessen verlangt ein sich Abwenden von der aktuellen Beschäftigung (Spannungsabfall) und stellt eine Phase der Einkehr dar, nach deren Beendigung die unterbrochene oder eine neue Aktivität aufgenommen wird, die mit einem erneuten Spannungsaufbau einhergeht. Im personal-sozialen Lernbereich erfahren die Kinder auf diese Weise eine Rhythmisierung hinsichtlich der Aspekte Spannung und Entspannung, ein Wechselspiel, das insbesondere vor einer Überforderung der eigenen Kräfte schützt.

4.3 WAHLANGEBOTE



Abbildung 10: öffentlich gemachte Aktivitätswahl in Abhängigkeit von Interesse und Kapazität bei einem Wahlpflichtangebot in einem Kindergarten

In einem Kindergarten mit offenem Konzept gab es pro Woche jeden Vormittag drei von Erzieherinnen und Erziehern vorbereitete und begleitete Angebote, aus denen die Kinder täglich eines auswählen konnten. Die Auswahl erfolgte allmorgendlich am Ende des Kreisgesprächs. Die Erzieherin hat die drei Angebote verbal und visualisiert (vgl. die drei großen Bilder in Abb. 10) vorgestellt. Unter den Bildern hingen entsprechend farbige Punkte an Nägeln, die die Anzahl der zur Verfügung stehenden Plätze im jeweiligen Angebot anzeigten (in Abb. 10 sind noch

zwei unbesetzte gelbe Punkte rechts zu sehen). Die Kinder haben sich per Meldung und in der von der Erzieherin bzw. dem Erzieher gesteuerten Reihenfolge für ein Angebot ausgesprochen und ihr Namensschild an einen entsprechenden Nagel gehängt. Auf diese Weise konnten sie nachvollziehen, wie viele Plätze in einem Angebot noch frei sind und wer sich dafür schon „eingetragen“ hat.

4.3.1 ANFORDERUNGSSTRUKTUR DES WAHLANGEBOTES

Folgende Lernmöglichkeiten wurden geboten:

(a) Interessensleitung - thematisch oder personal basiert: Was interessiert mich? Mit wem möchte ich in einer Gruppe zusammen sein? Welcher Motivation gebe ich den Vorrang – meinem Thema oder Freundinnen und Freunden, die sich für anderes interessieren?

Möglicherweise kann die Interessensleitung reflexiv bewusst gemacht werden, indem verschiedene Auswahlkriterien genannt werden und damit die Entscheidungskriterien der Kinder erweitert werden.

(b) Organisationskompetenz: Die Kinder lernen einen Verteilungsmodus für begrenzte Platzkapazitäten kennen.

(c) Transparenz von Auswahl und Mitvollzug sich verändernder Möglichkeiten: Ein Angebot kann, bis ein Kind drangenommen wird, ausgebucht sein, so dass eine Umorientierung erforderlich wird. Solche Situationen rufen bei den Kindern häufig eine Frustration hervor. Frustration ist der Zustand der Enttäuschung auf eine nicht eingetretene Erfüllung einer Erwartung und stets eine schwierige Situation, die einen sensiblen Umgang erfordert. Zugleich lässt sich das Erleben von Frustration im sozialen Miteinander nicht gänzlich vermeiden, so dass die Kinder auch lernen, ein angemessenes Maß an Frustrationstoleranz zu entwickeln.

Hinsichtlich des Förderaspekts ist zu betonen, dass die Erzieherin im vorgestellten Beispiel die Aktivitätswahl jedes einzelnen Kindes protokolliert hat. Auf diese Weise erhielt sie einen Überblick über Vorlieben und mögliche Vermeidungsthemen jedes Kindes. Vermutete Vermeidungsthemen wurden in Form einer Beratung und Ermunterung des Kindes, z.B. durch zugesagte Unterstützung in den entsprechenden Angeboten, aufgegriffen.

4.3.2 ANSCHLUSSMÖGLICHKEITEN IN DER SCHULE

Auch offene Angebote in der Schule verlangen die Fähigkeit der (reflexiven) Interessensleitung. Auch hier sind Ressourcen begrenzt und ihre Nutzung bedarf Abspracheregulungen. Es ist denkbar, dass die Verteilung auf verschiedene Angebote auch in die Selbstleitung und Selbstorganisation der Kinder gelegt wird, so dass die Lehrkraft nur bei von den Kindern alleine nicht mehr zu bewältigenden Konflikten helfend eingreift.

Welche Vorteile bringt die differenzierte Kenntnis der methodisch-konzeptionellen Vorerfahrungen der Kinder?

