



Freie und Hansestadt Hamburg

Bildung von Anfang an
Kooperation von Kindertagesstätte und Grundschule



Dokumentation einer gemeinsamen Veranstaltung von:

Arbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege
Behörde für Bildung und Sport
Patriotische Gesellschaft von 1765
SOAL
Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten

Impressum

Freie und Hansestadt Hamburg
Behörde für Bildung und Sport
Amt für Bildung
Oktober 2003

Fotos
Deckblatt: Wolfgang Huppertz/agenda Hamburg

Bildung von Anfang an
Kooperation von Kindertagesstätte und Grundschule

Dokumentation einer gemeinsamen Veranstaltung von:

Arbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege
Behörde für Bildung und Sport
Patriotische Gesellschaft von 1765
SOAL
Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten

Bildung von Anfang an Kooperation von Kindertagesstätte und Grundschule

Ein Forum in der Patriotischen Gesellschaft am 7. April 2003

Das Ziel des Forums: Eine Verzahnung der Bildungsleistungen von Kindertagesstätte und Schule.

Bildung beginnt nicht erst in der Schule. Wie Forschungsergebnisse aus Entwicklungspsychologie und Hirnforschung belegen, ist die frühe Kindheit eine besonders lernintensive Phase. Eine Orientierung an den Bildungsprozessen der Kinder heißt, der Anschlussfähigkeit zwischen den Bildungsorten mehr Aufmerksamkeit zu schenken und die Kooperation von Kindertagesstätte und Schule zu stärken.

Das Forum geht mit einleitenden Beiträgen auf die neurobiologischen Grundlagen des Lernens ein, stellt die Bildungspraxis anderer europäischer Länder dar und bilanziert die bisherige Kooperation von Elementar- und Primarbereich in Hamburg.

In den Workshops ist Gelegenheit, Fragen des Übergangs von Kitas zu Schulen zu diskutieren:

Wie können Kindergarten- und Schulpädagogik im Interesse von Kindern neu aufeinander zugehen? Was können Kitas und Schulen in wechselseitiger Anerkennung voneinander lernen, was sind unterschiedliche, was gemeinsame fachliche Entwicklungslinien? Wie können die Schulen an der Bildungsarbeit der Kindergärten anknüpfen und diese fortsetzen?

**Das Forum steht unter der Schirmherrschaft des Senators für Bildung und Sport,
Herrn Rudolf Lange**

Inhalt:

Begrüßung

Helga Treeß

Sprecherin des Arbeitskreises Kinder- und Jugendhilfe der Patriotischen Gesellschaft

Einführung in das Thema der Veranstaltung

Hedi Colberg-Schrader

Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten

Grußwort

Staatsrat Dr. Reinhard Behrens

Wie Lernen und Gefühle unser Gehirn verändern

Prof. Dr. Anna Katharina Braun

Universität Magdeburg

Wie machen es andere Länder?

Der Übergang von Kindertagesstätte zur Schule im europäischen Vergleich

Pamela Oberhuemer

Institut für Frühpädagogik München

Mitglied des OECD-Expertenteams

Kita und Grundschule in Hamburg

Unterschiede und Gemeinsamkeiten des Bildungsauftrags

Im Gespräch:

Hedi Colberg-Schrader, Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten

Birgit Schaefer, Amt für Schule

Moderiert von Prof. Dr. Timm Kunstreich,

Fachhochschule des Rauhen Hauses

Die Workshops im Überblick

Kita und Grundschule in Hamburg

Einblicke in die Workshops

Fortsetzung des Gesprächs

Bildungspolitischer Ausblick

Ingeborg Knipper

Leiterin des Amtes für Bildung

Verabschiedung

Helga Treeß

Materialien aus den Workshops

Die Veranstalter dieses FORUMS

Helga Treeß

Begrüßung

Guten Morgen, liebe Gäste und herzlich willkommen!

In der Patriotischen Gesellschaft von 1765 sind alle Gäste „Ehregäste“. Trotzdem erlauben Sie mir bitte, dass ich Sie, *Herr Staatsrat Behrens*, besonders herzlich begrüße: Wir haben uns sehr gefreut, dass *Herr Senator Lange* die Schirmherrschaft für unsere Veranstaltung übernommen hat, und wir danken Ihnen, dass Sie zum Auftakt unserer Veranstaltung zu uns reden. Die Veranstalter wissen es zu würdigen.

Mein Name ist *Helga Treeß*, und ich bin die Sprecherin des *Arbeitskreises Kinder- und Jugendhilfe in der Patriotischen Gesellschaft von 1765*. Die Mitglieder dieses Arbeitskreises sind ehrenamtlich tätig. Zu unserem Anliegen gehört es, wichtige jugend- und bildungspolitische Themen über die Grenzen und Trägerstrukturen hinweg zu diskutieren. Heute sind wir Gastgeber und Mitveranstalter.

Damit hat gleichzeitig etwas Premiere: die Vorbereitung und Durchführung der heutigen Veranstaltung haben verschiedene Organisationen *gemeinsam* in die Hände genommen. Und das kam so:

Während wir im Arbeitskreis Kinder- und Jugendhilfe der „Patrioten“ dabei waren zu überlegen, ob wir unser geplantes FORUM „Frühe Bildungsprozesse“ eher Anfang oder eher Mitte 2004 stattfinden lassen wollten, hatte *Frau Colberg-Schrader* von der ‚*Vereinigung*‘, in Hamburg wenige U-Bahnstationen entfernt von uns beheimatet, die Patriotische Gesellschaft als ‚Austragungsort‘ für eine ganz ähnliche Fachtagung im Blick. Ein Anruf bei *Herrn Beuche*, meinem Vorgänger im Sprecheramt, führte dann ohne weiteres Federlesen zur gemeinsamen Weiterarbeit.

Der Kreis derer, die sich sowohl qua gesetzlichem Auftrag als auch politisch um das Bildungsmilieu, die Bildungszugewandtheit und ihre didaktisch-methodische Umsetzung in erfolgreiche Lernprozesse verantwortlich fühlen, ist nicht allzu klein. Und so saßen dann schon bald gemeinsam am Tisch:

Die *Behörde für Bildung und Sport, Amt für Bildung*, vertreten durch *Frau Schaefer* und *Herrn Rother* für den Schulbereich und *Frau Neuwirth*, für den Bereich der Kindertagesbetreuung; die *Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten* mit *Frau Colberg-Schrader*, *Frau Tegtmeier*, *Frau von Bockel* und *Herrn Ranft*; die *Arbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege*, vertreten durch *Herrn Peters*; *SOAL*, vertreten durch *Herrn Reichelt* sowie die *Patriotische Gesellschaft* mit mir als Vertreterin.

Die Zusammenarbeit in dieser Vorbereitungsgruppe war intensiv, geprägt von hoher Verbindlichkeit und Professionalität. Dafür möchte ich allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern an dieser Stelle danken!

Insbesondere gilt mein Dank *Frau Colberg-Schrader*, ohne deren Initiative es zu einer derart übergreifenden Kooperation nicht gekommen wäre. Aber auch denjenigen, die über die konzeptionell-inhaltlichen Fragen hinaus die gesamte ‚Kleinarbeit‘ wegschafften, nämlich *Frau Tegtmeier*, *Herr Ranft* und der *Geschäftsstelle der Patriotischen Gesellschaft*, spreche ich hiermit ganz ausdrücklich meinen Dank und meine Anerkennung aus.

Da ich schon bei Dankesworten bin, möchte ich die Referentinnen und Referenten des heutigen Vormittags und die 'Aktivisten' in den Workshops heute Nachmittag sowie deren Moderatorinnen und Moderatoren einschließen. Und natürlich danke ich allen, die hier heute als Teilnehmerinnen und Teilnehmer so zahlreich erschienen sind. Sie belegen damit eindrucksvoll, dass es bei der Weiterentwicklung eines qualifizierten gemeinsamen Prozesses zur Optimierung von Bildungschancen genügend handelnde Personen gibt, die dabei konstruktiv mitarbeiten und ihre persönlichen Kompetenzen einbringen können.

Nicht zufällig wird heute die Bedeutung der Kooperation zwischen Kindertagesstätten und der Grundschule im Focus unserer Arbeit stehen. So engagiert und fundiert auch zahlreiche Kleinkindpädagoginnen und Grundschullehrerinnen lange vor PISA und IGLU in der Vergangenheit immer wieder darauf aufmerksam gemacht haben, dass dieser „biographisch bedeutsame Zeitpunkt“ besser gewürdigt und begleitet werden müsse, so viel bleibt dennoch zu tun. Wenn es nach unseren Vorstellungen ‚läuft‘, werden wir besonders heute Vormittag außerhalb jeder pädagogischen Argumentation hierzu Befunde naturwissenschaftlicher Provenienz kennen lernen, die unsere eigene Sicht der Dinge abrunden.

Ich freue mich auf einen anregungsreichen, lern- und arbeitsintensiven Tag mit Ihnen und danke für die Aufmerksamkeit.

Hedi Colberg-Schrader

Einführung in das Thema der Veranstaltung

Sehr geehrte Damen und Herren,

Frau Treeß hat schon in ihrer Begrüßung darauf hingewiesen, dass wir ganz unbekümmert die Kooperation über Träger- und Ämtergrenzen hinweg gewagt haben. Schon in der Vorbereitungsphase hat unser Thema Wellen geschlagen, denn sowohl in der koordinierenden Vorbereitungsgruppe wie auch in den Gruppen, die die Workshops vorbereitet haben, haben Kita-Leute und Schulleute ohne große Umstände gemeinsame Sache gemacht. Ich danke allen Beteiligten dafür. Ich danke ganz besonders Frau Treeß und der Patriotischen Gesellschaft für ihre Mitwirkung und dafür, dass sie mit ihren schönen Räumen dem heutigen Forum einen so lernförderlichen Rahmen geben.

Zu unserem Thema: Die für Deutschland ernüchternden Ergebnisse der PISA-Studie haben sehr widersprüchliche Diskussionen rund um Bildung in Gang gesetzt. In einem Punkt herrscht jedoch weitgehend Einmütigkeit: Die Bildung in früher Kindheit verdient wesentlich mehr Aufmerksamkeit, als ihr in unserem Land zukommt. Kitas sind als Bildungseinrichtungen bisher sträflich vernachlässigt worden, und auch die Grundschulen führen im Vergleich zu späteren Schulstufen ein Schattendasein. Die Tatsache, dass in unserem Land in die lernintensiven frühen Jahre der Kinder *weniger* investiert wird als in spätere Bildungsphasen, wird zunehmend kritisch gesehen. Die Jugendministerkonferenz (JMK) und die Kultusministerkonferenz (KMK) haben im letzten Jahr unter dem Eindruck dieser Diskussion beschlossen, die beiden Systeme Jugendhilfe und Schule besser zu vernetzen. In den meisten Bundesländern wird gegenwärtig darüber nachgedacht, wie man die beiden ersten Stationen des institutionellen Bildungswegs der Kinder weiter qualifizieren und miteinander verknüpfen kann - Stichworte wie Bildungsrahmenpläne für Kitas, Anhebung des Ausbildungslevels und berufs begleitende Weiterqualifizierung der Erzieherinnen, Sprachstandsanalysen und Sprachförderung in Kitas und Grundschulen, kindorientierte Pädagogik und flexible Eingangsstufe in der Grundschule und die verbesserte Kooperation zwischen Kitas und Grundschule prägen die Diskussion. Auch in Hamburg gab es parteiübergreifende Diskussionen, die sich insbesondere auf das Thema Sprachförderung konzentrierten.

Mit der heutigen Tagung wollen wir diesen Faden aus der Perspektive von Kitas und Grundschule aufgreifen und dabei auch präsentieren, dass es Praxisbeispiele gelingender Kooperation gibt. Wir waren uns in der Vorbereitungsgruppe einig: Wir wollen uns nicht in Strukturfragen verhaken und wir wollen nicht den alten Streit zwischen Jugendhilfe und Schule, zwischen Kitas, Vorschulklassen und Grundschule in neuen Runden führen. Wir gehen vielmehr davon aus, dass die verschiedenen Bildungsinstanzen der frühen Kindheit, nämlich Familie, Wohnumfeld, Nachbarschaft, Kindertagesstätte, Schule - für das Lernen der Kinder in je unterschiedlicher Weise von Bedeutung sind und dass wir ein möglichst leistungsfähiges *Gesamtsystem der frühkindlichen Förderung* anstreben sollten. In diesem Verständnis geht es in unserer heutigen Diskussion darum,

- welchen eigenständigen Bildungsauftrag und welche Bildungspotenziale die Kindertagesstätte hat und was noch zu tun ist, um die Kita als Bildungsort zu stärken,

- welchen spezifischen Bildungsauftrag die Grundschule hat und wie dieser in der Schulpraxis weiter entwickelt wird,
- wie die Anschlussfähigkeit zwischen Kita und Schule hergestellt werden kann,
- und wie Kitas und Schulen jeweils die Bildungspotenziale in Familie Wohnumfeld und Stadtteil stärken können.

Kindertagesstätten, Vorschulklassen und Grundschulen sind in unterschiedlichen Systemen, in Jugendhilfe und Schulwesen, angesiedelt. Sie haben mit dieser unterschiedlichen Verortung verschiedene Bildungsverständnisse und professionelle Kulturen entwickelt, die auf der Basis heutigen Wissens zu Bildungsprozessen von Kindern, aber auch mit den Ergebnissen der internationalen Vergleichsstudien von beiden Seiten mit neuem Interesse betrachtet und eingeschätzt werden. Erschwerend für die Kooperation ist jedoch, dass es unterschiedliche Ausbildungen, Arbeitsbedingungen und tarifliche Eingruppierungen gibt. Auch die verbreiteten klischeehaften Bilder, die Kitas als Orte des Spielens und Schulen als Orte des Lernens sehr verkürzt beschreiben, sind ausgesprochen hinderlich. Das wissen die Pädagoginnen aus Kitas und Schulen aus eigener Erfahrung. Damit mussten wir aber auch in der Vorbereitungsgruppe umgehen: Wir haben nicht nur unsere Bilder voneinander zurechtrücken müssen, wir haben bei unseren unterschiedlichen Fachszenen und Begrifflichkeiten immer wieder nachfragen und klären müssen. Verständigungsprozesse sind also auf jeden Fall nötig.

Aber sie lohnen sich: Kitas und Grundschulen haben eine Menge Gemeinsamkeiten. Das hat uns in der Vorbereitung teilweise überrascht und unser Anliegen der *wechselseitigen Anerkennung und Annäherung* bestärkt: Reformbewegungen in beiden Bereichen orientieren sich an ähnlichen pädagogischen Leitlinien. Kitas und Grundschulen haben es jeweils mit sehr unterschiedlichen Kindern zu tun, was persönliche Eigenheiten, Lernvermögen, familiären Hintergrund und Sprache angeht. Beide Institutionen nehmen die Kinder so, wie sie aus dem Einzugsgebiet kommen, auf und müssen mit ihren Bildungsangeboten sowohl die Heterogenität der Kindergruppe wie auch Besonderheiten des Stadtteils berücksichtigen und als Lernchance nutzen. Kein Wunder also, dass individuelle Lernwege und differenzierende Förderung in beiden Institutionen zentrale Themen sind. Und auch in den entsprechenden methodischen Vorgehensweisen gibt es erstaunliche Parallelitäten: Beobachten, individuelle Entwicklungsstände wahrnehmen und dokumentieren, darauf bezogen gezielte Bildungsangebote und Förderpläne konzipieren - das ist ein pädagogisches Handwerkszeug, das derzeit in Kitas und Grundschulen vorangebracht wird. Die Sprachförderung von Kindern anderer Herkunftssprache ist eine Aufgabe, die sich beiden Institutionen stellt und bei der die Schule darauf angewiesen ist, dass die Kinder schon in früheren Jahren möglichst gut gefördert werden. Und noch eine erfreuliche Gemeinsamkeit: In Kitas und Grundschulen haben wir es mit Kindern zu tun, die in diesem Alter ausgesprochen gerne lernen, die neugierig und wissbegierig sind und sich die Welt mit erstaunlicher Energie zu eigen machen wollen - und dass diese Lernfreude den Kindern weder in den Kitas noch in den Schulen abhanden kommt, das sollte gemeinsames Anliegen sein und bedarf der Abstimmung und Kooperation zwischen beiden Bildungsbereichen.

Sie sehen, unser Forum will im Interesse gelingender Bildungswege der Kinder den Brückenschlag zwischen unseren Institutionen und professionellen Kulturen voranbringen.

Wir muten Ihnen am Vormittag dieses Forums jedoch erst einmal andere Grenzüberschreitungen zu: Bei den Fachvorträgen am Vormittag gehen wir in einem ersten Anlauf über die Grenzen von Forschungsfeldern, wenn wir uns auf die Sichtweise einer ganz anderen Disziplin, nämlich der Neurobiologie, auf Gehirnentwicklung und Lernen einlassen. In einem nächsten Schritt geht es dann über Ländergrenzen, wenn wir hören, welche Praxis des Übergangs von Kita zu Schule in anderen Ländern gepflegt wird.

In den Workshops am Nachmittag wird dann deutlich werden, wie viel an gelingender Kooperation und Praxisbeispielen es schon an verschiedenen Standorten unserer Stadt gibt. Wir haben uns mit den verschiedenen Themen der Workshops ganz bewusst auf inhaltliche Aspekte konzentriert, die gegenwärtig in der Praxis Kooperation zwischen Kita und Grundschule begründen und bewegen. Und wir hoffen, dass bei der Diskussion dieser Praxis auch weitere Linien gezogen und neue Allianzen geschmiedet werden können.

Ich wünsche uns einen inhaltlich ergiebigen und stimmungsmäßig erfreulichen Tag, der hoffentlich zum Nachdenken und Handeln anregen und über den Tag hinaus nachklingen kann.

Staatsrat Dr. Reinhard Behrens

Grußwort

Sehr geehrte Damen und Herren,

die Schirmherrschaft für das heutige Forum in Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen hat Senator Lange sehr gerne übernommen, denn das Anliegen dieser Veranstaltung - die Verzahnung der Bildungsleistungen von Kitas und Schule und eine Verbesserung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule - sind hochaktuelle bildungspolitische Anliegen auch bei uns in Hamburg.

Sie wissen, dass die Zuständigkeit der BBS in dieser neuen Struktur sowohl die Kindertagesbetreuung wie den Schulbereich umfasst. In unserer Stadt sind also die Kitas ganz bewusst in der Bildungsbehörde angesiedelt, und dieser Behördenzuschnitt ermöglicht schon von der Struktur her, dass „Bildung von Anfang“ in ihrer Bedeutung gesehen und von Seiten der Behörde geplant wird. Um dem Rechnung zu tragen, werden im Sommer diesen Jahres die Ämter für Kindertagesbetreuung und das Amt für Schule zu einem Amt für Bildung zusammengelegt. Deshalb ist die heutige Veranstaltung für mich so wichtig, durchaus ein historisches Ereignis in der Geschichte der Hamburger Bildungsgeschichte. Wenn Kitas und Schulen ihre Bildungsaufträge aufeinander beziehen, dann müssten auch die Beschäftigten beider Systeme mehr voneinander wissen und lernen. Dies geschieht heute in dieser großen Veranstaltung zum ersten Male. Sie löst die Zusage der neuen Behördenstruktur ein: „Bildung aus einem Amt“ und die bisherige Leiterin des hiesigen Amtes, Frau Knipper, haben Sie als Referentin gewonnen.

Mit dem quantitativen Angebot im vorschulischen Bereich können wir uns in Hamburg bundesweit sehen lassen. 90 % der Kinder zwischen drei Jahren und Schulbeginn besuchen eine Kita oder eine Vorschulklasse. Das Angebot für unter Dreijährige im Krippenbereich liegt mit 18 % weit über dem Durchschnitt der westlichen Bundesländer. Auch mit dem Anteil der ganztägigen Angebote in Kindertagesstätten hat Hamburg im Vergleich zu anderen westlichen Bundesländern eine überdurchschnittlich gute Angebotssituation.

Aber es geht mir nicht nur um Zahlen, sondern um die Bedeutung, die vorschulische Einrichtungen mit ihren Bildungspotentialen für die Bildungschancen von Kindern haben. Ein Beispiel dafür ist der Spracherwerb. Von ihren ersten Lebensjahren an entwickeln die Kinder ihre Sprachkompetenzen, und es ist sehr wichtig, dass sie dabei von Anfang an in Familie und Kindertagesstätte möglichst gut unterstützt werden. Heute kommt noch hinzu, dass viele Kinder mit anderer Herkunftssprache bei uns aufwachsen. Für diese Kinder haben vorschulische Einrichtungen eine besonders wichtige Funktion, denn hier können die Kinder auf spielerische Weise die deutsche Sprache frühzeitig lernen. Es ist ein zentrales bildungspolitisches Ziel, dass alle Kinder bis zum Schulbeginn die deutsche Sprache soweit beherrschen, dass sie den Anforderungen der Schule sprachlich gewachsen sind. Aus diesem Grunde finanzieren wir auch Sprachkurse für Mütter, insbesondere von zweisprachig aufwachsenden Vorschulklassenkindern, in denen sie die deutsche Sprache erlernen und gleichzeitig mit der Institution Schule vertraut gemacht werden können. Für Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien sind Kindertagesstätten ganz besonders wichtig, denn hier werden im günstigen Fall nicht nur die Kinder selbst wirksam gefördert, hier werden auch die Eltern in ihrer Erziehungskompetenz und damit ihrer Elternverantwortung gestärkt.