Neben den genannten für die individualisierende und differenzierende Planung und Einführung von Unterrichtssettings sehen wir einen Vorteil im Feld der Beziehungsgestaltung zum Kind: Wenn sich eine Erstklasslehrkraft bewusst ist, dass Kinder schon im Kindergarten die Kreisgesprächssituation kennen, und wenn sie weiß, dass Kreissituationen auch dort Gesprächsregeln unterlagen (von der Meldung bis zur Übernahme von Ämtern), dann spricht sie die Kinder nicht wie „unbeschriebene Blätter“ mit den Worten an: „Ihr seid jetzt in der Schule und dort meldet

man sich, bis man dran kommt.“ Denn auch diese Regel gibt es in Gesprächskreisen im Kindergarten, weil sie situationsbezogen nötig sind. Kinder könnten somit in der Ansprache nicht erfahrungsärmer gemacht werden als sie sind. Und die Argumentationen für situationsproduktives Verhalten könnten sich auf einen argumentativen Stil konzentrieren.

5 AUSBLICK

Verschiedene aktuelle Projekte sind angetreten, die Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule im Dienste gelingender Bildungsbiografien von Kindern zu stärken. Der Gedanke der Transition als „Kompetenz des sozialen Systems“ (Griebel/Niesel 2005, 9) spricht dabei die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte in beiden Institutionen an. Der vorliegende Artikel hat die didaktisch-methodische Kompetenz in seiner Ausfaltung der situationsbezogenen Anforderungsanalyse hervorgehoben. Mit ihr sind pädagogische Fachkräfte im Stande, die Kompetenzen von Kindern, die diese zur erfolgreichen Bewältigung der jeweiligen Situationsangebote brauchen, zu analysieren und unter diagnostisch-fördernder Perspektive mit den Voraussetzungen des Kindes abzugleichen. Gelingt ein Austausch zwischen den abgebenden und aufnehmenden Lernbegleiterinnen und Lernbegleitern, wird Kindern einerseits die Schmach erspart, bisher erfolgreiche Verhaltensweisen brach liegen zu lassen, andererseits werden sie vor Überforderung bewahrt. Ein Vergleich aus der motorischen Entwicklung sei angeführt: Wenn ein Kind, das ungewöhnlich früh laufen kann, in einen Spielkreis kommt, in dem noch kein Kind laufen kann, wird niemand zu seiner Begleitperson sagen: „Jetzt halten Sie Ihr Kind mal auf dem Schoß, in seinem Altern kann man normalerweise noch nicht laufen.“ Damit solche Absurditäten Kindern in der Schule, bezogen auf andere Lern- und Entwicklungsbereiche, immer weniger zugemutet werden müssen, gilt es, die Kommunikation zwischen den Einrichtungen hinsichtlich des konzeptuellen und lern-strategischen Wissens (vgl. Fried 2005, 65) situationsbezogen zu erheben und zu dokumentieren. Ansätze der systematischen Beobachtung und Dokumentation im Elementarbereich bieten die Möglichkeit, die vorgeschlagene Anforderungsstrukturprofile für Gespräche mit der Schule bzw. für die Weitergabe an die Schule zu nutzen. Die Situietheit kindlichen Lernens könnte so sehr konkret wahrgenommen werden. Dass ein solcher Austausch über (von Eltern genehmigte) Dokumentenweitergabe auch durch Dialoge mit Kindern ergänzt werden können, sieht nicht nur die Dialogorientiertheit von Lernbegleitung vor, sondern wird auch durch die kognitiven Fähigkeiten in diesem Alter gestützt. Fünf- bis sechsjährige Kinder können im Hinblick auf soziale Institutionen Aktivitäten und dazugehörige Regeln beschreiben (ebd. 2005, 49). Ihrer begleiteten Beteiligung an der Gestaltung von Lernprozessen steht daher entwicklungsbezogen nichts im Wege.