Wenn man all diese angedeuteten Bildungsleistungen, die wir heute von vorschulischen Einrichtungen erwarten, betrachtet, dann ist es nachvollziehbar, dass das Kinder- und Jugendhilfegesetz die *Kindertagesstätten als Bildungseinrichtungen* definiert, und dass die verschiedenen Träger von Kindertagesstätten diesen Bildungsauftrag ernst nehmen. Weil die vorschulischen Einrichtungen für den weiteren Bildungsweg der Kinder so wichtig sind, sehen wir auch mit Sorge, dass in Hamburg gegenwärtig ca. 10 % der Kinder im Alter von fünf Jahren weder einen Kindergarten noch eine Vorschulklasse besuchen. Wir untersuchen derzeit, aus welchen Gründen die Eltern ihre Kinder nicht in eine Einrichtung schicken, und wir prüfen, wie wir die Bildungsbeteiligung auch dieser Kinder unterstützen können.

Dafür, dass Kitas ihrem Bildungsauftrag nachkommen können, müssen Voraussetzungen gegeben sein. Mit den Vereinbarungen zum Kita-Gutscheinsystem sind inzwischen einheitlich für alle Träger die Bedingungen vereinbart worden, unter denen in Zukunft die Arbeit in Kitas gestaltet und finanziert wird. Ein wichtiges Instrument, die Bildungsleistungen von Kitas zu stärken, ist dabei die *Qualitätsentwicklungsvereinbarung*, die die Stadt Hamburg mit den Verbänden und Trägern von Kitas getroffen hat und die im Rahmen des umfassenderen Regelwerks zum Kita-Gutscheinsystem verabschiedet werden wird. In dieser Vereinbarung ist festgelegt, dass jede Kita ein auf ihre Bedingungen abgestimmtes pädagogisches Konzept über die altersentsprechende Betreuung, Bildung und Erziehung entwickelt und so fortlaufend darlegt, mit welchen Zielsetzungen, Arbeitsweisen, Schwerpunkten und Methoden die pädagogische Arbeit gestaltet wird. Diese Vereinbarung zielt auch darauf ab, dass die Träger den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern interne und externe Fortbildungsmaßnahmen und pädagogische Fachberatung ermöglichen. Die Qualifizierung der Erzieherinnen ist ein wichtiges Ziel, das speziell mit Blick auf die heute in Kitas erwarteten Bildungsleistungen weiter verfolgt werden muss.

Ein weiterer Schwerpunkt der Qualifizierung im vorschulischen Bereich ist die Fortbildung der Vorschulklassenleitungen in Hinblick auf ihre methodisch-didaktische Kompetenz in der Sprachförderung. So werden in kurzer Zeit alle Vorschulpädagoginnen und -pädagogen in der Lage sein, bei den ihnen anvertrauten Kindern eine Sprachstandserhebung und geeignete Förderentscheidungen vornehmen zu können. An der Erprobung des Instruments zur Sprachstandsanalyse haben sich auch Erzieherinnen einiger Kitas erfolgreich beteiligt. Eine Fortbildung zur Anwendung dieses Verfahrens und zur darauf aufbauenden Sprachförderung sollte deshalb auch in den Kitas begonnen werden.

Hamburg nimmt in Bezug auf die Ausstattung der Grundschulen im Vergleich zu den anderen Bundesländern eine Spitzenstellung ein. Die Verlässliche Halbtagsgrundschule ermöglicht Kindern ein täglich garantiertes Unterrichtsangebot von 8.00 Uhr bis 13.00 Uhr. Darüber hinaus wird zur Zeit auch für den Grundschulbereich ein Ausbauprogramm für Ganztagschulen und Schulen mit Ganztagsangeboten aufgelegt.

Wir ziehen die Konsequenzen aus den Ihnen bekannten Ergebnissen der Untersuchungen zur Lernausgangslage der Kinder (LAU) und aus der PISA-Studie und legen einen Schwerpunkt auf die Qualifizierung der Sprachförderung. Unser Ziel ist es, die Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schülern zu erhöhen, gleich welcher ethnischen bzw. sozialen Herkunft sie sind und ihnen weitgehende Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen. Wie Sie wissen sind ebenfalls neue Bildungs- und Rahmenpläne für die Grundschule entstanden, die die Anforderungen in den einzelnen Fächern in verbindlichen Standards festschreiben.

Es wird unsere Aufgabe für die Zukunft sein, das Bildungsangebot der Kitas und Vorschulklassen mit denen der Grundschulen noch besser als bisher zu verzahnen und einen kindgemäßen Übergang vom vorschulischen Bereich in die Schule zu schaffen, der dem individuellen Lern- und Leistungsvermögen einer heterogen zusammengesetzten Schülerschaft gerecht wird. Einen ersten Schritt haben wir hierzu durch das in diesem Jahr gestartete Kooperationsprojekt „Sprachförderung in Kindertagesstätten“, bei dem 28 Kitas und Grundschulen erfolgreich kooperieren, gemacht.

Die Jugendministerkonferenz (JMK) und die Kultusministerkonferenz (KMK) haben im Jahr 2002 beschlossen, „auf der Grundlage einer Verständigung über gemeinsame Aufgaben und Arbeitsfelder die beiden Systeme Jugendhilfe und Schule besser miteinander zu vernetzen und ihre jeweiligen Kapazitäten und Kompetenzen so aufeinander zu beziehen und miteinander zu verbinden, dass ein konsistentes Gesamtsystem von Bildung, Erziehung und Betreuung entsteht.“¹ Genau um diese Zielsetzung der Verständigung und Kooperation geht es in dem heutigen Forum.

Kitas und Grundschulen gehören zu unterschiedlichen Systemen, nämlich zu Jugendhilfe und Schulsystem. Sie unterscheiden sich in ihrem spezifischen Bildungsauftrag, in ihren rechtlichen und Finanzierungsstrukturen, in ihren Trägerstrukturen und im formellen Qualifikationslevel der Pädagogen. Diese Unterschiede machen zunächst einmal die Kooperation nicht leicht. Sie bringen manche Distanz und Vorbehalte zwischen den Bildungsbereichen mit sich - und zwar sowohl auf der Ebene der Behörden wie auch in den verschiedenen Bereichen der Praxis. Eine besondere Schwierigkeit ist in Hamburg dabei das historisch gewachsene Nebeneinander von Kindergärten und Vorschulklassen, das angesichts unterschiedlicher finanzieller und professioneller Ausstattung auch Gräben aufgerissen und ideologische Streitigkeiten begründet hat. Die Behörde für Bildung und Sport verfolgt die Linie, dass Kindertagesstätten ebenso wie die Vorschulklassen als Bildungsorte weiter qualifiziert werden, und dass insgesamt die Bildungsleistungen von Kindertagesstätten und Grundschulen verbessert werden. Deshalb begrüße ich es ganz besonders, dass mit dem heutigen Forum auf gemeinsames Nachdenken über sinnvolle Wege gesetzt und Kooperation angestrebt wird.

Wenn Sie heute darüber diskutieren, wie sich Kindergarten- und Schulpädagogik annähern können, wie Kooperation begonnen und etabliert werden kann, welche kollegiale Beratung zwischen Erzieherinnen und Lehrerinnen rund um die Einschulung der Kinder stattfinden kann, dann ist das eine ganz wichtige Strategie im Rahmen einer neuen Bildungsoffensive, die wir im Interesse der Kinder starten müssen. Den Kindern soll der Übergang zwischen Kita und Schule so gut wie möglich gelingen - und dafür etwas zu tun, lohnt sich in jedem Fall.

Ich danke den Veranstaltern dieses Forums im Bereich der Kindertagesstätten und der Schule dafür, dass sie die Initiative ergriffen und diese Veranstaltung konzipiert und vorbereitet haben. Ich begrüße sehr, dass der Arbeitskreis „Kinder- und Jugendhilfe“ der Patriotischen Gesellschaft den würdigen Rahmen dafür liefert, dass über die Grenzen behördlicher und Trägerstrukturen hinweg diskutiert werden kann.

Ich wünsche der Veranstaltung einen guten Verlauf und freue mich auf die Möglichkeit, die folgenden Referate zu hören.

¹ Arbeitsgruppe Jugendhilfe/Schule der JMK und KMK. Bericht vom 29.04.2002, S. 1

Frühe Erfahrungen steuern die Entwicklung des Gehirns

Es ist eine keinesfalls neue Erkenntnis, dass „Bildung von Anfang an“ die Startchancen in der Schule erheblich verbessern. Aus psychologischer, pädagogischer, aber noch vielmehr auch aus biologischer Sicht ist seit langem klar, dass Spielen und Lernen zusammen gehören, beim Spiel werden körperliche und geistige Fähigkeiten für das Erwachsenenleben erworben. Kinder wollen von sich aus, von Geburt an, viel lernen, sie gehen Dingen neugierig auf den Grund. Dabei hilft ihnen eine reichhaltig gestaltete Umgebung, in der viel zu tun, zu erforschen und zu begreifen ist. Um sie in ihrer natürlichen Neugier zu unterstützen, sollten Erwachsene, d. h. Eltern und Erzieher darauf achten, dass die eigenen Entdeckungen und Erklärungsansätze der Kinder im Gespräch, Spiel und gemeinsamem Tun ernst genommen werden, um die Lernfreude der Kinder zu stärken. Dieser seit langem bekannte, angeborene „Lerntrieb“ der Kinder kann mittlerweile auch neurobiologisch erklärt werden: das Gehirn „sucht“ sich seine Anregungen, es „sucht“ nach Abwechslung, und es versucht, Denk- und Erklärungskonzepte zu erstellen. Der Grund für diese Rastlosigkeit, insbesondere des noch ganz jungen, unerfahrenen Gehirns: Jeder Lernerfolg führt zu einem Glücksgefühl, welches, wie im Tierexperiment gezeigt werden konnte, über die Ausschüttung körpereigener „Glücksdrogen“ vermittelt wird (Arbeiten von Stark, Bischof und Scheich, 1999, 2000, 2001). Salopp ausgedrückt, ist das kindliche Gehirn, quasi von Natur aus „lernsüchtig“, es sucht nach dem „Kick“ und nutzt hierzu seine offenbar unerschöpfliche Leistungskapazität.

Ein wichtiger und ganz entscheidender Unterschied zwischen dem erwachsenen, erfahrenen Gehirn und dem kindlichen noch unreifen, im Wachstum befindlichen Gehirn ist jedoch, dass kognitive vor allem aber auch emotionale Erfahrungen im kindlichen Gehirn viel massivere, und auch dauerhaftere Spuren hinterlässt als im erwachsenen Gehirn, wo nur noch vergleichsweise subtile Veränderungen beim Lernen stattfinden. In jeder Entwicklungsphase des Gehirns werden über Erfahrungen und Lernvorgänge neuronale Strukturen „geprägt“, die das hirnbioologische Substrat für alle weiteren Lernprozesse bis zum Erwachsenenalter bilden. In anderen Worten: frühe Sinneseindrücke, Erfahrungen und Lernprozesse werden hirnbioologisch betrachtet dazu benutzt, die Entwicklung und Ausreifung der noch unreifen funktionellen Schaltkreise im Gehirn zu optimieren. Während dieser kritischen oder „sensiblen“ Zeitfenster werden die Denkkonzepte, die „Grammatik“ für späteres Lernen, und auch für die mit jedem Lernprozess untrennbar verknüpfte emotionale Erlebniswelt angelegt. Auch Gefühle, positive wie auch negative, sind untrennbar mit dem Lernen verknüpft, d. h. es muss größter Wert auf das soziale und emotionale Umfeld gelegt werden! Demzufolge liegt es auf der Hand, dass Versäumnisse während der kritischen Entwicklungszeitfenster, also das Vorenthalten von Gefühlen, Spiel, Erfahrungen, und Lernen und den damit gekoppelten Erfolgs- (Glücks-) Erlebnissen oder das Erzeugen von Entmutigung und Frustration, die Ausreifung der lernrelevanten Hirnsysteme negativ beeinflussen muss (Arbeiten von Braun und Bogerts 2000). Umgekehrt jedoch bietet dieser ausgefeilte hirnbioologische Mechanismus der Umwelt, d.h. den Eltern, Erziehern, Lehren eine bislang weit unterschätzte Chance, die funktionelle Entwicklung des kindlichen Gehirns dramatisch zu beeinflussen, d. h. biologisch betrachtet, dafür zu sorgen, aus den genetisch vorgeformten Entwicklungsprogrammen das optimale Ergebnis herauszuholen (div. Arbeiten von Helmeke, Bock und Braun 1999, 2000, 2001, 2002). Ein wichtiges Merkmal der frühkindlichen Entwicklungszeitfenster ist, dass sie begrenzt sind, d.h. sie dürfen nicht ungenutzt verstreichen, sondern müssen für die entsprechenden Fähigkeiten (z. B. den Spracherwerb u. a.) genutzt werden, denn hier gilt leider, wenn auch nicht in der radikalen Absolutheit, der alte Spruch „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“.

Die kritischen Zeitfenster der psychischen bzw. hirnbioologischen Entwicklung liegen jedoch weit vor der Zeit, in der die schulische Bildung einsetzt, sie liegen vielmehr in den ersten 3 bis 5 Lebensjahren. D. h. „die Schule muss mit der Geburt beginnen“, um bleibende (und im weiteren Leben positiv nutzbare!) Spuren im Gehirn zu hinterlassen. Es sei bereits an dieser Stelle ausdrücklich betont, dass absolut kein Grund zu der Befürchtung besteht, dass das kindliche Gehirn in seiner Leistungskapazität jemals „überfordert“ werden könnte! Was im landläufigen Sinne als „Überforderung“ oder Lernproblem bezeichnet wird, erweist sich bei näherer Betrachtung entweder als Unterforderung, oder schlimmer noch, ist das Ergebnis von langweiligem Pauken und Drill, Entmutigung, Frustration und einer dadurch ausgelöschten Wissbegier und dem Verlust der angeborenen Lust am Lernen.

Befunde aus der neurobiologischen Forschung

Fragen, von Entwicklungsbiologen wie: Was steuert die Entwicklung des Gehirns, welche Faktoren und Mechanismen sind an der Bildung von **Nervenzellen** (Abb. 1) und ihren komplexen **synaptischen Verschaltungen** (Abb.1 und 3) beteiligt? sind ganz eng gekoppelt an Fragen, die sich Eltern und Erzieher stellen: Können diese funktionellen Einheiten des Gehirns bei mangelnder Förderung verkümmern, und wie können wir ihre funktionelle Reifung optimal fördern?

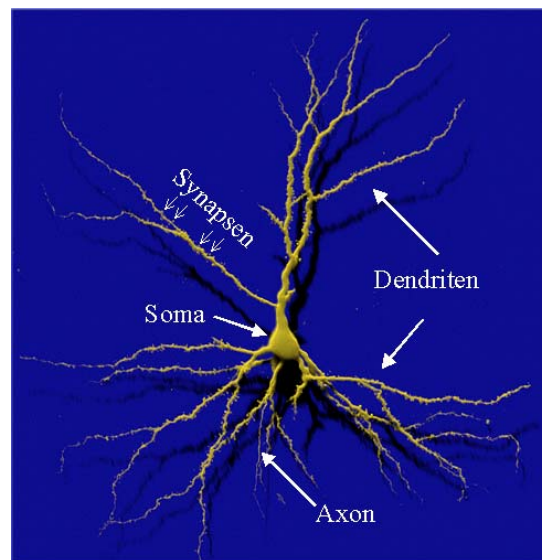


Abb.1

In allen Entwicklungsstadien kommt es zu einem subtilen Wechselspiel zwischen genetisch determinierten, d. h. angeborenen, „vorprogrammierten“ zellulären und molekularen Programmen und von Umwelteinflüssen, Erfahrungen und Lernvorgängen (Abb. 2). Während die genetische Ausstattung den groben Schaltplan des Gehirns und die grundlegenden Antwortigenschaften der Nervenzellen und damit auch die prinzipiellen Eigenschaften der wahrnehmbaren Reize und der prinzipiellen Hirnfunktionen bestimmt, dient die erfahrungs- und lerngesteuerte Feinabstimmung dieser Schaltpläne der Präzisierung und Optimierung der neuronalen und synaptischen Netzwerke. Vor der Geburt dominieren zunächst die genetisch determinierten molekularen Programme, die durch die auf den Fetus einwirkenden noch sehr eingeschränkten Umwelteinflüsse nur in relativ geringem Maße moduliert werden. Solche relativ „starr“ festgelegten genetischen und molekularen Entwicklungsprogramme stellen einen gewissen Sicherheitsfaktor dar, um eine normale Entwicklung und Reifung des Gehirns selbst unter suboptimalen Umweltbedingungen (z. B. Mangelernährung, Stress der Mutter,

mechanische Einwirkungen auf den Mutterleib etc) zu gewährleisten und diese gegenüber störenden Umweltfaktoren abzupuffern. Während der frühen embryonalen Entwicklungsphasen des Gehirns wandern die Nervenzellen des **Cortex** kurz nach ihrer Entstehung an Ausläufern der **Gliazellen** entlang, die damit eine Art Pfadfinderfunktion einnehmen. Für das menschliche Gehirn mit seinen mehreren hundert Billionen Zellen ist diese Neuronenwanderung ein bemerkenswerter Prozess, der durch eine Vielzahl von speziellen Molekülen, sogenannten Adhäsions- oder Zellerkennungsmolekülen, gesteuert wird, die die Verständigung von Zelle zu Zelle vermitteln, und so als chemische Wegweiser und Erkennungsmerkmale dienen, die sicherstellen sollen, dass die wandernden Nervenzellen am richtigen Ort landen, wo sie dann ihre Verbindungen zu den richtigen Zellpartnern knüpfen können. Zunächst bilden die ersten wandernden **Neurone** die inneren Hirnstrukturen, dann folgt eine weitere Wanderungswelle von Neuronen zur Oberfläche des Gehirns, wobei diejenigen die in den ganz außen liegenden **Cortexschichten** landen unglaublich weite Strecken in einer Geschwindigkeit von bis zu einem 60 Millionstel Meter pro Stunde zurücklegen.

Sind die Neurone am Zielort angekommen, so beginnen sie ihre **Axone** (Abb.1) – lange „Kabel“, die die Kontakte zu anderen Neuronen bilden und die die Informationen in Form von elektrischen und chemischen Signalen an andere Nervenzellen weiterleiten – auszubilden, und sie bilden weitverzweigte **Dendritenbäume** (Abb.1) aus – die „Antennen“ oder Empfangsstationen, auf denen alle ankommenden Signale anderer Neurone gesammelt, miteinander verrechnet und dann weiter an **das Soma** (Abb.1), den Zellkörper geleitet werden. Alle über unsere Sinnesorgane wahrgenommenen Informationen aus der Umwelt werden über solche neuronalen und synaptischen Netzwerke zunächst registriert, dann hinsichtlich ihrer Bedeutung analysiert und schließlich im Gedächtnis abgespeichert, wo sie dann später wieder abgerufen werden können. Unsere Verhaltensweisen im Dialog mit unserer täglichen Umwelt werden ebenfalls, in Abhängigkeit von den wahrgenommenen Umweltreizen und den im Gedächtnis verbliebenen Vorerfahrungen und Informationen, von solchen neuronalen Netzwerken gesteuert. Viele Faktoren, wie z. B. Mangelernährung, durch Strahlung verursachte genetische Mutationen und Drogen wie Kokain, Nikotin oder Alkohol können sich auf diese Zellwanderung und auf die Ausbildung von synaptischen Verbindungen negativ auswirken, und die dadurch resultierenden veränderten synaptischen Verschaltungsmuster können eine verminderte Leistungskapazität und Fehlfunktionen des Gehirns zur Folge haben.

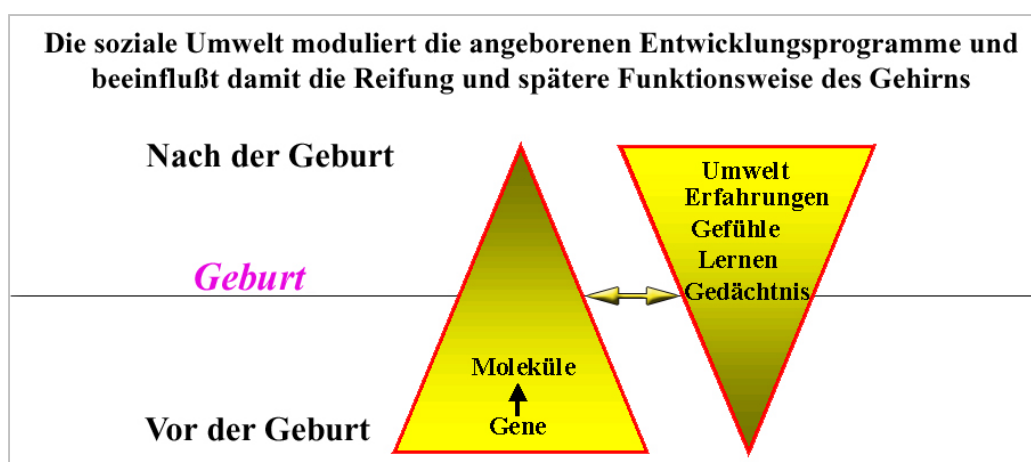


Abb.2

Die Balance dieses Wechselspiels von endogenen und exogenen Faktoren verschiebt sich im Verlauf der Hirnentwicklung. Während der Fetus zunächst seiner Umwelt im Mutterleib, d. h. der molekularen Zusammensetzung des Fruchtwassers, sowie den durch die Plazenta zugeführten Nähr-/Giftstoffen und Hormonen mehr oder weniger passiv ausgesetzt ist, nehmen mit

zunehmender Funktionsfähigkeit des reifenden Gehirns die Wahrnehmung und dadurch auch der regulatorische Einfluss der Umwelt auf die zelluläre Entwicklungsmaschinerie bereits im Mutterleib immer mehr zu. Der Embryo kann in immer stärkerem Maße aktiv seine Umwelt wahrnehmen und, wenn auch in begrenztem Maße, durch seine Verhaltensreaktionen über die Mutter mit seiner Umwelt kommunizieren. Bei der Geburt nimmt dann die Komplexität der erfahrbaren Umwelt noch einmal sprunghaft zu. Die neu hinzukommenden sensorischen, motorischen und vor allem auch die emotionalen Erfahrungen übernehmen jetzt die Regie über die genetische und molekulare Zellmaschinerie, um die weitere Hirnentwicklung optimal auf die Umwelt- und Lebensbedingungen des heranwachsenden Individuums abzustimmen, mit all seinen individuellen Eigenschaften und Talenten, aber auch mit seinen Limitierungen und Fehlfunktionen. Ein solch weitreichender Einfluss von Lern- und Erfahrungsprozessen bei der Hirnentwicklung wurde jahrzehntelang gewaltig unterschätzt. Man nahm lange Zeit an, dass ebenso wie z. B. die Augen-, Haut- oder Haarfarbe genetisch festgelegt sind, auch die Entwicklung, spätere Funktionsweise und Leistungskapazität des Gehirns intern vorprogrammiert sei und innerhalb des ersten Lebensjahres fixiert wird. Systematische tierexperimentelle Untersuchungen in den letzten Jahren zeigen jedoch immer mehr, dass die Reichhaltigkeit und der Abwechslungsreichtum der Umwelt letztendlich darüber bestimmt, wie komplex sich die zellulären informationsübertragenden Strukturen des Gehirns entwickeln und miteinander kommunizieren. Eine abwechslungsreiche, interessante und anregende Umwelt regt das Gehirn zu einer verstärkten Aktivität an und dadurch kann sich zum Beispiel die Sterberate von Nervenzellen und deren synaptischen Kontakte vermindern, die Axone und Dendriten der häufiger aktivierten Nervenzellen verlängern sich und sie bilden mehr synaptische Kontakte untereinander aus. Hingegen führt ein Mangel oder das völlige Fehlen an anregenden Umwelteinflüssen, wie er am Beispiel von Kaspar Hauser berühmt geworden ist, oder das wiederholte Auftreten von angstvollen oder schmerzhaften Erlebnissen, zur Unter- oder Fehlentwicklung der zellulären Komponenten des Gehirns. Ähnlich wie ein untrainierter Muskel sich nur schwächlich entwickelt, entsteht bei mangelnder Anregung ein Gehirn mit verminderter oder gestörter Leistungskapazität, was dann schließlich zu Lern- und Verhaltensstörungen führen kann.

Hier kommt nun die Erziehung durch die Eltern, und die Erzieher in Kinderkrippe, Kindergarten und Schule ins Spiel. Beobachtungen an Heimkindern Mitte des 19. Jahrhunderts und auch die in jüngster Zeit an Kindern in rumänischen Waisenhäusern erhobenen Befunde zeigen ganz klar, welche verheerende Wirkung ein Mangel an emotionaler Zuwendung auf die Entwicklung kognitiver und emotionaler Fähigkeiten hat.

„Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“, diesen Spruch haben wir uns fast alle von den Eltern oder Großeltern anhören müssen. Die Erkenntnisse aus der neurobiologischen Grundlagenforschung erweitern die Bedeutung dieser Redensart um eine entwicklungsbiologische Komponente, indem sie das Verhalten und die Gehirnfunktionen miteinander verknüpft. Ein nicht nur für den Entwicklungsbiologen sondern auch für Geburtshelfer, Kinderärzte, Erzieher und Eltern bedeutsames Charakteristikum sowohl der psychischen Entwicklung als auch der Entwicklung des Gehirns sind „sensible“ Phasen, d. h. mehr oder weniger scharf begrenzte Zeitfenster, während deren sich bestimmte Verhaltens- und Hirnleistungen entwickeln. Jeder weiß aus eigener Erfahrung, dass Verhaltensweisen, insbesondere wenn sie mit bestimmten positiven oder negativen Emotionen verknüpft sind, z. B. Gewohnheiten, Vorlieben, die in früher Kindheit erworben wurden, gewissermaßen „eingepägt“ werden, also mehr oder weniger unverändert ein Leben lang erhalten bleiben.

Neuere tierexperimentelle Befunde bestätigen dies, und sie zeigen darüber hinaus, dass eine der Ursachen für diese deprivationsinduzierten Lern- und Verhaltensdefizite die gestörte Rei-

fung des für Lernen und Gedächtnisbildung und die emotionale Steuerung des Verhaltens verantwortlichen **limbischen Systems** ist. Das Gehirn von Wirbeltieren, einschließlich des Menschen wird, gewissermaßen als Sicherheitsfaktor, mit einem Überschuss von Nervenzellen und synaptischen Verschaltungen geboren. Die Natur betätigt sich nun gleichermaßen als „Bildhauer“, der aus einem groben, unstrukturierten Stein durch Wegnahme überflüssigen Materials eine vollendete Statue erschafft. Aus dem Überangebot an neuronalen Verschaltungen werden diejenigen Synapsen, die durch frühe Erfahrungen und Lernprozesse häufig und stark aktiviert werden selektiv erhalten und verstärkt, während die Verbindungen, die selten, nur schwach oder gar nicht aktiviert werden, abgebaut werden. Es scheint also, als ob gerade die frühen Erfahrungen ihren „Abdruck“ im sich noch entwickelnden und daher im Vergleich zum erwachsenen Gehirn noch sehr viel stärker modellierbaren Gehirn, hinterlassen, und dadurch unsere Verhaltensweisen nachhaltig beeinflussen und manchmal sogar unveränderbar festlegen. Je nach den in früher Jugend vorliegenden Umweltbedingungen kann sich diese Plastizität, d. h. die starke Veränderbarkeit des jungen Gehirns sowohl in positiver aber auch in negativer Weise auswirken. Dies impliziert, dass es insbesondere die ganz frühen Erfahrungen sind, d. h. während und in den Wochen und Monaten nach der Geburt, die vermutlich das Gehirn am nachhaltigsten formen. Welche Umweltfaktoren hier eine Rolle spielen, und welche zellulären Mechanismen an der erfahrungsgesteuerten Hirnentwicklung beteiligt sind, ist noch weitgehend unbekannt und wird derzeit an Tiermodellen untersucht. Unsere Forschungsergebnisse zeigen, dass Ratten oder Hühnerküken, die während früher Entwicklungsphasen wiederholt oder ständig von den Eltern getrennt wurden, deutlich reduzierten Stoffwechsel und erhöhte Synapsendichten im **präfrontalen Cortex** aufweisen (Abb. 3 u 4) einer insbesondere beim Affen und Menschen besonders ausladend entwickelten Region im Stirnbereich die sowohl bei der Wahrnehmung von emotionalen Signalen (z. B. durch Mimik oder Sprache), als auch bei der Steuerung emotionaler Verhaltensweisen eine wichtige Rolle spielt.

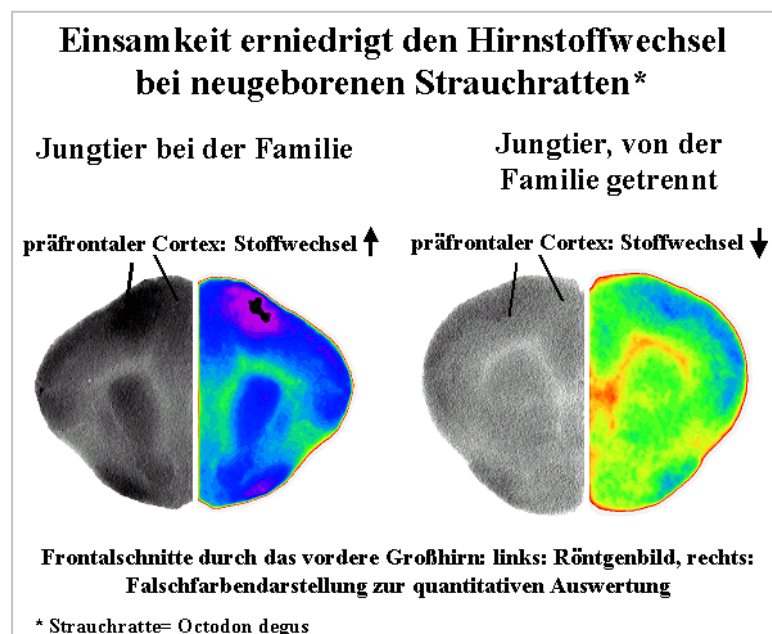


Abb.3

Vermehrung von Synapsen im Präfrontalcortex nach wiederholtem Elternentzug: Chaos im Gehirn?

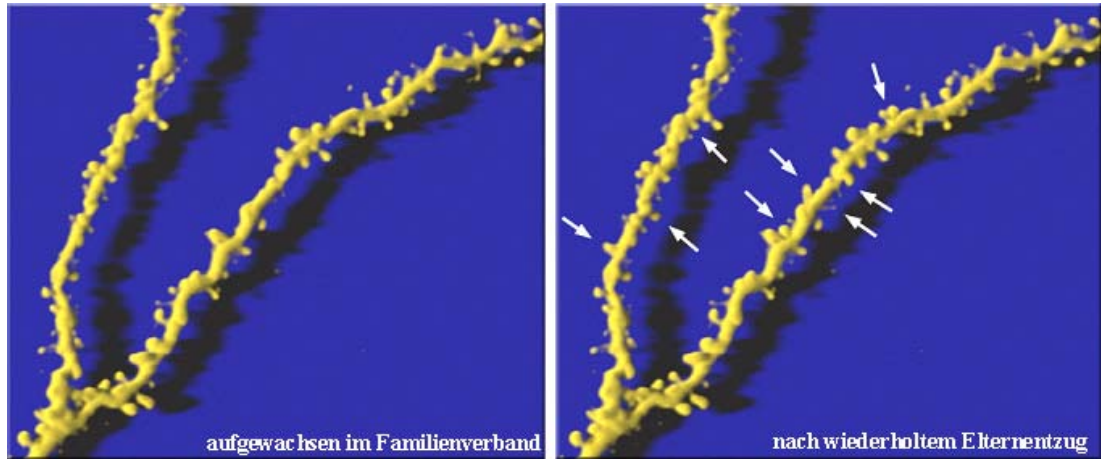


Abb.4

Auch die Dichte von Nervenzellen und Fasern, die die chemischen Botenstoffe (**Neurotransmitter**) **Serotonin**, **Dopamin** und **Gamma-amino-Buttersäure (GABA)**, ein hemmender Botenstoff der die Erregbarkeit des Nervenzellen unter Kontrolle hält) enthalten, die bei der Signalweiterleitung an den Synapsen ausgeschüttet werden, und die Dichte der auf der Zellmembran der Zielzellen lokalisierten Rezeptoren (Abb. 5), die den Neurotransmitter binden und damit die Weiterleitung von einer Nervenzelle zur nächsten vermitteln, ist bei den frühkindlich deprivierten Tieren verändert.

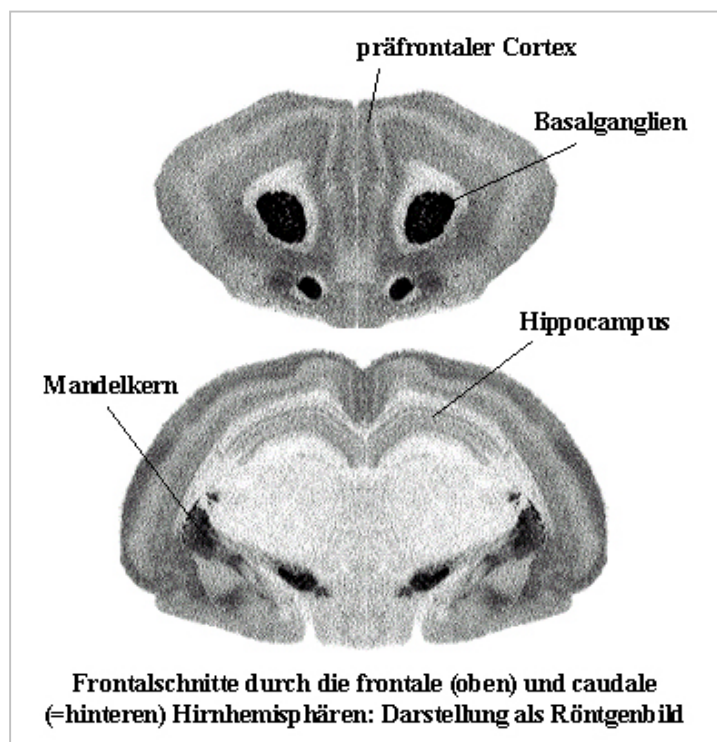
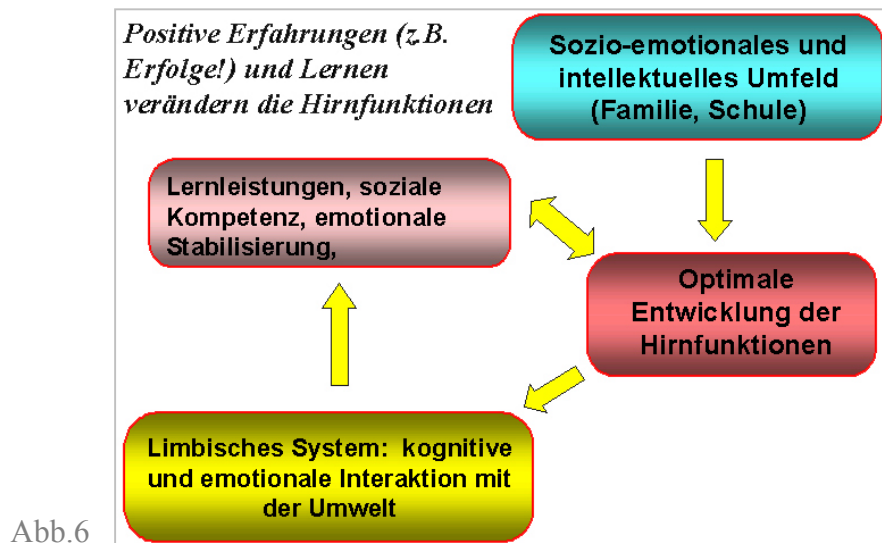


Abb.5

Schlussfolgerungen und Ausblick

Können positive und negative Gefühlserfahrungen während der ersten Lebensphase auch beim Menschen die Entwicklung der limbischen synaptischen Verschaltungsmuster beeinflussen? Klinische Studien weisen immer mehr in diese Richtung. Belastende Ereignisse wie der Verlust oder die Trennung der Eltern oder Misshandlungen könnten auch beim menschlichen Säugling und Kleinkind die synaptischen Umbauprozesse in den limbischen Emotionsschaltkreisen verändern. Die Folge solcher Fehlverschaltungen im Gehirn: Ein falsch geknüpft neuronales Netzwerk, das Verhaltens- oder Lernstörungen bis hin zu psychischen Erkrankungen bewirken kann. Umgekehrt sollten jedoch auch positive Perspektiven betrachtet werden, die sich aus den tierexperimentellen Befunden ableiten lassen. Die Anpassungsfähigkeit des neugeborenen bzw. frühkindlichen Gehirns ermöglicht es Eltern und Erziehern in den ersten Lebensjahren, d. h. im Vorschulalter, die Entwicklung der limbischen Schaltkreise der Kinder über eine intellektuelle und emotionale Förderung zu optimieren. Gerade diese frühe Phase muss dazu genutzt werden, die hirnbioologische Basis für spätere Lernleistungen und sozio-emotionale Kompetenz zu bilden. Zukünftige interdisziplinäre Forschungsinitiativen sollten sich daher damit beschäftigen, wie die neuen entwicklungsbiologischen Erkenntnisse nutzbringend in eine verbesserte frühe (vor-)schulische Erziehung integriert werden können. Darüber hinaus müssen auch Fragen angegangen werden, inwieweit entwicklungsbedingte hirnbioologische Fehlentwicklungen und die damit einhergehenden Verhaltensstörungen optimal korrigiert werden können, und zwar auch noch während späterer Lebensphasen, in denen die Anpassungsfähigkeit des Gehirns nicht mehr so stark ausgeprägt ist wie in den ersten Lebensjahren.



Aus den bisher ausgeführten Überlegungen heraus, muss demnach der Bildung in Familie und im Vorschulbereich ein weitaus stärkeres Gewicht zukommen, als es bisher in Deutschland der Fall ist. Die **Kindertagesstätten** müssen schnellstens von ihrem Status als Betreuungseinrichtung (schon symbolisiert durch die unbeseelte Bezeichnung „Tagesstätte“) für die Kinder berufstätiger Eltern weg, hin zu ihrem **Auftrag als Bildungseinrichtung** (wie viel treffender war dies in der alten, mittlerweile weltweit gebräuchlichen Bezeichnung **Kindergarten** symbolisiert, in dem etwas heranwächst das gehegt und gepflegt werden muss!). Darüber hinaus muss der individuellen Entwicklung des einzelnen Kindes (und vor allem seines Gehirns!) mehr Rechnung getragen werden, die psychische und hirnbioologische Reife ist mitnichten über das Lebensalter messbar. Daher besteht eine weitere Forderung darin, den Übergang und die **Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschulen**, und nicht zuletzt auch

eine **intensivere Zusammenarbeit** dieser Einrichtungen **mit den Eltern** maßgeblich zu verbessern. Es ist nun ein, längst überfälliger, Zeitpunkt gekommen, in dem die traditionell eher getrennt arbeitenden Fachdisziplinen der Entwicklungspsychologie, Pädagogik und Neurobiologie auf dem Gebiet der kognitiven Entwicklung gemeinsame Konzepte entwickeln können. Auf wissenschaftlicher Ebene existieren auch bereits einige, vielversprechende Ansätze, es müssen jedoch zeitgleich auch praxisorientierte Konzepte erarbeitet werden, die möglichst umgehend in die Tat umgesetzt und messbare Ergebnisse erbringen sollten.

Glossar:

Das **Gehirn** ist aus zwei verschiedenen Zelltypen aufgebaut: 1) **Neuron** = Nervenzelle, die der Informationsübertragung dienen, und 2) **Glia (-zelle)** = „Partnerzelle“ der Nervenzelle, die in anderer, zum Teil noch nicht ganz bekannter Weise an der Informationsübertragung beteiligt ist. Eine Nervenzelle besteht aus: 1) dem **Soma** = Zellkörper, in dem ein Zellkern sitzt, 2) **Dendriten** = Ausläufer der Nervenzelle, auf dem die Informationen anderer Nervenzellen, vermittelt über die chemischen Signale (Ausschüttung von **(Neuro-)Transmitter** = chemischer Botenstoff) der **Synapsen** (= Struktur des Neurons, an der Information zwischen Nervenzellen ausgetauscht werden), eintreffen. Das chemische Signal wird an der Synapse in ein elektrisches Signal umgewandelt, welches dann in den Zellkörper weitergeleitet wird. Vom Zellkörper aus läuft das elektrische Signal dann in das 3) **Axon** = Ausläufer der Nervenzelle, welcher in einer oder mehreren Synapse(n) endet, an dem das elektrische Signal dann wieder in ein chemisches Signal (s.o.) umgewandelt und dem Dendriten anderer Nervenzellen „mitgeteilt“ wird. **Dopamin, Serotonin, GABA** sind Neurotransmitter, die wie oben beschrieben bei der Informationsübertragung zwischen Neuronen an deren Synapsen als Botenstoff dienen.

Cortex = Großhirnrinde, eine vor allem beim Menschen besonders groß entwickelte Struktur, die nochmals unterteilt werden kann in Bereiche mit unterschiedlicher Funktion, z. B. auditorischer Cortex = Hörrinde, visueller Cortex = Sehrinde etc. Unsere Untersuchungen haben gezeigt, dass **Deprivation** (= Mangel bzw. völliges Fehlen von sensorischen, motorischen und emotionalen Umweltreizen), die funktionelle Reifung des **präfrontalen Cortex** (= Assoziationscortex) und vermutlich auch das gesamte **limbische System** (= ein über Synapsen miteinander kommunizierendes System verschiedener Hirnregionen, welches maßgeblich bei Lernprozessen und der Gedächtnisbildung, aber auch bei der Wahrnehmung und Entstehung von Gefühlen und gefühlsbetonten Verhaltensweisen beteiligt ist) in vermutlich negativer Weise beeinflusst.

Pamela Oberhuemer

Wie machen es andere Länder?

Der Übergang von Kindertagesstätte zur Schule im europäischen Vergleich

Einführung

Zunächst möchte ich der Veranstaltungsgruppe für die Einladung zu diesem thematisch hochaktuellen Forum sehr herzlich danken. Meinen Beitrag dazu möchte ich mit einer persönlichen Note beginnen.

Vor gut 30 Jahren arbeitete ich zum ersten Mal in meinem Leben für ein Jahr im Ausland, und zwar... in Hamburg. Während dieser Zeit nahm ich nur am Rande die damals sehr weit reichenden Reformvorschläge des Deutschen Bildungsrats zum deutschen Bildungswesen wahr. Dazu gehörte unter anderem der Vorschlag zur Herabsetzung des Pflichtschulalters von 6 auf 5 Jahre. Nach dem Berufsjahr in Hamburg kehrte ich nach London zurück und zunächst war die Sache vergessen. Als ich aber zwei Jahre später eine Stelle am neu gegründeten „Institut für Frühpädagogik“ in München annahm, wurde mir sehr schnell deutlich, dass die Frage „Wohin mit den Fünfjährigen?“ eine äußerst strittige Frage war, der man damals durch breit angelegte Modellversuche nachging.