LITERATUR

- Baumert, J. (Hrsg) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Bernfeld, S. (1973): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt am Main.
- Bremer Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation (2005) (Hrsg. Freie Hansestadt Bremen. Der Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales). Bremen.
- Brügelmann, H. (2005): Schule verstehen und gestalten. Perspektiven der Forschung auf Probleme von Erziehung und Unterricht. Lengwil-Oberhofen.
- Brügelmann, H. (2006): Sind Noten nützlich – und nötig? In: Bartnitzky, Horst u.a.: Pädagogische Leistungskultur. Materialien für Klasse 3 und 4. Beiträge zur Reform der Grundschule 121. Frankfurt a.M, 28 – 30.
- Buber, M. (2000): Rede über das Erzieherische. In: Reden über Erziehung. Gütersloh, 11 – 49.
- Carle, U.; Berthold, B. (2007): Schuleingangsphase entwickeln – Leistung fördern. Wie 15 Staatliche Grundschulen in Thüringen die flexible, jahrgangsgemischte und integrative Schuleingangsphase eingerichtet haben. Baltmannsweiler.
- Carle, U.; Samuel, A. (2007): Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren. Baltmannsweiler.
- Carr, M. (2001): Assessment in Early Childhood Settings. Learning Stories. London, Thousand Oaks, New Delhi.
- Cohn, R. C.; Farau, A. (1999): Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven. 2. erweiterte Auflage in der Reihe Konzepte der Humanwissenschaften. Stuttgart.
- Crowther, I. (2005): Im Kindergarten kreativ und effektiv lernen – auf die Umgebung kommt es an. Weinheim und Basel.
- Den Kindern das Wort geben ... von Anfang an. Die Freinet-Kindertagesstätte PrinzHöfte (ohne Jahr). DVD. Bassum: SchauWacker Filmproduktion. Anschrift: Freinet-Kindertagesstätte PrinzHöfte. Simmerhauserstraße 1, 27243 Harpstedt/Schulenberg.
- Freie Hansestadt Bremen. Der Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales (2004) (Hrsg.): Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich. Frühkindliche Bildung in Bremen. Bremen.
- Freie Hansestadt Bremen. Der Senator für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) (2004): Pädagogische Leitideen. Rahmenplan für die Primarstufe. Bremen.
- Fried, L. (2005): Wissen als wesentliche Konstituente der Lerndisposition junger Kinder. Theorie, Empirie und pädagogische Schlussfolgerungen. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München.
- Fried, L.; Roux, S. (Hrsg.) (2006): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim und Basel.
- Fthenakis, W. E.; Griebel, W.; Niesel, R. (Hrsg.) (2004): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen

- erfolgreich zu bewältigen. Beiträge zur Bildungsqualität. Weinheim und Basel.
- Fthenakis, W. E.; Textor, M. R. (Hrsg.) (2000): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. In: Fthenakis, W. E.; Textor, M. R. (Hrsg.): Das Jahrbuch der Frühpädagogik und Kindheitsforschung, Band 3. Weinheim und Basel.
- Griebel, W.; Niesel, R. (2005): Die Bewältigung von Übergängen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen als Co-Konstruktion aller Beteiligten. In: Textor, M. R.: Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1220.html>.
- Hasselhorn, M. (2005): Lernen im Altersbereich zwischen 4 und 8 Jahren: Individuelle Voraussetzungen, Entwicklung, Diagnostik und Förderung. In: Guldemann, T.; Hauser, B. (Hrsg.): Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder. Münster, 77 - 88.
- JFMK/KMK (2009): Der Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in der Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten – Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren. Beschlussfassung der Jugend- und Familienministerkonferenz am 04./05. Juni 2009 in Bremen. Download: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse
- Knauf, T.; Schubert, E. (2005): Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Grundlagen, Lösungsansätze und Strategien für eine systemische Neustrukturierung des Schulanfangs. In: Textor, Martin R.: Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/fk.html>.
- Leu, H. R. u.a. (2007): Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar-Berlin.
- Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin.
- Peschel, F. (2006): Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxisorientiertes Konzept zur Diskussion. Teil 1: Allgemeindidaktische Überlegungen. Basiswissen Grundschule Band 9. 4. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler.
- Pramling Samuelsson, I.; Asplund Carlsson, M. (2007): Spielend lernen. Stärkung lernmethodischer Kompetenzen. In: W. E. Fthenakis, W. E.; Oberhuemer, P. (Hrsg.): Grundlagen frühkindlicher Bildung. Troisdorf.
- Röbe, E. (2000): Die Aufgabe als Brücke zur Leistung. In: Leistungen fördern und bewerten. Die Grundschulzeitschrift, Heft 135-136, Juni/Juli 2000, 14. Jahrgang, 12–17.

Autorinnen

Ulrike Graf, Dr. paed., Dipl. Theol., Grund- und Hauptschullehrerin, geb. 1963, ist Lektorin für Pädagogische Diagnostik an der Universität Bremen, Fachbereich Bildungs- und Erziehungswissenschaften. Arbeitsschwerpunkte in Forschung und Lehre: Pädagogische Diagnostik im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich, Pädagogik und Didaktik der Primarstufe, Professionsorientiertes Studieren (Grund- und Sekundarschule, Elementarbereich), Hochschuldidaktik.

grafu@uni-bremen.de

Annette Samuel, Dipl. Sozialpädagogin, ist im Bremer Modellversuch des BLK-Verbundprojektes „Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen und Gestaltung des Übergangs“ (TransKiGs) als Projektkoordinatorin tätig und war wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt „Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren“ (2003-2005) der Universität Bremen.

annette.samuel@soziales.bremen.de

www.transkigs.de

Version: 30.10.2007 | Design: Fleck · Zimmermann | www.fz-design.de | Fotos: www.irisblende.de



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

und den Ländern
Berlin | Brandenburg | Freie Hansestadt Bremen |
Nordrhein-Westfalen | Freistaat Thüringen

Gefördert als BLK-Programm von Bund und Ländern im Zeitraum
vom 01.02.2005 bis 31.12.2006