Für mich war diese Kontroverse aber zunächst nicht nachvollziehbar, denn ich hatte ein anderes Bild von selbstverständlicher Praxis. In England wurden Kinder schon immer mit fünf Jahren eingeschult – manchmal, wie auch ich, noch einige Zeit vor dem fünften Geburtstag. Für mich stellten sich damals auch noch weitere Fragen: Warum wird in Deutschland die Trennlinie zwischen Kindergarten und Grundschule so deutlich gezogen? – hier Kindergarten, dort Schule, hier Sozialpädagogik, dort Schulpädagogik, hier freies Spiel, dort strukturierte Lehrplanorientierung. Warum werden diejenigen Kinder, die bereits im Kindergarten von sich aus schon Interesse am Lesen zeigen, nicht in der Vertiefung dieser Kompetenz systematisch unterstützt? Warum spielt die Schriftsprache einen so geringen Stellenwert in der Alltagspraxis? Warum gibt es keine Beschriftungen in den Gruppenräumen, keine Schreibecke, keine Geschichtenbücher mit selbst diktierten Geschichten der Kinder? Die pädagogische Kultur der deutschen Kindergärten präsentierte sich für mich damals deutlich anders als die der englischen *nursery schools* und *infant schools*.

Mit diesem Beispiel will ich unterstreichen, dass pädagogische Praxis immer in spezifischen sozialgeschichtlichen und kulturellen Zusammenhängen zu sehen ist. Gleichzeitig bin ich durch meine mittlerweile viel breiter gestreuten Einblicke in die Praxis und Politik der Kindertagesbetreuung und vorschulischen Bildung in anderen Ländern überzeugt, dass Wissen *über* und Verständnis *für* die Praktiken anderer Länder durchaus wertvolle Impulse für die Weiterentwicklung der eigenen Praxisgestaltung geben können. Dieses Wissen und Verständnis können dazu beitragen, selbstverständliche Annahmen und liebgewordene Routinen in einem anderen Licht zu sehen. Das eigene System kann als kulturelles Konstrukt verstanden werden, als etwas, das zwar historisch gewachsen aber auch veränderbar ist.

Ich werde meinen Beitrag in drei Teile aufbauen. Beginnen werde ich mit einigen grundsätzlichen Fragen zum Übergang in die Grundschule und wie sich diese in unterschiedlichen Ländern stellen. Dazu gehört ein kurzer Überblick der verschiedenen Systeme der vorschulischen Bildung. Im zweiten Teil werde ich einige Beispiele bildungspolitischer Reformstrategien, vor allem aus den nordeuropäischen Ländern, der letzten Jahre darstellen. Und schließlich

werde ich fragen, welche Impulse diese Erfahrungen aus anderen Ländern uns hier in Deutschland bei der Weiterentwicklung von Bildungsqualität im Übergang zur Grundschule geben können. Meine Ausführungen beziehen sich auf drei Hauptquellen: Die Grundlage bildet eine vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend geförderte Studie zur Kindertagesbetreuung und zur Ausbildung pädagogischer Fachkräfte in den 15 EU-Ländern, die ich mit Michaela Ulich und Monika Soltendieck am IFP Mitte der 90er Jahre durchgeführt habe

(Oberhuemer, P. & Ulich, M., 1997). Die zweite Quelle ist eine vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Studie am IFP über internationale Entwicklungen zum Thema Curriculum und Bildungsqualität in den Vorschuljahren, eine Studie, die ich koordiniert habe und deren Ergebnisse demnächst veröffentlicht werden (Projektleitung: Prof. W.E. Fthenakis). Und drittens beziehe ich mich auf Studien der OECD, bei der ich mitgewirkt habe – sowohl in der bereits abgeschlossenen 12-Länder-Review (OECD, 2001) zur Politik der Kindertagesbetreuung und vorschulischen Bildung als auch in der derzeit laufenden zweiten Review-Runde, an der sich Deutschland voraussichtlich auch beteiligen wird.

I. Übergang in die Pflichtschule: ein aktuelles Thema in vielen Ländern

Der Übergang in die Pflichtschule wird seit einigen Jahren in verschiedenen Ländern nicht nur verstärkt diskutiert, sondern es wurden auch bildungspolitische Reformstrategien eingeleitet. Diese Entwicklungen fanden vielfach im Rahmen einer breit geführten Debatte über Fragen der Neubewertung von Bildung als zentrale gesellschaftliche Ressource statt. Als Konsequenz haben viele Länder ihre Bildungssysteme entsprechend überprüft und zum Teil neu reguliert. Die Bildungserfahrungen der ersten Lebensjahre werden dabei zunehmend als bedeutende Phase in der individuellen Bildungsbiographie erkannt. Als Konsequenz haben sich verschiedene Länder für die Einführung von Bildungsplänen für die Vorschuljahre entschieden, auch mit einem spezifischen Bezug zum Übergang in die Pflichtschule.

In jeder Gesamtschau eines Bildungssystems rücken als *Schlüsselstellen* die Übergänge von einem Teilsystem in das nächste in den Blick. Wann aber findet der Übergang in die Pflichtschule in den einzelnen Ländern statt? Und was sind erkannte Hindernisse, die einen gelingenden Übergang im Weg stehen?

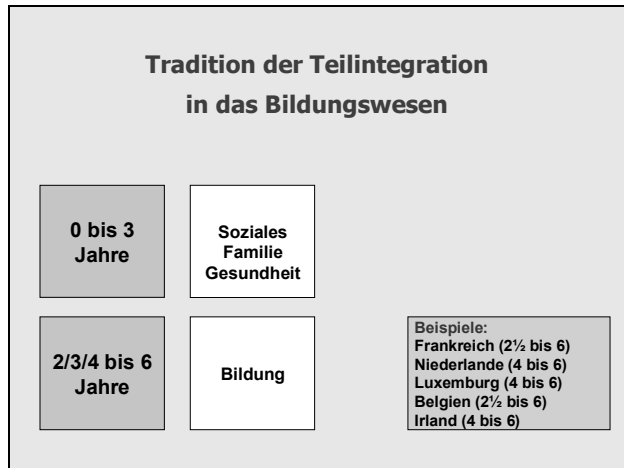
Wann findet der Übergang in die Pflichtschule statt?

Als Antwort auf die erste Frage kann man feststellen: Schulanfang findet europaweit zu ganz unterschiedlichen Zeiten in der kindlichen Bildungsbiographie statt.

In Nordirland beginnt die Pflichtschule bereits mit 4 Jahren, in Großbritannien und den Niederlanden mit 5, und in Dänemark, Finnland und Schweden erst mit 7 Jahren. In Norwegen wurde 1996 das Anfangsalter von 7 auf 6 Jahre herabgesetzt.

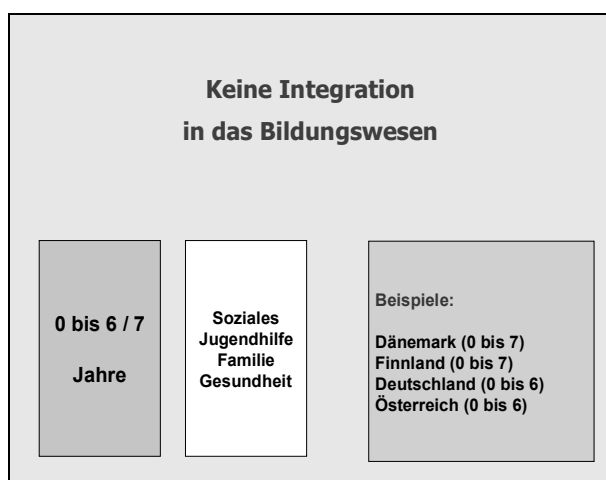
In den meisten Ländern beginnt aber die Schulpflicht - wie auch in Deutschland - mit 6 Jahren (z. B. in Belgien, Griechenland, Frankreich, Island, Italien, Liechtenstein, Luxemburg, Norwegen, Österreich, Spanien, Portugal und in der Tschechischen Republik). Allerdings wird nach einer Statistik der Europäischen Kommission mehr als die Hälfte der Kinder in Deutschland erst mit 7 Jahren eingeschult (European Commission, 2002).

Diese Ungleichheiten gehen auf unterschiedliche Traditionen des staatlichen Engagements in frühkindlicher Bildung zurück. Während in Irland, England oder in den Niederlanden Kinder auf Grund des *Fehlens* eines adäquat ausgebauten Vorschulsektors frühzeitig in das schulische System aufgenommen wurden, gibt es in den frankophonen Ländern bereits eine lange Geschichte der Teilintegration von Vorschuleinrichtungen in das Bildungswesen, auch wenn der Besuch (außer in Luxemburg) nicht verpflichtend ist.



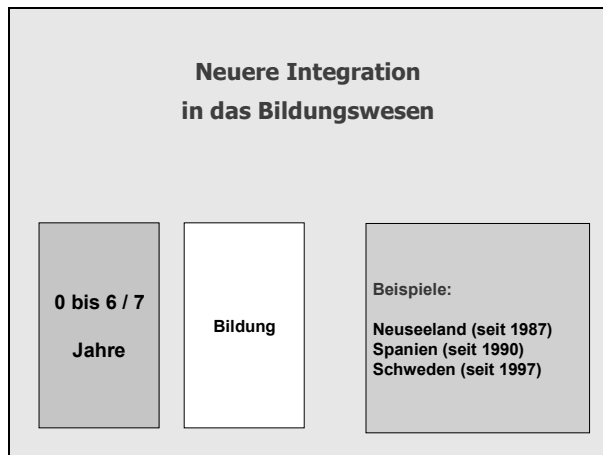
Diese schulorientierten Einrichtungen mit Bildungsfunktion werden als Beitrag zur Chancengleichheit gesehen. Durch einen hohen Versorgungsgrad und durch Gebührenfreiheit gewähren sie den Zugang zu vorschulischer Bildung für *alle* Kinder ab dem 3. oder 4. Lebensjahr. Für diese Einrichtungstypen gibt es bereits seit längerer Zeit national einheitliche Qualitätsstandards (Curricula), deren Einhaltung kontrolliert wird. Allerdings werden „Bildung“ und „Betreuung“ als getrennte Aufgaben gesehen. Dies betrifft die Tagesgestaltung, die nach „Bildungszeiten“ und „Betreuungszeiten“ personell, räumlich und inhaltlich eingeteilt wird, aber auch die Jahresgestaltung, die nach „Schulzeiten“ und „Ferienzeiten“ organisiert wird.

Das ist anders in den Ländern mit nicht-schulischen Einrichtungen mit Bildungsfunktion – Dänemark, Deutschland, Österreich, aber auch die Tageseinrichtungen für 0- bis 6-Jährige in Finnland.



Diese Länder haben ein eher integriertes Verständnis von Bildung, Erziehung und Betreuung - in Deutschland ist dieser Grundsatz im SGB VIII (KJHG) normiert. Der Einrichtungsbesuch ist beitragspflichtig und das Angebot ist ganzjährig. In diesen Ländern haben die Kindertageseinrichtungen ein ausgeprägtes Selbstverständnis und eine Lernkultur entwickelt, die sich von denen der Schule deutlich unterscheidet.

In den letzten Jahren fand aber in einzelnen Ländern eine Annäherung dieser beiden Perspektiven statt. Schweden gehört neben Spanien und übrigens auch Neuseeland zu den Ländern, die beschlossen haben, alle Einrichtungen für Kinder vom ersten Lebensjahr bis zur Einschulung dem Bildungssystem zuzuordnen.



Dies hat zum Beispiel in Schweden, auch ein Land mit einer Tradition von nicht-schulischen Vorschuleinrichtungen, dazu geführt, einen gezielteren Blick als bisher auf den Übergang in die Pflichtschule zu lenken. Ich werde später näher darauf eingehen. Zunächst möchte ich aber fragen: Welche Hindernisse kann es beim Übergang in die Schule geben?

Welche Hindernisse kann es beim Übergang in die Schule geben?

Was gelten in einzelnen Ländern als Stolpersteine, die eine gute Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätte und Schule erschweren? In der OECD-Studie in 12 Ländern (2001) konnten drei Haupthindernisse auf der systemischen Ebene identifiziert werden (vgl. Neuman, 2002, p.11 f).

(1) Das Selbstverständnis als Bildungseinrichtung – verschiedene Visionen und Lernkulturen

Das erste betrifft das Selbstverständnis als Bildungseinrichtung. In vielen Ländern – wie auch in Deutschland – sind Kindertagesstätten und Schulen in unterschiedlichen Traditionen und Entwicklungslinien eingebunden. Die institutionsspezifischen Konzepte von Bildung, Lernen, Entwicklung, Spiel oder Leistung unterscheiden sich, ebenso die Berufskulturen der Pädagogen, die am Übergang beteiligt sind.

Diese unterschiedlichen Auffassungen haben in manchen Fällen zu einem Misstrauen den anderen Institution gegenüber geführt, wenn es um eine verstärkte Zusammenarbeit geht. Fachkräfte in den Vorschuleinrichtungen befürchten zum Beispiel einen einseitigen, von der Schule ausgehenden Druck zur Verschulung. Sie befürchten eine Verengung des pädagogi-

schen Blicks auf die so genannten Defizite der Kinder, wie wir sie zum Teil in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion rund um das Deutschlernen bei den Migrantenkindern erleben (vgl. Ulich & Oberhuemer, 2003). Lehrkräfte in den Schulen meinen, dass Kinder nicht adäquat auf die Schule „vorbereitet“ werden, sie meinen, dass im Kindergarten „systematischer“ gelernt werden soll. Wenn diese Vorstellungen von „Schulbereitschaft“ oder dem „schulbereiten Kind“ zu eng gefasst werden – etwa im Sinne eines Katalogs von klar definierten und zu erreichenden „Lernergebnissen“ – besteht die Gefahr, dass der Übergang als ein vom Kind zu leistende *skills*-Paket gesehen wird.

Eine derartige Vorstellung steht im Widerspruch zu modernen, forschungsgestützten Auffassungen über das Kind als Subjekt von Bildungsprozessen und über die Akzeptanz von Differenz in Herkunft, Kompetenz und Leistung. Außerdem ist anzuzweifeln – so die These von Margaret Carr, einer erfahrenen Erziehungswissenschaftlerin aus Neuseeland (Carr, 2001, S. 6 f.) – ob wir überhaupt eine gesicherte theoretische oder empirische Grundlage für eine Festlegung von Schlüsselkompetenzen für die Schulbereitschaft (*school readiness*) haben. Insgesamt treten diese engeren Konzepte von „Schulbereitschaft“ oder „Schulfähigkeit“ heute zurück – zugunsten einer systemischen Sichtweise, die der Komplexität des Übergangs auf der personellen und strukturellen Ebene für alle Beteiligten – Kinder, Eltern, Pädagogen – eher Rechnung trägt.

(2) Strukturelle Hindernisse - geteilte Zuständigkeiten

Diese philosophischen Unterschiede werden nicht selten verstärkt durch strukturelle Faktoren. Unterschiedliche Zuständigkeiten auf der Behördenebene können – müssen aber nicht! – manchmal im Weg eines koordinierten Blicks stehen, wenn nicht wirklich ernsthafte Bemühungen um Verbindlichkeit und Kooperation unternommen werden. Weitere strukturelle Hindernisse beziehen sich auf die Unterschiede in Gehalt und Arbeitsbedingungen zwischen den Fachkräften in beiden Institutionen, die es in vielen Ländern gibt – nicht nur in Deutschland.

Diese strukturellen Unterschiede können gleichwertige Partnerschaften zum Wohl der Kinder im Weg stehen.

(3) Kommunikationshindernisse

Kommunikationsbarrieren bauen sich dort auf, wo Familien, Tageseinrichtungen und Schulen unterschiedliche Vorstellungen und Wertorientierungen zu zentralen Themen wie Erziehung, Lernen, Spielen oder Leistung haben, die nicht offen ausgehandelt werden. Das Thema „Schulvorbereitung“ ist ein oft zitiertes Beispiel für Verständnisprobleme zwischen Erzieherinnen und Eltern. Oft sind diese Unterschiede auf die unterschiedlichen Bildungsbiographien der beteiligten Erwachsenen zurückzuführen – oder auf die soziale Lebenslage oder kulturelle Herkunft der Familien. Gerade in Übergangsphasen ist eine Sensibilität für diese Unterschiede wichtig.

Welche Strategien gibt es nun in den einzelnen Ländern, diese Hindernisse im Sinne von koordinierten und kooperativen Ansätzen zu überwinden?

II. Bildungspolitische Strategien zur Gestaltung des Übergangs

Bildungspolitische Reformstrategien zielen auf verschiedene Ebenen des Übergangs.

(1) Auf der *strukturellen Ebene* wird versucht, sowohl koordinierte Strategien innerhalb des Vorschulsektors zu stärken als auch geregelte Formen der Zusammenarbeit zwischen den beiden Bereichen einzuleiten – bis hin zur institutionalisierten Kooperationsformen an der Grundschule. Beispiele hierfür sind die *Vorschulklassen* für 6-Jährige in Finnland und Schweden oder das Modell des koordinierten Schulstarts in Dänemark, das sich über die freiwillige Vorschulklasse sowie über die ersten zwei Schuljahre erstreckt. Bei diesen Ansätzen arbeiten Vorschulpädagogen zusammen mit Grundschullehrern und mit Fachkräften, die für die außerschulische Betreuung von Kindern zuständig sind. Auf der *regionalen Ebene*, wird vielfach eine bessere *administrative* Koordination, die verschiedene Ressorts (Bildung, Soziales, Gesundheit) sowie verschiedene Träger von Tageseinrichtungen zusammenführt, verstärkt. Beispiele hierfür sind die *Early Years Partnerships* in England - regionale Initiativen mit dem Ziel einer besseren strategischen Planung der vorschulischen und schulischen Angebote für Kinder im Alter von 0 bis 8 Jahren. In manchen Kommunen in Norwegen wurde auf der örtlichen Ebene ein „Amt für das Aufwachsen von Kindern“ etabliert, die alle Tageseinrichtungen für Kinder, Schulen und Wohlfahrtsdienste zusammenführt - mit dem Ziel, eine mehrperspektivische Sicht für die Lebenssituationen und Bildungswege der einzelnen Kinder zu schaffen. Auch in Dänemark und Schweden wird als Folge von Dezentralisierungsmaßnahmen eine gezielte Koordination zwischen den zuständigen Behörden für Schulen und Tageseinrichtungen auf der kommunalen Ebene praktiziert.

All diese Maßnahmen tragen dazu bei, die jeweils andere Perspektive auf Kinder – ob auf der Praxisebene oder auf der Ebene der Administration – besser zu verstehen. Sie helfen dabei, mehr Kontinuität in den Bildungs- und Lernbiografien der Kinder zu schaffen.

(2) Auf der Ebene der *Bildungsprogrammatik* und *Bildungspraxis* wird seit einigen Jahren vielfach versucht, gemeinsame, übergreifende Bildungsziele zu formulieren und umzusetzen. Neuere Beispiele hierfür gibt es in Schweden, England, Norwegen und Schottland. In all diesen Ländern wurden in den letzten Jahren Bildungspläne eingeführt, die auch den Übergang in die Schule im Blick haben. Gleichzeitig gewinnen im Sinne der Darstellung pädagogischer Praxis aber auch der Einschätzung der Lern- und Entwicklungswege einzelner Kinder, verschiedene Formen der Evaluation und der Dokumentation an Bedeutung. Hier sind viele Länder dabei, Methoden der Einschätzung und Dokumentation sowie Verfahren der Selbst- und Fremdevaluation zu entwickeln - wie auch hier in Deutschland im Rahmen der Nationalen Qualitätsinitiative.

(3) Auf der Ebene der *Fachkräfte* wird versucht, längerfristig angelegte Kommunikations- und Kooperationsmodelle aktiv zu stärken – wie z. B. in Dänemark, Schweden und Norwegen. In manchen Fällen wurde auch eine gemeinsame Qualifikationsgrundlage geschaffen, wie z. B. in Frankreich und Schweden.

(4) In der *Zusammenarbeit mit Familien* wird versucht, Strategien zu adoptieren, die die Heterogenität von Familien – sozio-ökonomisch, ethnisch, kulturell, sprachlich – besser als bisher berücksichtigen. Beispiele hierfür gibt es in den Niederlanden und in Luxemburg, die eine gezielte Sprachförderungs politik schon ab 3 Jahre mit Blick auf die Kinder von Migrantenfamilien eingeführt haben. In England gibt es die Beispiele der *Early Excellence Centres*

und des Präventivprogramms *Sure Start*, die sich insbesondere an Kinder aus so genannten bildungsbenachteiligten Familien richten.

Anhand von den Länderbeispielen Schweden und England werde ich nun neuere bildungspolitische Reformstrategien kurz beschreiben.

Schweden

In Schweden wurde in den letzten Jahren zum ersten Mal versucht, eine gemeinsame Vision oder Philosophie für das gesamte Bildungssystem zu schaffen – nicht nur für die Schulen, sondern auch für die Tageseinrichtungen. Es wurde dann als Konsequenz Veränderungen in der Ausbildung unternommen, die diese gemeinsamen Ziele unterstreichen.

Zuerst zum Hintergrund dieser Entwicklungen:

Schweden
Reformen 1997 - 2003

- Zuordnung zum Bildungsministerium / Bildungsgesetz (1997)
- Vorschulklassen für 6-Jährige an Grundschulen
- Nationaler Bildungsplan für den Vorschulsektor (seit 1998)
- Rechtsanspruch ab 18 Monate für alle Kinder (seit 2001)
- Höchstbetrag für Eltern – 3 Std. gebührenfrei für die 4- bis 6-Jährigen (seit 2001)
- reformierte Ausbildung für Vorschul-, Freizeit- und Schulpädagogen (seit 2001)

Bis 1996 waren alle Tageseinrichtungen für Kinder unter der administrativen Zuständigkeit des Ministeriums für Gesundheit und Soziales. Es folgte dann ein Wechsel zum Ministerium für Bildung und Wissenschaft sowie eine weitgehende Dezentralisierung der Verantwortung an lokale Bildungsbehörden. Unmittelbar danach wurden Vorschulklassen für 6-Jährige an Grundschulen eingerichtet, die zwar nicht verpflichtend sind, aber von nahezu allen 6-Jährigen besucht werden. Insofern stellen sie de facto eine Herabsetzung der Schulpflicht dar.

1998 wurde dann ein nationaler Bildungsplan für den Vorschulsektor eingeführt, der die 1- bis 6-Jährigen umfasst. Die frühen Lebensjahre wurden dabei als Grundstein für die Entwicklung positiver Lerndispositionen für ein „lebenslanges Lernen“ gesehen. Der Bildungsplan für die Vorschuljahre gilt als Steuerungsinstrument mit dem gleichen Status wie der schulische Lehrplan.

Alle *Curricula* in Schweden für Kinder und Jugendliche im Alter von 1 bis 18 Jahre orientieren sich an den *gleichen Grundprinzipien*. Demokratische Grundsätze unterstreichen z. B. die Gleichwertigkeit aller Menschen, die Gleichstellung der Geschlechter und Solidarität mit Schwächeren. Diese Grundsätze und die daraus abzuleitenden Ziele für die Bildungs- und Erziehungsarbeit werden für den Vorschulsektor in einer schlichten Broschüre von 16 Seiten festgelegt. In anderen Ländern sind diese Dokumente zum Teil erheblich umfangreicher. Bei-

spielsweise hat der norwegische Rahmenplan 160 Seiten (Alvestad & Pramling Samuelsson, 1999, S. 5). Die Zielvorgaben in Schweden werden auf einer relativ abstrakten Ebene formuliert. Es werden keine methodischen oder konkreten inhaltlichen Vorgaben gemacht. Stattdessen setzt der schwedische Ansatz auf der Professionalität der Fachkräfte und insbesondere des Arbeitsteams, um diese Grundsätze und Zielvorstellungen umzusetzen.

Schweden	
Tradition	Aktuell
<ul style="list-style-type: none"> • Einfluss der fröbelschen Bildungsidee • Ganzheitliche Entwicklung des Kindes • Spiel als zentrale Lernform • Kindheit „im Hier-und-Jetzt“ • Deutliche Abgrenzung von der Schule, anderes Selbstverständnis 	<ul style="list-style-type: none"> • Neue Betonung auf „Lernen“ und Förderung von Basiskompetenzen (nicht nur „Entwicklung“) • Sozio-kulturelle und sozio-kognitive Ansätze, Lernen als Sinn-Konstruktion und Welt-Aneignung • Kinder und Erwachsene als Co-Konstrukteure von Bildungs- und Lernprozessen • Spielen und Lernen: zwei Seiten einer Medaille • Neukonzeptualisierung des Übergangs in das formelle Bildungssystem • Weiterführung von individualisierten Lernformen in der Grundschule

Zum ersten Mal wird die Zusammenarbeit zwischen Vorschuleinrichtung und Schule verbindlich geregelt – sowohl im Bildungsplan für den Vorschulbereich als auch im gemeinsamen Lehrplan der Vorschulklasse, der allgemeinen Schule und der außerschulischen Angebote für Schulkinder.

Im Bildungsplan für die Vorschuleinrichtungen heißt es:

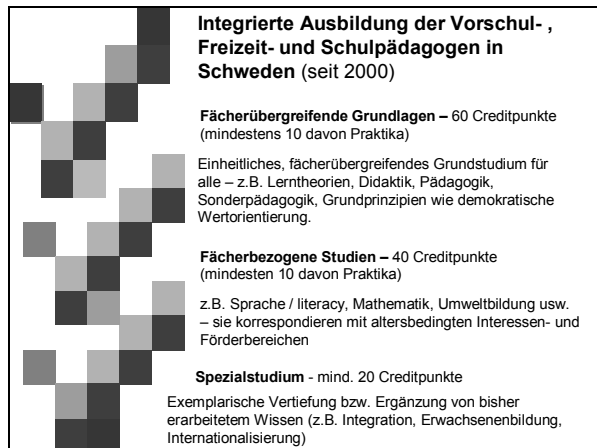
„Um die ganzheitliche Entwicklung der Kinder und das Lernen für die Zukunft zu unterstützen, sollte sich die Schule bemühen, eine gut funktionierende Zusammenarbeit sowohl mit der Vorschuleinrichtung als auch mit den außerschulischen Einrichtungen für Schulkinder zu etablieren ... Das Personalteam in der Vorschuleinrichtung sollte Wissen und Erfahrungen mit den Fachkräften der Vorschulklasse, der Schule und dem Hort austauschen und mit ihnen kooperieren. Außerdem sollte das Personalteam zusammen mit den Fachkräften in der Vorschulklasse, der Schule und den außerschulischen Einrichtungen für Schulkinder dem Bedürfnis jedes Kindes nach Anregung und Unterstützung besondere Achtung schenken“.
(Ministry of Education and Science in Sweden, 1998, S.16, Übersetzung aus dem Englischen v. der Verf.)

Im Bildungsplan für das Pflichtschulsystem, die Vorschulklasse und das Freizeitzentrum, heißt es:

Die Lehrkraft sollte:

- Formen der Zusammenarbeit zwischen Vorschulklasse, Schule und Freizeitzentrum entwickeln
 - Wissen und Erfahrung mit dem Personal der Vorschuleinrichtungen austauschen ...
 - Im Rahmen dieser Kooperation auf Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf achten
- (Ministry of Education and Science in Sweden, 2001, S.17)

Im Jahr 2000 folgte dann eine *Reform der Ausbildung* von Vorschulpädagogen, Freizeitpädagogen und Lehrkräften des Pflichtschulsystems. Waren diese Ausbildungsgänge bisher getrennt (und seit den 70er Jahren für den Vorschul- und Freizeitbereich auf Hochschulniveau angesiedelt), wird nun eine integrierte Ausbildung für die Arbeit mit Kindern von 1 bis 18 Jahren an den Universitäten entwickelt. Sie dauert 3½ Jahre und ist in drei Teilen gegliedert:



In Schweden wird also versucht, ein Konzept der systemischen Bildungskontinuität umzusetzen – durch übergreifende Bildungsprinzipien und -ziele, durch eine koordinierte Administration und Fachaufsicht und durch eine integrierte Ausbildung mit arbeitsfeldorientierter Spezialisierung. Es wird eine gezielte *Integration nach oben* angestrebt. Individualisierung, Differenzierung, spielorientierte Lernformen werden alle auch in der Grundschule praktiziert (Korpi, 2002). Vorschulpädagogen, Freizeitpädagogen und Grundschulpädagogen entwickeln neue Formen der Zusammenarbeit im Alltag - sie treffen sich nicht nur, um Informationen auszutauschen oder mal die Schule zu besuchen, sondern sie arbeiten zusammen über längere Zeiträume hinweg. Einzelne Kinder werden durch verschiedene professionelle Fachkräfte aus verschiedenen Perspektiven im Rahmen eines kollaborativen Gesamtkonzepts unterstützt.

England

In England gibt es zwei neue Entwicklungen, die sich auf den Übergang in die Schule beziehen. (1) Im Jahr 2000 wurden die zwei Jahre vor der Einschulung und das erste Schuljahr zum ersten Mal als Grundstufe (*Foundation Stage*) des Bildungssystems definiert und dafür „Curriculare Leitlinien“ erlassen (QCA/DfEE, 2000). (Die anderen Länder des Vereinigten Königreichs (Schottland, Wales, Nordirland) haben jeweils ein eigenes Bildungswesen.) (2) Im Januar 2003 wurde eine neue Form der verbindlichen Beobachtung und Dokumentation eingeführt.

Die curricularen Leitlinien orientieren sich an den Fächern und Förderbereichen des nationalen Schulcurriculums – d. h. es ist zunächst einmal die Schule, die den Orientierungsrahmen bietet. Es wird curriculare Anschlussfähigkeit angestrebt - aber aus einer anderen Perspektive und in einer anderen Konkretheit als in Schweden. Während in Schweden, das Vorschulcurriculum relativ abstrakte und *anzustrebende* Ziele beschreibt, sind die Zielformulierungen im englischen Grundstufencurriculum viel konkreter - es werden Lernziele (*early learning goals*) genannt, die am Ende des ersten Schuljahrs *erreicht* werden sollten.

England
Lernziele (Beispiele)
Early learning goals

(2) Kommunikation, Sprache, Literacy

- Mit anderen kommunizieren, Pläne und Aktivitäten aushandeln, sich bei Gesprächen der Reihe nach einbringen
- Freude zeigen an der Nutzung von Sprache (mündlich, schriftlich)
- Aufmerksam zuhören, auf Erzähltes relevante Anmerkungen oder Fragen einbringen
- Geschichten, Lieder, Musik, Reime, Gedichte gerne zuhören erfinden
- Den eigenen Namen - auch Beschriftungen - schreiben, einfache Sätze schreiben, manchmal auch mit Satzzeichen
- Einen Bleistift nutzen und korrekt halten, um erkennbare und in der Mehrzahl korrekte Buchstaben zu schreiben

Neben dieser „Integration von oben nach unten“ ist neuerdings auch ein deutlicher Schub von unten nach oben zu spüren. Die Expertengruppe, die maßgeblich an der Curriculumentwicklung beteiligt war, hat auch bei der Konzeption einer neuen Form der verbindlichen Beobachtung und Dokumentation von kindlichen Bildungs- und Lernprozessen mitgewirkt – das *Grundstufenprofil (Foundation Stage Profile)*.



England:
Grundstufenprofil
Foundation Stage Profile

Seit Januar 2003

**Beobachtung und Dokumentation von
Bildungs- und Lerngeschichten der 3-
bis 6-Jährigen**

**Kompetenzorientiertes Bild des Kindes
Verbindlich**

Pamela Oberhuemer / IFF

Statt Eingangstests für die 5-Jährigen – die ja bekanntlich Defizite aufzeigen – soll nun dieses Profil ein kompetenzorientiertes Bild des Kindes beschreiben, ein Bild von dem, was das einzelne Kind bereits weiß und leisten kann.

Das Grundstufeprofil besteht aus fünf Elementen:

**England:
Grundstufeprofil**
Foundation Stage Profile

(1) Einschätzungsverfahren in 6 Bereichen (= Förderbereiche des Grundstufencurriculums) detailliert, auf Beobachtung gestützt

Personale, soziale und emotionale Entwicklung
Kommunikation, Sprache und *literacy*
Mathematische Grundbildung
Wissen und Weltverständnis
Körperliche Entwicklung
Kreative Entwicklung

13 Skalen mit jeweils 9 *items*, hierarchisch gegliedert

**England:
Grundstufeprofil**
Foundation Stage Profile

(2) Fallstudien
Detaillierte Darstellung einzelner Projekte / Aktivitäten
Bezug zu den *early learning goals*

(3) Gespräche mit Eltern - Auswertungsbogen

(4) Gespräche mit Kind (evtl. mit Übersetzungshilfen) - Auswertungsbogen

(5) Gespräche mit Kolleg/innen - Auswertungsbogen

Für Kinder mit besonderem Förderbedarf und für Kinder mit Englisch als Zusatzsprache gibt es zusätzliche Verfahren.

Das Grundstufeprofil räumt den Eltern und den Kindern eine klare Rolle im Einschätzungsverfahren ein. Gleichzeitig liefert es Informationen für die Eltern und auch für die Lehrkräfte der zweiten Klasse.

Im Profil nimmt der Bereich „Kommunikation, Sprache und *literacy*“ den größten Raum ein. Kompetenzbereiche wie Text- und Sinnverständnis, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Lesefreude, Vertrautheit mit Büchern, Vertrautheit mit Schriftsprache in verschiedenen Medien. In Luxemburg ist Sprachförderung, wie bereits erwähnt, eine bildungspolitische Priorität. Interessanterweise betonen die nordischen Länder - wie bisher auch in Deutschland - Sprachförderung und *literacy* nicht in der gleichen Weise.

Kommunikation, Sprache und literacy

Es werden vier Bereiche definiert, jeweils mit kurzen Erläuterungen und zwei Beispielen aus dem Alltag:

(1) Sprache für Kommunikation und Denken; (2) Verbinden von Lauten und Buchstaben; (3) Lesen; (4) Schreiben.

Beispiele für die *Items*, die als Beobachtungsgrundlage im Grundstufenprofil aufgeführt sind:

Beispiel: Lesen

1. Entwickelt Interesse in Büchern
2. Weiß, dass Schriftzeichen etwas vermitteln
3. Erkennt ein paar bekannte Wörter
4. Weiß: in der englischen Sprache liest man von links nach rechts und von oben nach unten
5. Zeigt ein Verständnis für den Aufbau von Geschichten, z.B. Hauptdarsteller, Erzählsequenzen, Eröffnungen
6. Liest eine Reihe von bekannten und alltäglichen Wörtern und einfachen Sätzen alleine
7. Erzählt Geschichten in der richtigen Reihenfolge, bezieht sich dabei auf Sprachmuster innerhalb der Geschichten
8. Zeigt Verständnis dafür, wie Information in Sachtexten gefunden werden können, um Wo-, Wer-, Warum- und Wie-Fragen zu beantworten
9. Liest selbst gewählte Bücher mit einiger Flüssigkeit und Richtigkeit

III. Was können wir aus den Erfahrungen anderer Länder lernen?

Ich werde oft gefragt, ob es vergleichende Studien über die Auswirkungen der verschiedenen europäischen Vorschulkonzepte gibt, ob es Erkenntnisse darüber gibt, ob ein Ansatz besser ist als der andere. Hier muss ich zunächst auf eine Lücke in der vergleichenden Evaluationsforschung hinweisen. Längsschnittstudien, die die Auswirkungen verschiedener Vorschulmodelle untersuchen, gibt es - wenn überhaupt hauptsächlich *innerhalb* eines bestimmten Landes. Neben einzelnen Studien in z. B. England (vgl. Sylva et al., 2001) oder in Portugal (vgl. Nabuco & Sylva, 1996) werden derartige Längsschnittstudien vor allem in den USA durchgeführt. Eine der neueren amerikanischen Studien (vgl. Marcon, 2002) untersucht zum Beispiel die Auswirkungen von drei unterschiedlichen Vorschulprogrammen auf den späteren Schulerfolg von Kindern aus sozial benachteiligten Familien. Am Ende des 6. Schuljahrs hatten Kinder, die ein formalisiertes und direktives Vorschulprogramm besucht hatten, signifikant niedrigere Schulnoten als Kinder, die Vorschulprogramme mit einer Betonung auf selbstinitiierte Lernprozesse besucht hatten.

Die neuere Transitionsforschung (vgl. Fthenakis, 1998) stellt die Frage: Wie können wir Kindern helfen, mit Brüchen und Diskontinuitäten zurechtzukommen? Neben diesen individualpsychologischen Ansätzen deuten auch diverse Gesellschaftsanalysen (z. B. Giddens, 1991; Beck, 1998) darauf hin, dass der Umgang mit Unterschieden, Unsicherheiten und Widersprüchen eine Entwicklungsaufgabe für jedes Kind darstellt. Die Entwicklung personaler Basiskompetenzen „für das Leben“ – und selbstverständlich auch für das schulische Leben – gewinnt an Bedeutung: ein positives Selbstbild haben, die eigenen Stärken kennen, offen, neugierig und kommunikativ sein (vgl. Fthenakis et al., 2001). Ebenso unterstreicht aber dieser gesellschaftliche Wandel, dass es heute notwendiger denn je ist, einen *stabilen und zuverlässigen Rahmen* für die Begleitung von Bildungsprozessen herzustellen. Gerade hier wird die Bedeutung einer engen und auf längerfristiger Perspektive angelegten Zusammenarbeit zwischen Vorschuleinrichtung und Schule deutlich.

Eines von den acht Schlüsselementen einer qualitätsorientierten Politik der vorschulischen Bildung und Kindertagesbetreuung, die die OECD am Ende der 12-Länder Studie identifizierte, bezieht sich auf das Verhältnis zwischen dem System der Kindertagesbetreuung und dem Bildungssystem. Dort heißt es (OECD, 2001):

*Eine enge und **gleichberechtigte Partnerschaft** mit dem Bildungswesen unterstützt einen Ansatz des lebenslangen Lernens ab dem ersten Lebensjahr, erleichtert Übergänge für die Kinder, und erkennt frühkindliche Bildung und Erziehung als wichtiger Teil des gesamten Bildungsprozesses. Starke Partnerschaften mit dem Bildungssystem bieten die Möglichkeit, die unterschiedlichen Perspektiven und Ansätze der Frühpädagogik und der Schulpädagogik zu verbinden und nutzen die Stärken von beiden Perspektiven.*

In Deutschland war bisher eine strukturell gesicherte und echt partnerschaftliche Zusammenarbeit von Grundschule und Kindergarten – jenseits von einseitigen Forderungen – eine nur bedingt realisierte Vision.

Auf dem Weg zu einer produktiven Synergie

Zum Schluss also einige Impulse auf dem Weg zu einer produktiven Synergie der Kräfte. Ziel dabei ist die Entwicklung einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit und längerfristiger, kontinuierlicher Strategien zur Unterstützung der Kinder in ihren individuellen Bildungsbiographien.

1. Verständigung über institutionenübergreifende Grundsätze und Ziele – fachliche und politisch-administrative Konsensbildung
2. Verbindliche Regelung der Zusammenarbeit zwischen KiTa und Grundschule
Hierzu gehören z. B.: Klärung eines verbindlichen zeitlichen Rahmens für die Zusammenarbeit, Benennung von zuständigen Kontaktpersonen in der jeweiligen Institution, Klärung der Frage der Initiative und der Verantwortung für die jeweiligen Aktivitäten
3. Planung lokaler Übergangsstrategien, die sich am örtlichen Bedarf orientieren (Jahresplan, Besuche in der Schule, Austausch über Ziele und Verfahren pädagogischer Praxis)
Längerfristiges Ziel: Entwicklung von institutionenübergreifenden Formen der Teamarbeit
4. Stärkung von aufeinander aufbauenden Lernformen im Vorschul- und Grundschulbereich – Individualisierung, Differenzierung, interessen geleitete Projektarbeit (► Personalschlüssel)
5. Stärkung der Sprach(en)förderung und Hinführung zu *literacy* in den Vorschuljahren als langfristige Sicherung von Bildungschancen
6. Verstärkte Wahrnehmung der Kinder- und Familienperspektive:
– im Sinne einer Co-Konstruktion und gemeinsamen Reflexion von Bildungsprozessen
Wie können Kinder aktiv in den Prozess der Übergangsgestaltung einbezogen werden? Wie können wir zum Beispiel mehr über ihre „Bilder“ der Schule erfahren? Geben wir Kindern die Chance, ihre Vorstellungen und Erwartungen und vielleicht auch Befürchtungen auf verschiedener Weise zu artikulieren? Welche Möglichkeiten haben sie, diese Bilder vor dem Hintergrund realer Schulerfahrungen zu überprüfen?
7. Entwicklung von praktikablen Formen der Einschätzung und Dokumentation kindlicher Lernprozesse in der Übergangsphase

8. Gemeinsame Qualifizierungschancen, z. B. Fortbildung, Praktika – Zeit und Raum lassen für den Dialog, für ein kritisches Nachdenken über die jeweils eigenen und anderen Praktiken
9. Ein vergleichbares Ausbildungsniveau

Kindertagesstätten in Deutschland sind nicht – wie in vielen anderen Ländern – Teil eines hoch regulierten staatlichen Bildungssystems. Sie sind in einem pluralen Jugendhilfesystem verortet, bei dem Träger-, Konzeptions- und Einrichtungsvielfalt konstituierende Merkmale sind. Diese Vielfalt der Grundorientierungen und Lernorte hat viele Vorteile - und trotzdem bleibt die Herausforderung, einen chancengerechten Start im Bildungssystem für *alle* Kinder zu garantieren. Hier sind wir alle gefordert – Fachkräfte, Verbände, Administration und Aus- und Fortbildung, an innovativen Beispielen anzuknüpfen und – im Sinne einer qualifizierten Begleitung der individuellen Lernbiographien der Kinder – neue Wege der gegenseitigen Wahrnehmung, Akzeptanz und der verbindlichen Formen der Zusammenarbeit zu entwickeln.

Literatur:

- Alvestad, M. & Pramling Samuelsson, I. (1999). A Comparison of the National Preschool Curricula in Norway and Sweden. *Early Childhood Research & Practice*, 2 (1), 1-22. <http://ecrp.uiuc.edu/v1n2/alvestad.html>
- Beck, U. (Hrsg.) (1998). *Perspektiven der Weltgesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Carr, M. (2001). *Assessment in Early Childhood Settings. Learning Stories*. London: Paul Chapman.
- European Commission (2002). *Key Data on Education in Europe 2002*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Fthenakis, W.E. (1998). Family transitions and quality in early childhood education, *European Early Childhood Education Research Journal*, 6 (1), 5-18.
- Fthenakis, W.E. et al. (2001). Moderne Bildung in Kindertageseinrichtungen: zur gegenwärtigen Bildungsdebatte in Deutschland, *Bildung, Erziehung, Betreuung*, 6 (2), 5-6.
- Qualifications and Curriculum Authority (Hrsg.) (2003). *Foundation Stage Profile. Handbook*. London. <http://www.qca.org.uk/ca/foundation/profiles.asp>
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Korpi, B. M. (2002). *Pre-school in Sweden – the First Step in Lifelong Learning*. A paper for the State Institute of Early Childhood Education and Research Conference in Munich, October 8/9 2002. Ministry of Education and Science, Sweden.
- Marcon, R.A. (2002). Moving up the Grades: Relationship between Preschool Model and Later School Success, *Early Childhood Research and Practice*, Spring 2002. <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/marcon.html>
- Ministry of Education and Science in Sweden (1998). *Curriculum for pre-school*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Ministry of Education and Science in Sweden (2001). *Curriculum for the compulsory school system, the pre-school class and the leisure-time centre*. Stockholm: Regeringskansliet.

- Nabuco, M.E. & Sylva, K. (1996). Research on Quality in the Curriculum, *International Journal of Early Childhood*, 28 (2), 1-6.
- Neuman, M.J. (2002). The wider context: an international overview of transition issues. In H. Fabian & A.-W. Dunlop (Hrsg.) *Transitions in the early years. debating continuity and progression for children in early education*. London: RoutledgeFalmer.
- Oberhuemer, P. & Ulich, M. (Hrsg.) (1997). *Kinderbetreuung in Europa. Tageseinrichtungen und pädagogisches Personal. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der europäischen Union*. Weinheim & Basel: Beltz
- OECD (2001). *Starting Strong Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammens, P., Elliott, K. & Siraj-Blatchford, I. (2001). *The Effective Provision of Pre-School Education [EPPE] Project. A Longitudinal Study funded by the DFE (1997 – 2003)*. The EPPE Symposium at the British Educational Research Association (BERA) Annual Conference. Leeds University. UK. (13- 15 September).
- QCA/DfEE, (2000). *Curriculum Guidance for the Foundation Stage*. London: QCA/DfEE.
- Ulich, M. & Oberhuemer P. (2003). Interkulturelle Kompetenz und mehrsprachige Bildung. In W.E. Fthenakis (Hrsg.) *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg, Basel, Wien: Herder.

Kitas und Grundschulen in Hamburg

Unterschiede und Gemeinsamkeiten des Bildungsauftrags

Im Gespräch: **Hedi Colberg-Schrader**, Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten
Birgit Schaefer, Amt für Schule

Moderiert von: **Prof. Dr. Timm Kunstreich**, Fachhochschule des Rauhen Hauses

Timm Kunstreich:

Sehr verehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen, mein Name ist Timm Kunstreich. Ich bin gebeten worden, die heutige Diskussion zu moderieren.

Ich möchte mich zunächst bedanken für die Ehre, dass ich hier moderieren darf. Und warum ich das als eine Ehre betrachte, sage ich gleich. Vorher möchte ich meine Gesprächspartnerinnen vorstellen. *Frau Colberg-Schrader* kennen Sie schon als Vorstandsmitglied der ‚Vereinigung‘, hier steht sie nun als Sprecherin des gesamten trägerübergreifenden Kita-Bereiches. *Frau Schaefer* ist Oberschulrätin vom *Amt für Schule* und Grundsatzreferentin für den Bereich der Primarbildung und Primarerziehung. Sie spricht in unserer Diskussion für den Schulbereich.

Nun möchte ich kurz erläutern, warum es für mich eine Ehre ist, hier zu moderieren. Herr *Staatsrat Behrens* hat in seiner Begrüßungsrede schon gesagt, dass dies heute eine historisch *bedeutsame Veranstaltung* sei. Das kann ich bestätigen: Ich bin seit rund 30 Jahren so eine Art „teilnehmender Beobachter“ für den Bereich der vorschulischen Erziehung hier in Hamburg, mal war ich mehr Teilnehmer, mal mehr Beobachter. Eine Diskussion, wie sie heute anberaumt ist, habe ich in der ganzen Zeit nicht erlebt. Dass sich die beiden großen Bereiche, Grundschule und Kindertagesstätten, zu einer *gemeinsamen Veranstaltung* unter einem gemeinsamen Thema treffen, ist neu.

Was ich bisher kannte, sind getrennte Veranstaltungen, häufig zur Stabilisierung der wechselseitigen Klischees. Die Schule, das sind die „Trichterleute“; und die Kitas, das sind die „Spieleleute“, die nichts für das echte Lernen tun. Von unserer Vorbereitung her weiß ich, dass es uns heute darum geht, von diesen Klischees Abstand zu nehmen und uns darauf zu konzentrieren, wie wir *Bildung der Kinder* verstehen und wie Kitas *und* Schule diese jeweils *bestmöglich fördern* können.

Birgit Schaefer:

Den zentralen Anknüpfungspunkt für unsere Diskussion haben Sie eben schon genannt. Der ist „*Klischees abbauen, sich auszutauschen und zu verständigen*“. Das ist die Zielsetzung, die ich mit dieser Tagung hier verknüpfe.

Wir haben in der Vorbereitung bemerkt, wie viel wir voneinander nicht wissen und wie sehr wir auch auf unserer Ebene doch vorurteilsbehaftet sind. Die häufig genannten Klischees – in Kitas sitzt man nur in der Sandkiste und in der Schule ist die Freude aus und es wird nur verschult gelernt – stören nur. Da sind wir in Hamburg auch schon ein ganzes Stück weiter: Es gibt erste Kooperationsansätze, Vertreter vom Kita-Bereich und vom Schulbereich arbeiten in konkreten Projekten miteinander, kommen ins Gespräch und bemerken, dass wir alle eine *gleiche Zielsetzung* haben, nämlich die *Erziehung und Bildung der Kinder*. Unsere *gemeinsame Zielsetzung* ist es, die Potenziale der Kinder zu wecken und die individuellen Fähigkeiten, die das einzelne Kind mitbringt, optimal zu fördern.

Kitas und Schulen müssen nicht gleich werden in ihren Arbeitsweisen und Blickwinkeln auf das Kind. Ich meine, dass es sogar gut ist, dass wir *unterschiedliche Schwerpunkte und Kompetenzen* in unseren unterschiedlichen Institutionen haben und dass sich diese unterschiedlichen Erfahrungen in der Förderung der Kinder ergänzen. Es lohnt sich, wenn wir uns, besonders beim Übergang von der Kita in die Schule, darüber verständigen, was die Kita mit Blick auf das einzelne Kind vorangebracht hat und wie die Schule am besten daran anknüpfen kann.

In unserer Vorbereitung auf dieses Gespräch hat Frau Colberg-Schrader mir klar gemacht, dass die *Kita* mit ihrem *eigenen Bildungspotenzial* und nicht nur als vorbereitende Institution für die Grundschule gesehen werden will. Das hat mir eingeleuchtet, denn auch in der *Grundschule* geht man von einem *eigenständigen Bildungsauftrag* aus und möchte sich nicht von den weiterführenden Schulen sagen lassen, wie weit die Kinder mit festgeschriebenen Bildungszielen (was muss man schreiben, wie herum muss man rechnen) vorbereitet sein müssen. Von der Grundschule aus sollten wir also auch dem Kita-Bereich nicht vorschreiben, wie das schulfähige Kind auszusehen hat. *Ziel* unserer Erziehungsprozesse muss es sein, jedes Kind in seiner *Individualität* zu respektieren. Und dazu müssen sowohl wir Lehrkräfte in der Grundschule wie auch die Kita-Erzieherinnen zu einem *Rollenwandel* bereit sein, nämlich uns als Anleiter und mitwirkende *Partner* im Bildungs- und Lernprozess der Kinder zu verstehen.

Timm Kunstreich:

Frau Colberg-Schrader, was Frau Schaefer jetzt gesagt hat, dürfte doch auch für Kitas hoch konsensfähig sein?

Hedi Colberg-Schrader:

Stimmt. Insofern wage ich es, auf der Basis des gemeinsamen Grundverständnisses mit selbstkritischen Überlegungen zum Kita-Bereich einzusteigen.

Für den Kita-Bereich geht es darum, dass das *eigenständige* Bildungsverständnis präzisiert und auch öffentlich vermittelt wird. Kitas werden im Unterschied zu Schulen oft ja gar nicht als Bildungsorte gesehen.

Das hat damit zu tun, dass in der Öffentlichkeit eine Vorstellung von „Bildung“ existiert, die noch sehr stark mit Unterricht und mit schulischen Lernformen (von denen sich die Grundschule auch schon teilweise verabschiedet hat) verbunden wird. Die pädagogische Arbeit in Kindertagesstätten, die weniger von anleitungsbetonten Konzepten geprägt ist und die sich stärker auf *eigenaktive Bildungsprozesse von Kindern*, auf deren Interessen und auf die Bewältigung alltäglicher Situationen einlässt, wird von Eltern und Öffentlichkeit zwar durchaus geschätzt, aber oft nicht als „Bildung“ verstanden.

Hier hat der Kita-Bereich noch einiges zu tun. Es gilt deutlich zu machen, *wie* jüngere Kinder lernen, welche Bildungsprozesse die Kinder durchlaufen, wie die Kinder altersgemäß in ihrem Lernen unterstützt und auch gezielt gefördert werden können. Kitas sollten schulisches Lernen nicht vorweg nehmen, sie sollten sich den Schulen nicht angleichen, das sehe ich genauso wie Frau Schaefer, Kitas müssen aber deutlich machen können, was ihre *spezifischen Bildungsleistungen* sind, sie müssen erklären können, auf welche Bildungsbereiche sie in ihrem Konzept Wert legen und mit welchen methodischen Vorgehensweisen sie ihre Bildungsziele erreichen wollen.

Was ist wichtig, wenn Kitas sich als Bildungsorte begreifen? Kinder im vorschulischen Alter sind *von sich aus* begeisterte Lernende, sie interessieren sich für Gott und die Welt, sie wollen vieles wissen und ausprobieren. Bildung heißt in Kitas deshalb zunächst einmal, eine *anre-*

gungsreiche und lernförderliche Umgebung zu schaffen, in der die Neugier und Wissbegierde der Kinder Nahrung findet.

Gelingende Bildungsprozesse in Kitas sind aber auch davon abhängig, ob die *Beziehung* zwischen Erzieherinnen und Kindern stimmt: Kinder brauchen *Anerkennung, Geborgenheit* und *Verlässlichkeit*, um neugierig auf die Welt zugehen zu können. Und nicht zuletzt brauchen die Kinder vielfältige *herausfordernde Lernanlässe*, um ihren Horizont erweitern zu können.

Ich denke, die Erkenntnisse der Hirnforschung, die wir im ersten Vortrag heute gehört haben, verstärken vieles von dem, was Pädagogen für das Lernen im vorschulischen Alter fordern. Und in Kitas gibt es noch viel zu tun, um die Bildungsqualität dieses Bildungsortes entsprechend zu verbessern. Da möchte ich betonen, dass methodisches Handwerkszeug weiterentwickelt werden muss, mit dem die Erzieherinnen die individuellen Lernwege der Kinder einschätzen und stützend begleiten können.

Ich finde im übrigen auch, dass wir die Bildungsleistungen nicht so unverbindlich wie bisher lassen dürfen. Eltern müssen *sicher* sein, dass ihr Kind in seiner Kita auch bestmöglich gefördert wird - und dafür brauchen wir *eindeutige Zielsetzungen und Vorgaben*, an denen sich Kitas in ihrer pädagogischen Arbeit orientieren können - aber auch müssen.

Timm Kunstreich:

Lassen Sie uns das an einem Punkt konkretisieren und zwar an dem Punkt des Spracherwerbs. Der ist ja nun wirklich zentral für alle Bildungsbereiche, weil Sprache als Reflexion auch des eigenen Seins, des eigenen Tuns nicht nur Ausdruck eines verbalen Könnens ist, sondern zugleich Ausdruck gibt über Identität, Selbstverständnis, aber auch Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Sprachstilen. Mich würde interessieren, wie heute in Kitas und Schulen die Sprachförderung, Sprachbildung und vor allen Dingen auch der Umgang mit unterschiedlichen Sprachen betrieben wird. Und wie kommen bei diesem Förderbereich Kitas und Schulen mit ihren unterschiedlichen Konzepten und Herangehensweisen zusammen?

Birgit Schaefer:

Wir sind ja in der Zeit nach PISA noch einmal sehr eindringlich darauf gestoßen worden, dass *Sprache und Spracherwerb* als wichtige Schlüsselqualifikationen für die grundlegenden Anbahnungen der Bildungsprozesse überhaupt anzusehen sind.

Wie gehen wir damit um? Wir haben hier Gemeinsamkeiten und Unterschiedlichkeiten. Der Vorteil den ich im schulischen System und in unseren Vorschulklassen sehe ist, dass wir ja dadurch, dass wir staatlich finanziert und lenkbar sind, *verbindliche Curricula* formulieren können. Sie wissen, dass wir in Hamburg gerade neue Bildungspläne für die Grundschule und auch neue Richtlinien für Vorschulklassen herausgeben und diese Richtlinien kompatibel, also andockfähig, mit den Inhalten und Arbeitsmethoden in der Grundschule formuliert werden. Hier habe ich den großen Wunsch, dass wir sowohl in den Bildungsinhalten wie in den Methoden auch ein Stück weit eine *Abstimmung mit den Kindertageseinrichtungen* finden.

Wir sind dabei, uns hier zu verständigen: Wir gehen gemeinsam davon aus, dass wir zunächst einmal wissen müssen, wie der *Sprachstand* des einzelnen Kindes ist und welchen *Förderbedarf* es hat. Wir haben in einem kooperativen Projekt sowohl im Kita-Bereich wie im Vorschulklassenbereich ein von *Professor Reich* aus Koblenz und von *Professor Roth* aus Hamburg entwickeltes *Instrument zur Sprachstandserhebung*, das empirisch abgesichert ist, erprobt. Dies war ein erster Schritt, um eine *systematisierte Sprachförderung* anzubahnen. Deutlich ist dabei: es geht nicht um die isolierte Ermittlung von Sprachdefiziten, vielmehr soll *umfassend betrachtet* werden, was das Kind, auch das Kind mit verschiedenen Sprachen, kann und welche Unterstützung es braucht.

Wir entwickeln nun Förderkonzepte, die auf den *Bedarf* der Kinder ausgerichtet sind, und die sich an Kinder mit *deutscher Herkunftssprache* wie auch an Kinder mit *Migrationshintergrund* richten. Diese Förderkonzepte wollen wir mit dem Kita-Bereich abstimmen. Dass das stellenweise schon praktiziert wird, darüber können Sie sich in einem der Workshops heute Nachmittag informieren. Dort wird dargestellt, dass wir mit 28 Institutionen die Zusammenarbeit begonnen haben. In diesem Projekt wurden Erzieherinnen und Grundschullehrkräfte in einer gemeinsamen Fortbildung vorbereitet. In der Praxis der gemeinsamen Sprachförderung von Kita-Kindern ergänzen sich das Know-How und Fachwissen aus *beiden* Bereichen.

Timm Kunstreich:

Soweit ich informiert bin, laufen in der 'Vereinigung' breit gestreute Absätze zur Weiterentwicklung der Sprachförderung in Kitas. Gibt es da Anknüpfungspunkte für die Weiterarbeit in der Grundschule? Auch über das erwähnte gemeinsame Kooperationsprojekt hinaus? Und was ist das Andere, das Besondere der Sprachförderung in Kitas?

Hedi Colberg-Schrader:

Es ist gut, dass das Thema *Sprachförderung* so aktuell geworden ist. Es ist dabei deutlich geworden, dass Sprachförderung in der Kita kein Förderbereich am Rande sein darf, sondern *ein Kernbereich* der pädagogischen Arbeit in Kindertagesstätten ist. Der Spracherwerb der Kinder vollzieht sich in den ersten Lebensjahren in der Familie und für viele Kinder auch schon in der Krippe. Kindertagesstätten sind eine wichtige Sprach-Lernumgebung für die Kinder. Dort erweitern sie ihren Wortschatz, dort lernen sie, sich mit Sprache in der Kindergruppe zu behaupten, dort lernen viele Kinder mit anderer Herkunftssprache Deutsch als Zweitsprache. Und wenn sie früh damit anfangen können, um so besser. Insofern vertreten wir auch die Position, dass Kinder *früher* als erst mit 5 Jahren die Chance haben sollen, in der Kita Deutsch zu lernen.

Kindertagesstätten verfügen von ihrer Tradition her über ein reiches Repertoire von *sprachfördernden Spielen und Methoden*, die den Kindern Spaß machen. Die Verbindung von Sprache, Musik und Bewegung ist typisch für sprachanregende Kindertagesgarten Spiele. Wir sind gegenwärtig dabei, die Erzieherinnen zu ermuntern, dieses traditionelle Repertoire, das an vielen Orten leider in Vergessenheit geraten ist, als wertvollen Schatz wieder zu heben. Darüber hinaus sind Erzieherinnen und Eltern anderer Sprachherkunft dabei, solche Methoden auch in den Familiensprachen der Kinder zu sammeln und in die Familien zu vermitteln.

Daneben befassen wir uns damit, welche *gezielte strukturierte Förderung* Kindern hilft, die in ihrer Sprachentwicklung Unterstützung brauchen. Dies ist ein Bereich, in dem es gute Anknüpfungspunkte für die Grundschule gibt. Dass gemeinsam an verlässlichen Verfahren zur Einschätzung und Diagnose des Sprachstands der Kinder gearbeitet wird, hat Frau Schaefer schon erwähnt. In Kitas gibt es inzwischen viele Fachkräfte mit anderer Herkunftssprache - ein wichtige Voraussetzung dafür, dass nicht nur der Sprachstand in der deutschen Sprache sondern auch in der Familiensprache des Kindes wahrgenommen werden kann.

Der Austausch mit der Grundschule in der Praxis bezieht sich bisher vor allem auf die Methoden zur Sprachförderung von Kindern, und da zeigt sich, dass Kitas und Schulen jeweils unterschiedliche Vorgehensweisen haben, die – wenn sie ergänzend zusammengebracht werden – den Kindern zugute kommen und die gleichzeitig einen *Kompetenztransfer* für die unterschiedlichen Berufsgruppen bedeuten. Aber da sind wir noch in den Anfängen und ich hoffe, dass dieser Weg weiter gegangen wird.

Timm Kunstreich:

Es klingen spannende Fragen von Bilingualität an. Ich möchte das jetzt hier aber aufgrund der Zeit nicht weiter thematisieren, ich nehme an, das wird in den Workshops angesprochen. Deutlich ist aber, dass immer mehr Kinder in ihrem Alltag mit mehreren Sprachen aufwachsen.

Birgit Schaefer:

Ja, da stimme ich zu und will auch noch mal betonen, dass besonders Kinder, die *zweisprachig* aufwachsen, nicht nur besonderen Förderbedarf, sondern auch *besondere Chancen* in ihrer Zweisprachigkeit haben. In den pädagogischen Institutionen müssen wir das nutzen, was die Kinder *mitbringen*.

In die Kita kommen die Kinder normalerweise mit ihrer ersten Sprache und sie lernen – wenn es gut geht – die deutsche Sprache dazu. Wenn sie in die Schule kommen, haben die Kinder schon Erfahrungen im Spracherwerb gesammelt, sie können schon Vergleiche anstellen zwischen Erst- und Zweitsprache. Sie können diese *besonderen Kompetenzen* nutzen und haben in den Kitas, wo schon öfter mehrsprachige Erzieherinnen tätig sind, gute Modelle für Mehrsprachigkeit erlebt. Das ist ein *Vorteil der Kitas* gegenüber dem schulischen Bereich, wo dies noch nicht in solchem Umfang vorhanden ist. Das besondere Bildungspotenzial, das Kitas durch die Mitwirkung von Erzieherinnen mit anderer Muttersprache haben, ist etwas, was wir vonseiten der Schule nutzen sollten und woran wir auch konzeptionell anknüpfen könnten.

Timm Kunstreich:

Zumal das ja die Position unterstützen würde, dass Kinder, die zweisprachig aufwachsen, nur dann wirklich zwei Sprachen lernen, wenn ihre erste Sprache tatsächlich wertgeschätzt wird. Und das setzt voraus, dass sie im Alltag der Erziehungsinstitutionen auch vorkommt. Ich glaube, das ist ein interessanter Aspekt auch für die Weiterentwicklung der Erzieherausbildung und der Lehrerausbildung. Kinder mit den Gegebenheiten und der Qualität ihrer Lebenswelt wahrzunehmen und zu fördern, ist Aufgabe von Kitas und Grundschulen. Und das geht nicht ohne Kooperation mit den Eltern. Dabei ist es sicherlich ein Unterschied ob diese Kooperation mit Eltern in St. Pauli oder in Blankenese gesucht und gestaltet wird.

Hedi Colberg-Schrader:

Die Orientierung an der *Lebenswelt* der Kinder ist ein wichtiger Aspekt im *Selbstverständnis* von Kindertagesstätten heute. Was sind die Lebenssituationen der Kinder? Welche familiären und regionalen Hintergründe haben sie? Was sollten die Kinder wissen und können, um in ihrer Umgebung möglichst kompetent zurechtzukommen? Was bewegt sie in ihrem jetzigen aktuellen Leben? Was sind ihre Themen?

Von Fragen zur Lebenssituation von Kindern, die immer wieder neu, möglichst zusammen mit den Eltern, geklärt werden sollten, gehen Bildungsansätze in Kindertagesstätten aus. Und das bedeutet, dass man keinen festen Lehrplan mit vorgeschriebenem Ablauf verfolgt, sondern dass man ausgehend davon, was Kinder gegenwärtig lernen und können sollen, aber auch davon, was sie bewegt und interessiert, *Bildungsgelegenheiten* schafft und gemeinsam mit den Kindern auf „Entdeckungsreise“ geht.

Die pädagogische Arbeit so zu gestalten, dass sie die Bildungsprozesse der einzelnen Kinder im Auge hat, ist nicht leicht. Arbeitsbedingungen und Ausbildung der Erzieherinnen sind auch nicht so, dass die nötige Planungs-, Beobachtungs-, und Auswertungsarbeit in erforderlichem Maße geleistet werden kann. Das ist in Kitas der wunde Punkt: Wir brauchen nicht nur eine den Anforderungen entsprechende *Ausbildung*, wir brauchen auch *Arbeitsbedingungen*, die die *nötige Zeit* für die anspruchsvolle Bildungsarbeit mit den wissbegierigen und lernbegeisterten Kindern dieses Alters bieten.

Trotz der beschriebenen Schwierigkeiten: In der Zusammenarbeit mit Eltern leisten Kitas – wie ich finde – sehr viel. Ganz besonders in *sozialen Brennpunkten* dienen sie heute als *niedrigschwellige Anlaufstellen*, zu denen die Eltern gerne gehen, wo sie sich beraten lassen, wo sie auch gerne im Alltag etwas mit tun. Und das ist gerade unter Bildungsgesichtspunkten ein ungeheurer wichtiger Aspekt, wenn bildungsferne Eltern unkompliziert erreicht werden und sich in Sachen Bildung und Erziehung anregen lassen.

Timm Kunstreich:

Das schließt gleich meine Frage an Sie an, Frau Schaefer: Kann Grundschule unter diesen Aspekten von der starken regionalen Einbindung von Kita lernen? Ich erinnere mich an einige Grundschulen hier in Hamburg, die kommen mir beinahe schon wie Kitas vor, weil sie sehr stark regional orientiert sind und genau auch diesen Elternkontakt haben, wie Frau Colberg-Schrader es eben dargestellt hat.

Birgit Schaefer

Natürlich können wir aus positiven Beispielen lernen, und wir sind in der Entwicklung auf dem selben Wege. Neben den geforderten Bildungsstandards, die wir überall absichern wollen, berücksichtigen wir auch die unterschiedlichen Gegebenheiten der unterschiedlichen Stadtteile.

Aber bei aller Rücksichtnahme auf familiäre und soziale Bedingungen dürfen wir angesichts unseres Bildungsauftrags nicht vergessen, dass die Kinder *lernen* wollen und dass die Schulen *Anforderungsmaßstäbe* brauchen. Grundschullehrkräfte brauchen *Standards und Levels*, die zu erreichen sind. Aber wir reagieren auf die Anforderungen unterschiedlicher Standorte: Wie Sie wissen, schreibt in Hamburg jede Grundschule ein Schulprogramm, d. h. die Schulen setzen bestimmte Schwerpunkte, die auf das *Einzugsgebiet* abgestimmt sind. Wir nennen das *Profilbildung*. Es gibt inzwischen sehr viele Kooperationsprojekte zwischen Schule und Stadtteil. Es gibt in diesem Rahmen europäische Projekte. Ich meine sogar, dass wir in Hamburg auch ein Klima haben, in dem die Experimentierfreudigkeit von Seiten der Behörde unterstützt wird. So haben wir Modelle jahrgangsübergreifenden Arbeitens, mit denen wir auf die Heterogenität der Kinder eingehen. Wir geben Schulen sehr viel *Gestaltungsspielraum* bei der Erreichung der vorgegebenen Standards. Auch bei der *Einbeziehung der Eltern* haben die Schulen sehr viel Freiraum.

Bei der Elternmitwirkung gibt es übrigens einen deutlichen Unterschied zur Kita-Praxis: Im Schulbereich gibt es ein großes Netz an *institutionalisierter Elternbeteiligung*, Eltern haben sehr weitgehende *Rechte*, was die Gestaltung der Schule und des Schullebens angeht. Sie haben innerhalb der Schulkonferenz ein Mitspracherecht. Aber was das *tägliche* Einbeziehen von Eltern betrifft, da kann Schule sicher viel von den Kitas lernen. Vielleicht wäre es ein gutes gemeinsames Ziel von Kitas und Schule, das Alltagsleben der Kinder im Einzugsgebiet stärker für Bildungs- und Lernprozesse in den Institutionen aufzugreifen.

Timm Kunstreich:

Dankeschön. An dieser Stelle möchte ich unser Gespräch unterbrechen. Ich bin sicher, Sie haben Anstöße für die Arbeit in den Workshops und in den Arbeitsgruppen bekommen, in denen Sie den hier aufgeworfenen Fragen intensiver nachgehen können und vor allem auch Erfahrungen aus Ihrer unterschiedlichen Praxis austauschen können.

Die Workshops im Überblick

- 1. Individuelle Lernwege von Kindern und differenzierende Förderarbeit in Kitas und Schulen**
Ingrid Rath / Hadmut Scholz
- 2. Sprachförderung in Kitas und Schulen**
Uta Buresch / Betgen Hage / Thomas Ranft
- 3. Zusammenarbeit mit Eltern in Kitas und Schulen**
Evelyn Mosebach / Martin Peters / Claus Reichelt
- 4. Selbstbestimmtes Lernen in Kitas und Grundschulen**
Arbeitsgemeinschaft Kinderrechte
- 5. Bildungsangebote für Kinder aus benachteiligten Familien**
Sigrun Ferber / Sybille Neuwirth / Helga Treeß

Die Projekte und Praxisbeispiele, die in den Workshops diskutiert wurden, werden in dem Abschnitt „Materialien aus den Workshops“ vorgestellt.

Kitas und Grundschulen in Hamburg

Einblicke in die Workshops

Fortsetzung des Gesprächs

Timm Kunstreich:

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen, nach dieser anregenden Phase in den Workshops kommen wir hier noch einmal zusammen. Anstelle von Berichten aus den Arbeitsgruppen wollen wir versuchen, Themen, die angesprochen wurden, hier noch einmal aufzunehmen.

Frau Colberg-Schrader, Frau Schaefer und ich haben versucht, in möglichst alle Arbeitsgruppen und Workshops zu gehen, um dort die Themen einzufangen, die Atmosphäre zu erspüren, um dann hier darüber zu sprechen. Das ist zwar ein etwas autoritäres Verfahren, weil wir drei uns die Definitionsmacht anmaßen. Aber ich glaube, es ist ein sinnvolles Verfahren, denn wir können stellvertretend hier diskutieren, was wir aus diesem Tag mit herausnehmen.

Zunächst eine Frage zum Gesamteindruck. Haben Sie bei Ihrem Durchgang durch die Arbeitsgruppen so etwas wie einen roten Faden, etwas, was in allen Arbeitsgruppen wieder auftaucht, gehört, gesehen, gespürt?

Birgit Schaefer:

Was mir aufgefallen ist, ist, dass es eine sehr ernsthafte Atmosphäre mit einer paritätischen Aufteilung sowohl der Themen wie der Mitarbeit war. Das wirkte, als sei es schon *Alltag*, dass Leute aus dem Kindertagesstättenbereich und dem Grundschulbereich miteinander arbeiten. Es hätte ja auch sein können, dass in einigen Gruppen die Fetzen fliegen und die Kommunikation überhaupt nicht gelingt. So war es gar nicht! Überall gab es eine *sachbezogene und freundliche Arbeitsatmosphäre*.

Es haben sich einige Themen durchgezogen. Ich möchte eines herausnehmen: Das Thema, das ich öfter gehört habe, ist, dass in Kitas und Schulen dem *individualisierten Lernprozess* und der *Beobachtung* von Kindern sehr viel Bedeutung beigemessen wird. Es wird offensichtlich nicht mehr gefragt, was das Kind alles noch nicht kann, sondern es wird gefragt, was das Kind schon alles kann, und an den vorhandenen Kompetenzen knüpfen dann die Förderstrategien an. In den Gruppen wurden diagnostischen Beobachtungsinstrumente präsentiert, es gab viel Interesse am Vorgehen im jeweils anderen Bereich, man verständigte sich über Zielsetzungen und tauschte Arbeitsinstrumente aus. Ich denke, hier gab es viele Ansätze zum Erfahrungsaustausch, die uns Mut machen, dass die Kooperation vor Ort so gelingen kann, dass beide Bereiche, Kitas und Schulen, davon profitieren. Besonders interessant fand ich, dass überlegt wurde, ob man sich nicht früher als erst kurz vor Schulbeginn über die Kompetenzentwicklung der Kinder austauschen sollte.

Timm Kunstreich

Also, individuelle Förderung von Kompetenzen als ein gemeinsames Thema. Haben Sie das auch so gesehen?

Hedi Colberg-Schrader:

Ja, es hat mich auch überrascht, dass das so ein zentrales Thema für *beide* Bildungsbereiche ist. Ich hatte nicht erwartet, dass die Pädagogen aus Kitas und Schulen so ähnliche Fragen verfolgen - wie z. B., „Mit welchen Kindern haben wir es zu tun?“, „Was erleben diese

Kinder zu Hause, in ihrer Nachbarschaft und in unserer Institution? Welche individuellen Lerngeschichten haben die Kinder?“ „Wie können wir unsere Förderung darauf aufbauen?“ – und dass es soviel an ähnlichen Arbeitsweisen in der *Mischung von spielerischem und strukturiertem Vorgehen* gibt.

Und ich muss zugeben, ich bin erleichtert, dass es nicht nur für die Erzieherinnen in Kitas sehr schwer ist, Beobachtungen *schriftlich* zu dokumentieren, sondern dass dies auch für die Lehrkräfte in den Grundschulen eine neue Anforderung ist, der man sich mit viel Anstrengung annähert. Da stecken die Profis in Kitas und Schulen also derzeit in vergleichbaren Lernprozessen.

Mir fiel auf, wie unterschiedlich der Sprachgebrauch zwischen den beiden Bereichen Kitas – Schule ist. Ganz verschiedene Fachszenen strukturieren die beiden Bildungsbereiche und es gibt *unterschiedliche Begriffe*, über deren Bedeutung man sich erst einmal verständigen muss. Manchmal ist man sich in den Inhalten womöglich näher, als es die unterschiedlichen Begriffe auf den ersten Blick signalisieren. Ich glaube, die Verständigung über die unterschiedlichen Begrifflichkeiten lohnt sich: Manches lässt sich einverständlich klären, es gibt aber auch Begrifflichkeiten, die auf unterschiedliche Sichtweisen und auf den unterschiedlichen Bildungsauftrag der Institutionen aufmerksam machen - und da sollten die Unterschiede nicht verwischt, sondern *bewusst* gemacht werden, weil sich nur in der wechselseitigen Anerkennung eine gute Abstimmung und Anschlussfähigkeit der beiden Bildungsbereiche herstellen lässt. Unterschiede in den Sichtweisen und Vorgehensweisen von Kitas und Schulen machen Sinn, denn die beiden Institutionen haben es mit verschiedenen Altersphasen zu tun. Die *Neugier* auf die Erfahrungen des jeweils anderen Bereichs, die mir in den Workshops aufgefallen ist, brauchen wir als *Motor* für das Weiterarbeiten vor Ort.

Timm Kunstreich:

Mit der Öffnung der Einrichtungen in die Region hinein, wie sie in einem Workshop thematisiert wurde, ist ja auch eine Aufwertung des Stadtquartiers usw. verbunden. Und das öffnet den Blick auf die Zusammenarbeit mit Eltern.

Elternmitarbeit, das sagt sich so leicht, aber das kann natürlich auch zu einer Funktionalisierung für die Interessen der Einrichtung führen. Und das merken Eltern, sind verstimmt und ziehen sich zurück.

Haben Sie in den Workshops von Erfahrungen gehört, in denen Eltern stärker einbezogen werden und dabei nicht nur für die Interessen der Einrichtung funktionalisiert werden?

Birgit Schäfer:

Ich denke, das gelingt uns in all den Fällen, in denen wir Eltern frühzeitig mit unseren Institutionen in Kontakt bringen. Wir veranstalten z.B. in einigen Vorschulklassen *Mütter-Kinder-Kurse*, bei denen die Mütter und die Kinder in die Schule kommen und *Deutschförderunterricht* bekommen. Es wird dann auch später getrennt, meist dann, wenn die Mütter nicht mehr so schüchtern sind und sie dann alleine auch ihre Belange ansprechen können. Die Kinder werden dann parallel in der Vorschulklasse gefördert. Wir haben in einem Workshop von so einer Praxis im Bereich der Schule gehört, wir haben aber auch von einer Kita erfahren, die Deutschförderung für Eltern mit Migrationshintergrund anbietet und für diese Zeit auch die nötige Kinderbetreuung der noch sehr jungen Kinder organisiert. Es war sehr anschaulich dargestellt, mit welchem langem Atem man ein solches Projekt anbahnen muss, wie ein solches Vorhaben ganz nah am Lebensumfeld und den Fragen der Familien starten, und welche Unterstützung (z.B. von einer Dolmetscherin) man sich dazu holen muss. Aber die Gespräche und Fragen über Bildungsprozesse und über Kitas und Schulen in Deutschland sind für die angesprochenen Eltern auch im Bildungsinteresse ihrer Kinder von großem Wert.

Timm Kunstreich:

Dies sind Praxisbeispiele, bei denen der formale Rahmen von Elternbeteiligung qua Gesetz - wie in der Schule vorhanden - überschritten wird. Wir haben heute früh schon gehört, dass es im Kita-Bereich keine verfasste Elternmitwirkung, also keine gesetzlich festgeschriebene Elternpartizipation gibt. Dennoch gibt es, wie auch mir bekannt ist, sehr viel Elternbeteiligung in der Praxis. Wie kommt das?

Hedi Colberg-Schrader:

Das *Kinder- und Jugendhilferecht (KJHG)*, das für die Kitas maßgeblich ist, verlangt eine starke Berücksichtigung von Elternwünschen und verpflichtet die Kitas, Eltern an den Belangen der Kita so viel wie möglich zu beteiligen.

Aber diese rechtliche Grundlage hat nicht den förmlichen und verpflichtenden Charakter, wie es die *verfasste* Elternbeteiligung im Bereich der Schule hat. Aber auch ohne diese rechtliche Grundlage hat sich in vielen Kitas eine sehr enge Zusammenarbeit mit Eltern entwickelt. Eltern sind in der Regel *von sich aus* interessiert, wie es ihrem Kind in der Kita – der ersten Stufe des Bildungswesens – geht und welche Fortschritte es dort macht. Aber das Interesse von Eltern an Kitas geht in vielen Fällen noch weiter: Eltern nutzen Kitas ohne große Schwellenängste als *Treffpunkt*, dort lernen sie andere Eltern kennen, dort knüpfen sie Hilfsnetze mit anderen Eltern (z. B. für gelegentliches Babysitting, für gemeinsame Freizeitgestaltung, für Kleider- und Spielzeugtausch), was für ihre Alltagsbewältigung sehr erleichternd sein kann. Vor allem in sozialen Brennpunkten ist die Tatsache, dass Kitas *niedrigschwellige Anlaufstellen* sind, für die Eltern selbst sehr wichtig, und es ist aus bildungs- und sozialpolitischen Gründen eine Chance, frühzeitig die Kinder und Eltern zu erreichen. Wir fördern diese Möglichkeit in den Kitas sehr, denn in solchen Kontakten kann allen Erfahrungen nach die Elternkompetenz gestärkt werden, was sich dann positiv auf die Bildungswege der Kinder auswirkt.

Birgit Schaefer:

Ich denke, dass wir in der Grundschule, sehr viel stärker als bisher die breite Vorarbeit im Kita-Bereich, wie sie in den Workshops mit Praxisbeispielen geschildert wurde, wahrnehmen und daran anknüpfen müssen. Das ist die Lerngeschichte, mit der die Kinder zu uns kommen und die wir aufmerksam sehen sollten. Das bedeutet aber, dass wir frühzeitig in einen Austausch kommen müssen. Zum Glück sind wir schon weit davon entfernt zu sagen, „Wir fangen mit Punkt 0 in der 1.Klasse an und wollen gar nicht wissen was die Kita gemacht hat.“ Da hat es schon ein großes Umdenken gegeben. Wir sagen heute: „Es ist wichtig, die Informationen der Erzieherinnen zu bekommen.“ Was wissen sie über den Hintergrund des Kindes? Wie wurde mit dem Kind gearbeitet? Wo ist hier das vielleicht hochbegabte Kind? Wo gibt es familiäre Schwierigkeiten, von denen wir zum Verständnis des Kindes wissen sollten? Wir bereiten ganz konkret praktikable Verfahren vor, damit wir bei der Aufnahme der Kinder in die Grundschulzeit das *Vorwissen der Kita* einbeziehen können. Wir wollen einen Erstkontakt mit den 4,5-Jährigen, und wir wollen die längerfristigen Förderprozesse, ob in der Vorschulklasse oder in der Kindertagesstätte, in den Blick nehmen und aufgreifen, um zu einem hoffentlich „sanften“ Übergang in die Grundschule zu kommen.

Timm Kunstreich:

Ich habe den Eindruck, das Bemühen um den sanften Übergang, wie überhaupt um die Kooperation zwischen den Profis der Kita und der Schule, hat eine neue Qualität erreicht. Das war deutlich zu spüren sowohl in unserer Diskussion wie auch in den Workshops. Mir ist aber auch deutlich geworden, dass dieses Bemühen jeweils auf dem Hintergrund der eigenen Tradition geschieht. Ich habe den Eindruck, dass Schule sehr stark an einem Curriculum hängt, das auf Vermittlung setzt. Der Bereich der Kitas hingegen ist einem Curriculum verpflichtet,

dass sich an kindlichen Bildungsprozessen orientiert und die Förderung der Kinder in den Alltag des Zusammenlebens integrieren will. Das müssen keine Widersprüche sein, aber es sind unterschiedliche Herangehensweisen, die zu beachten sind. In den Workshops wurde auch auf Bedingungen wie Rahmenplan, Finanzierung, Besoldung usw. verwiesen, die eine zentrale Rolle spielen und die die gewollte gute Praxis auch behindern.

Birgit Schaefer:

Die unterschiedliche Orientierung der beiden Bildungsbereiche ist Realität und wir sollten nicht unbedingt eine Angleichung – in welche Richtung auch immer – fordern. Ich sehe eher die *anregende Wirkung* von solchen unterschiedlichen Fachtraditionen. Nehmen wir das Beispiel Sprachförderung. In der Schule gehen wir von dem Konzept „Deutsch als Zweitsprache (DAZ)“ aus und haben dabei einen ganz bestimmten fachlichen Blickwinkel, der anders ist, als die fachliche Orientierung und Vorerfahrungen, die die Erzieherinnen in den Kitas haben. Vor Ort kommen dann die Pädagoginnen zusammen, kommen ins Gespräch und suchen nach Formen, wie sie ihre jeweiligen Förderansätze zusammenbringen. In den meisten Fällen lernen die Profis mit ihrer Unterschiedlichkeit voneinander und es entsteht der Wunsch, dieses Voneinanderlernen durch *gemeinsame Fortbildung und Weiterbildung* zu verstärken. Ich kann mir gut vorstellen, dass sich vielleicht ganz neue Kombinationen von Förderstrategien durch die Zusammenarbeit der beiden Bereiche entwickeln.

Timm Kunstreich:

Es wurde heute schon an verschiedenen Punkten erwähnt, dass es eine große Differenz zwischen dem Status, der Ausbildung und Bezahlung von Erzieherinnen und Lehrerinnen gibt. Umso mehr erstaunt mich, wie sich die Vertreter der beiden Bereiche heute auf gleicher Augenhöhe begegnen. Wie könnte man dieses ‚Sich-auf-gleicher-Augenhöhe-Begegnen‘ auch in der Praxis stärker fördern?

Hedi Colberg-Schrader:

Ob man sich in der Zusammenarbeit von Kita und Schule auf gleicher Augenhöhe begegnen kann, hängt ganz entscheidend davon ab, ob man ein *fachliches Selbstbewusstsein* mitbringt, ob man über klare *Konzepte* verfügt, und ob man darstellen und begründen kann, welche *Ziele* man in der pädagogischen Arbeit verfolgt, mit welchen *Methoden* man diese Ziele erreichen will und wie man regelmäßig *überprüft*, ob die gesetzten Ziele auch erreicht werden.

Ich denke, im Kita-Bereich wird sehr intensiv daran gearbeitet, eine solche *fachliche Fundierung* der pädagogischen Arbeit voranzubringen, die dann auch den Austausch mit Vertretern der Schule nicht scheuen muss und die Begegnungen auf gleicher Augenhöhe ermöglicht. Aber diese Qualitätsentwicklung in der Praxis alleine reicht nicht. Wir müssen längerfristig auch den *Ausbildungslevel* für den Kindertagesstättenbereich erhöhen und wir müssen mit gezielten und systematischen Qualifizierungsmaßnahmen die *Professionalisierung des Erzieherberufs* stärken - und das geht nicht ohne zusätzliche Investitionen in diesen Bereich. Daran führt kein Weg vorbei, wenn wir in unserem Land Bildungspotenziale von Anfang an stärken wollen.

Aber ich freue mich, dass es auch schon heute, wo noch gravierende Unterschiede in Status und Bezahlung die Zusammenarbeit erschweren, solche Kooperationsansätze gibt. Wie ermunternd das ist, haben mir heute auch schon mehrere Teilnehmerinnen in den Pausen berichtet und wir haben die Hoffnung, dass ein neues Verständnis und Verzahnungen zwischen diesen beiden Bereichen Kita und Grundschule, die sich bisher mit vielen Konkurrenz- und Abwehrkämpfen gegenseitig geschwächt haben, wachsen.

Ich habe in den Arbeitsgruppen und in der Vorbereitung erlebt, dass man vonseiten der Grundschule an der Arbeit der Kitas interessiert ist. Die verstärkte individualisierende Arbeit

im Grundschulbereich ist ja ein Konzept, das es nahelegt, auf die Kitas zuzugehen und zu fragen, was denn das Kind vor Schulbeginn erlebt und geleistet hat. Und mit Blick auf eine individualisierende Arbeit in Gruppen von Kindern verschiedener Lernstände haben die Kitas eine Menge Vorerfahrung in Konzepten und in Praxis - da können die Lehrkräfte einiges für ihren Schulalltag lernen.

Ich persönlich habe bei der Vorbereitung und Durchführung dieser Veranstaltung auch eine Menge gelernt, was mein Bild von der Schule verändert hat. Zum Beispiel habe ich entdeckt, dass in der schulischen Fachdiskussion heute ein Konzept von Schulfähigkeit verfolgt wird, mit dem nicht mehr in erster Linie getestet wird, ob das Kind diese oder jene Reife erreicht hat. Der Blick richtet sich heute stärker auf die *Anschlussfähigkeit* zwischen den Institutionen und darauf, ob die Schule den verschiedenen Kindern mit ihren unterschiedlichen Lernständen gerecht werden kann. So betrachtet ist es beim Übergang zur Schule sehr wichtig, dass die Lernprozesse, die das Kind vor der Schule gemacht hat, nicht dadurch missachtet und entwertet werden, dass man sie überhaupt nicht zur Kenntnis nimmt. Heute wird auch im Bereich der Schule erwartet, dass die vorherige Station des Bildungsweges des Kindes ernst genommen wird, damit Bildungsprozesse der Kinder aufeinander aufbauend weitergeführt werden können. Dies ist eine Perspektive und Vorgehensweise, die nicht nur den Kindern zugute kommt, sondern die auch den *respektvollen Umgang* zwischen diesen beiden Professionen verbessern kann.

Birgit Schaefer:

Sie sagen, ‚dieses sich auf gleicher Augenhöhe treffen‘ hat auch mit der Haltung der Pädagogen in den beiden Institutionen zu tun. Ich denke, da hat, was uns Grundschullehrkräfte betrifft, der PISA-Schock doch auch sein Gutes getan, indem wir dazu angeregt wurden, noch einmal kräftig über unsere Arbeit nachzudenken.

Ich muss sagen, vor PISA hab' ich eigentlich immer sehr stolz auf die Grundschularbeit geguckt und gedacht, wir sind schon sehr weit. Das sind wir auch! Aber wenn wir die Lernergebnisse im internationalen Vergleich sehen, müssen wir noch einmal selbstkritisch überprüfen, was denn eigentlich mit unserem Unterricht los ist, wie wir *lernförderliche Bedingungen* schaffen und wie wir bessere Ergebnisse für das einzelne Kind erreichen als bisher. Ich denke, das öffnet auch den Blick dafür, noch einmal zu hinzusehen, was diejenigen tun, die in der Bildungsbiografie der Kinder vor uns tätig sind. Wir können uns nicht mehr leisten, hochnäsiger zu sagen, „die sollen uns mal bessere Kinder schicken“. Wir müssen *zusammen* mit den Fachkräften in den Kitas dafür sorgen, dass die Erziehungs- und Bildungsprozess besser aufeinander abgestimmt werden und die Kinder im Übergang zwischen den Institutionen stärker begleitet werden.

Ich denke, die Länder mit guten PISA-Ergebnissen zeigen uns, dass in einem Vorgehen, das darauf abzielt, jedes Kind in seiner Individualität zu sehen und mit Förderangeboten zu erreichen, ein Schlüssel für bessere Ergebnisse auch in späteren Phasen der Bildungslaufbahn von Kindern liegt.

Timm Kunstreich:

Herzlichen Dank für dieses Gespräch.

Ich möchte diese Gesprächsrunde schließen mit einer Aufforderung, einem Zitat von Erich Kästner, Sie kennen das alle: „Es gibt nichts Gutes, außer man tut es.“

Ingeborg Knipper, Leiterin des Amtes für Bildung

Bildungspolitischer Ausblick

Meine Damen und Herren, zu Vielen kann ich sagen, liebe Kolleginnen und Kollegen,

ich habe ja nun leider diesen offensichtlich sehr informativen Tag hier nicht miterleben dürfen, aber ich habe schon auf dem Flur gehört, wie interessant es war und ich denke, die Zusammenfassung im Gespräch hat mir auch einiges von dem vermitteln können, was heute tagsüber gelaufen ist.

Ich weiß – und das hat dieses letzte Gespräch auch bewiesen –, dass offensichtlich Einigkeit darin besteht, dass es eine Notwendigkeit zu einer sehr viel stärkeren inhaltlichen Zusammenarbeit zwischen Schule und Kindertagesstätten gibt. Und zwar nicht nur in Hamburg, sondern ganz generell. Diese Notwendigkeit wird auch von beiden Seiten bejaht. Es gibt eine Intensivierung der Förderprogramme in dieser Stadt - auf das neue Schulgesetz ist schon hingewiesen worden, wir werden alle 4,5-Jährigen in den Grundschulen vorstellen, wenn das Schulgesetz so verabschiedet wird, wie es geplant ist, wird es im Februar des nächsten Jahres losgehen damit.

Und dann kommen die Kinder wieder in die Kindertagesstätten und finden dort hoffentlich Erzieherinnen und Lehrerinnen vor, die bereit und auch fähig sind, die wirklich wichtige Arbeit der *Sprachförderung*, aber der *Bildung insgesamt*, noch sehr viel ernster zu nehmen als es bisher schon geschehen ist. *Intensivierung der Förderprogramme* ist das Stichwort dafür.

Auch das *Zusammenwirken mit den Eltern* ist angesprochen worden. Ich glaube, auch hier gibt es Einigkeit. Die Eltern sind ja, Gott sei Dank, in diesem Alter der Kinder noch sehr viel mehr an dem interessiert, was mit ihren Kindern in der Kita und in der Schule geschieht und wenn wir die Eltern auch für die weitere Arbeit in den Schulen gewinnen wollen, dann müssen wir diese Motivation einfach nutzen, die Eltern bei der Stange halten: ihnen erzählen was mit ihren Kindern geschieht, ihnen berichten, welche Möglichkeiten der Förderung es gibt, und zwar nicht nur in der Kita, sondern auch *zu Hause*, damit sie bereit sind, diese Möglichkeiten mit den Einrichtungen zu nutzen. Ich bin deshalb sehr gespannt auf die Berichte, die ich im Amt für Schule ja mit Sicherheit noch über die einzelnen Teile dieser Veranstaltung bekommen werde.

Aber ich glaube, wir sollten an einem solchen Tag auch die *Probleme* nicht verschweigen, die es ja nun einmal gibt in diesem Bereich. Das sind einmal noch Probleme in der *Ausbildung* der Erzieher und Erzieherinnen. Da müssen wir noch sehr viel mehr tun und ich freue mich, dass wir demnächst ein großes *Amt Bildung* haben werden in der Behörde für Bildung und Sport, wo diese Bereiche nicht mehr isoliert nebeneinander stehen. Dort wird es ein Amt für Bildung, in dem es eine Abteilung für Kindertagesstätten gibt, zwei Schulformabteilungen, ein Amt für Berufs- und Weiterbildung, in dem ja die Erzieherausbildung beheimatet ist, und dann noch eine Abteilung für politische Bildung geben. Dies alles wird uns hoffentlich dazu befähigen, die „Bildung von Anfang an“ in den Blick zu nehmen, bis ans Lebensende, hätt' ich beinahe gesagt, aber doch bis in das hohe Erwachsenenalter hinein. *Bildung muss als Einheit gesehen werden*.

Es ist eben schon davon gesprochen worden, dass es sehr unterschiedliche Materialien gibt, aber auch einen sehr unterschiedlichen Sprachgebrauch, und ich glaube, auch da ist eine erste Brücke zu schlagen. Wir müssen wirklich, wenn wir miteinander reden, auch in *einer Sprache*

sprechen und viele Veranstaltungen dieser Art, wie sie heute stattgefunden haben, sind sicher notwendig, damit dieser einheitliche Sprachgebrauch auch stattfindet und die Folgen oder die Konsequenzen daraus gezogen werden können.

Es gibt Probleme in der *Ausbildung*, es gibt aber auch riesige Probleme bezüglich der *Heterogenität* der uns anvertrauten Kinder. Wir sprechen häufig über die Sprachförderung der ausländischen Kinder, wir sprechen über behinderte Kinder, aber wir müssen uns immer wieder klar machen, dass auch die hier in Deutschland geborenen und hier aufgewachsenen Kinder eine sehr, sehr heterogene Gruppe sind, vom Elternhaus her, von den Möglichkeiten, die dort gegeben sind, vom sozialen Umfeld her. *Diese Heterogenität muss aufgefangen werden.*

Individualisierung ist das Stichwort, aber doch auch eine Individualisierung, die letztlich dazu führen muss, dass die Kinder *gemeinschaftsfähig* sind, dass sie in der Lage sind, in einer normalen Grundschulklasse den Anforderungen zu genügen und miteinander zu lernen.

Ich glaube aber auch, dass wir oft uns darüber im Klaren sein und offen darüber sprechen sollten, dass die *Ressourcen*, die wir derzeit zur Verfügung haben, *nicht* ausreichen. Ich sage das nicht, um hier jetzt billig Beifall einzuheimsen. Es ist einfach eine Tatsache, dass in dieser Gesellschaft und auch in dieser Stadt das Bewusstsein dafür, dass ‚Bildung von Anfang‘ an auch bedeutet, Geld für diese Bildung von Anfang an zur Verfügung zu stellen, dass dies noch nicht genug gesehen wird. Nicht hier unter uns und auch sicher nicht bei den Mitarbeitern im Amt für Schule, aber doch in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit. Wenn wir dort mehr erreichen wollen für die Zukunft, dann müssen wir alle auf den Ebenen, auf denen wir arbeiten, und mit den Gesprächspartnern, mit denen wir zu tun haben, noch viel tun, damit dieses Bewusstsein in der Öffentlichkeit noch gestärkt wird.

Ich bin heute nicht gekommen, um den Goldesel aus dem Märchen vorzuführen. Eselstreckdich, das gibt es leider nur im Märchen. Wir haben das Geld nicht, aber ich glaube, dass wir uns auch gemeinsam dafür einsetzen müssen, dass die vorhandenen Ressourcen, die es im Moment noch gibt, einfach *eingesetzt* werden. *Vernetzung* ist so ein Stichwort und dieses Überwinden von oben und unten. Das betrifft einmal den *Status der Lehrer, Sozialpädagogen und Erzieher*. Wir müssen *miteinander ins Gespräch* kommen, wir müssen die Einrichtungen, die vorhanden sind, gemeinsam nutzen, gemeinsam auch einsetzen.

Ich erhoffe mir sehr, dass die Gründung des Amtes Bildung in den nächsten Wochen ein solcher Anstoß sein kann, damit alle diese Institutionen miteinander ins Gespräch kommen, und ich erkläre ausdrücklich, das ich mich auch bemühen werde, mit dem *Amt für Jugend*, das ja jetzt in einer anderen Behörde, der Sozialbehörde, ist, ins Gespräch zu kommen. Ebenso mit der *Kulturbehörde*, denn auch Kultur ist ein wichtiger Baustein in der Kindererziehung.

Und wir haben in unserem Hause ja auch das *Amt für Sport*. Die *körperliche Erziehung*, die Bewusstmachung der Körperlichkeit, halte ich für einen Bereich, der in der Früherziehung schon eine besondere Rolle spielen muss. Einsetzung der Ressourcen also zielgenauer. Vernetzung der Einrichtungen, die vorhanden sind. Die *Erzieherausbildung*, ich habe das eben schon kurz angedeutet, wollen wir auf eine neue Basis stellen, auch da sind wir mit den Verantwortlichen im *Amt für Berufs- und Weiterbildung* im Gespräch.

Es gibt also unendlich viel zu tun, aber ich glaube, dass ein solches Forum eine gute Basis dafür ist, dass jeder, der jetzt an seinen Arbeitsplatz zurückgeht, auch mit dieser Gewissheit zurückgehen kann. Ich kann Ihnen wirklich versprechen, dass diese Schlagwort „Bildung von Anfang an“ für uns mit dieser Tagung nicht sein Ende gefunden hat, sondern seinen Anfang.

Wir müssen anfangen, diese *Ganzheit von Bildung* zu sehen, und wir müssen gemeinsam alle Verantwortlichen in dieser Stadt davon überzeugen, dass es davon kein Zurück mehr gibt. PISA hat die Augen geöffnet, morgen wird IGLU und PEARLS veröffentlicht. Wir stehen zwar nach den ersten Zeitungsberichten etwas besser da, aber doch nicht so gut, dass man sich zufrieden zurücklehnen kann, denn auch diese Studien werden uns mit Sicherheit vor neue Aufgaben stellen.

Wir wollen keine Verschulung der Kindheit, das sage ich noch einmal ausdrücklich. Kinder wollen aber lernen. Schulisches Lernen im engeren Sinne, wie es früher verstanden wurde, hat sicher noch einen etwas anderen Aspekt, aber ich denke, wir sollten die *Lernfreude der Kinder nutzen*. Ich habe gestern gerade einen Kindergeburtstag mit sechs 2-3-Jährigen organisiert und durchgezogen und ich wusste am Abend, was ich getan hatte. Ich weiß also, was Sie als Erzieherinnen in den Kindertagesstätten leisten müssen.

Aber diese ungeheure Lernfreude, diese Entdeckerfreude, die man bei diesen kleinen Kindern schon wahrnehmen kann, ist so überwältigend, dass es auch eine schöne Aufgabe ist, die man gerne wahrnimmt. Wir wollen, dass der vorhandene Lernwille der Kinder *professionell* befriedigt wird, und professionell heißt für mich noch etwas mehr als das, was die Eltern tun. Auch Eltern sind Professionals, kann man sagen, aber ich glaube, die Eltern haben noch einen ganz anderen Kontakt zu den Kindern, haben nicht so den Blick über das eigene Kind hinaus. Insofern sind Erzieher, Sozialpädagogen und Lehrer gefragt. Den Lernwillen der Kinder befriedigen und dieses Lernen von Anfang an, dass soll für die Kinder ein positives Erlebnis werden. Denn nur, wenn wir sie so auch langsam an schulisches Lernen heranführen, dann haben wir das erreicht, was wir letztlich wollen, nämlich eine *lernende Gesellschaft*.

Danke für Ihre Aufmerksamkeit! Ich wünsche Ihnen für Ihre Arbeit Erfolg und auch Freude.

Helga Treeß

Verabschiedung

Meine sehr verehrten Damen und Herren!

Wir haben das Thema „Bildung von Anfang an“ miteinander ver- und behandelt. Der Wunsch der Veranstalter nach einem lernintensiven, spannenden Tag und einer eindrucksvollen Demonstration dafür, dass sich Hamburger Kindertagesstätten und die Schule der gemeinsamen Verantwortung stellen, ist in Erfüllung gegangen.

Herr Staatsrat Behrens hat unsere Veranstaltung heute morgen freimütig „als einen historischen Tag“ bezeichnet. Ich denke, damit hat er nicht übertrieben. Wann hat es das schon gegeben, dass sich so viele Lehrkräfte aus Grundschulen und Pädagoginnen aus Kindertagesstätten einen ganzen Arbeitstag Zeit nehmen, um ausschließlich über ihre Zusammenarbeit zum Wohle der Kinder und im Interesse von deren besseren Bildungschancen - möglichst gleicher Bildungschancen für alle Kinder - zu arbeiten?

Diese Veranstaltung ist ausdrücklich als ein *Einstieg* gedacht, als *Auftakt für den Diskurs* „auf Augenhöhe“ zwischen den beiden Bildungssystemen Kindertagesstätte und Schule. Bildungschancen sind Zukunftschancen. Sie werden als erstes im Kindergarten und dann in der Grundschule angelegt. Beide sind biografisch bedeutsame Stationen auf dem Weg von Kindern in eine demokratische Gesellschaft, die ihre Mitwirkung und ihre Kompetenzen für die eigene Weiterentwicklung dringend braucht.

Wie wäre es, wenn unsere Stadt Hamburg im Land zur Vorreiterin für die beispielhafte, erfolgreiche Gestaltung des Übergangs von der Kita zur Schule würde?

In diesem Sinne hoffe ich auf zahlreiche neue Kontakte, die zwischen Kindertagesstätten und Schulen hergestellt werden, und bin auch gern bereit, in der Patriotischen Gesellschaft dafür zu werben, dass sie sich als Forum für weitere Veranstaltungen dieser Art zur Verfügung stellt.

Ich wünsche allen im Namen der Veranstalter einen guten Nachhauseweg. Auf Wiedersehen!

Materialien aus den Workshops

Workshop 1

Individuelle Lernwege von Kindern und differenzierende Förderarbeit in Kitas und Schulen

In diesem Workshop werden aus Sicht der Kindertagesstätten und der Grundschule individuelle Lernwege von Kindern in den Blick genommen. Die Wege und Verfahren sind unterschiedlich, gemeinsam ist jedoch der Ansatz. Beide Institutionen kehren einer defizitären Betrachtungsweise von kindlicher Entwicklung den Rücken und richten ihren Blick auf die Stärken und die Kompetenzentwicklung von Kindern. Diese Sichtweise erfordert eine Veränderung der bisherigen Praxis.

Individuelle Lernwege in den Blick nehmen aus Sicht der Kindertagesstätten :

Im Rahmen ihres Qualitätsentwicklungsprozesses hat sich die Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten auf den Weg gemacht, individuelles Lernen von Kindern in den Mittelpunkt zu stellen.

Ausgehend von einem Leitbild, dass Kinder als eigenaktive Lerner definiert, und orientiert an dem ersten (von vier) Qualitätsversprechen für alle Kitas – „In unserer Einrichtung nehmen wir Kinder als Akteure ihrer Entwicklung wahr und wir be(ob)achten sorgfältig jedes einzelne Kind“ –, haben sich die Kindertagesstätten auf den Weg gemacht, sich in der systematischen Beobachtung zu schulen und diese zu einem festen Bestandteil ihrer Kita-Praxis werden zu lassen.

Erzieherinnen sind bei der Ausübung ihres Berufes auf eine intensive Beobachtung von Kindern angewiesen, um die Kinder ihren Bedürfnissen entsprechend fördern zu können. Beobachtung ist die Grundlage einer fürsorglichen Haltung für das kindliche Wohlergehen. Sie ist Grundlage dafür, dass das Kind mit seinen Fragen und Themen verstanden wird und mit solchen Angeboten gefördert wird, die es in seinem Lernweg voranbringen. Eine differenzierte Beobachtungspraxis gehört vom Anspruch her schon immer zur pädagogischen Arbeit in Kitas. Hinzu kommt heute, dass dies in systematischer Weise vorgenommen und teilweise auch schriftlich dokumentiert werden soll.

Im Rahmen des Workshop 1 wird von der pädagogischen Fachberaterin **Ingrid Rath** dargestellt, wie der Träger Vereinigung diesen Prozess geplant hat. Anhand des Praxisberichts der Kita Bekassinenau wird der Umsetzungsprozess in einer Kindertagesstätte von der Kita-Leitung **Anna Ullrich** und **Renate Schröder** sowie aus der Sicht der Erzieherin **Angelika Klinger** vorgestellt.

Eine systematische Beobachtung aller Kinder stellt eine neue Anforderung an alle Erzieherinnen dar, die in einen ausgefüllten Berufsalltag zu integrieren ist. Wie das möglich ist, worin die speziellen Anforderungen bestehen, aber auch, welche Schwierigkeiten in der Praxis entstehen, möchten wir Ihnen vorstellen.

Literatur: Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten: Materialien zur Qualitätsentwicklung. STADT-KINDER, Nr.3, August 2000

Entwicklungsprojekt „Poolbildung der Förderressourcen (Pro Pool)“

1. Ziele des Projekts

Entwicklung und Erprobung exemplarischer Förderkonzepte, auf der Grundlage eines effektiven und integrierten Einsatzes der Ressourcen aus den Förderbereichen Lese- und Rechtschreibschwäche, Deutsch als Zweitsprache, Muttersprachliche Unterricht und integrative Maßnahmen.

2. Auftrag

Die teilnehmenden 6 Grundschulen sind unterschiedlich groß und haben unterschiedlich hohe Ressourcenzuweisungen.

Nicht alle Schulen erhalten Ressourcen für Herkunftssprachlichen Unterricht, zwei der Schulen sind keine Integrative Regelschulen.

Die Fördermittel sollen gebündelt und Synergieeffekte hinsichtlich des personellen Einsatzes aufgezeigt werden.

3. Ergebnisse des Projekts

- Es wurden teils einheitliche, teils schulspezifische, handhabbare Verfahrensweisen und Instrumente eingeführt, die den Schulen die Systematisierung der Diagnose von Förderbedarfen, den Umgang mit individuellen Förderplänen und ansatzweise die Evaluation der Förderergebnisse ermöglichten. Insgesamt wurde die Förderarbeit an allen teilnehmenden Schulen weiter qualifiziert.
- Die Lernangebote für die Schülerinnen und Schüler wurden gezielt auf ihre individuellen Lernvoraussetzungen abgestimmt. Lernfortschritte wurden im Rahmen der Förderziele feststellbar; vielfach wurden deutliche Entwicklungsfortschritte erzielt.
- Die Mitarbeit am Projekt führte zu einer Weiterqualifizierung der Professionalität beteiligter Lehrkräfte. Die Ergänzung der Kompetenzen in der Kooperation von Klassen- und Förderlehrkräften führte zu fachlichen Synergieeffekten. Daher war die Ausstattung der Schulen mit unterschiedlichen und spezifisch qualifizierten Lehrkräften eine maßgebliche Voraussetzung für die Qualifizierung der Förderarbeit.
- Die Konzeption von strukturierter Förderarbeit setzt eine innerschulische Infrastruktur von Kommunikation und Kooperation voraus (regelmäßige Jahrgangs und/oder Fach- und Fallkonferenzen). Um diese Strukturen zu einem verlässlichen Bestandteil der schulischen Arbeit werden zu lassen, brauchen Schulen den klaren Auftrag, ihre Förderarbeit zu strukturieren und zu dokumentieren.
- Es hat sich bewährt, den Personaleinsatz dahingehend zu verändern, dass die Anzahl der Förderlehrkräfte für das einzelne Kind möglichst gering gehalten wird. Hier konnten die Integrativen Regelschulen an ihrer bewährten Förderpraxis - der Arbeit in Klassenlehrerteams - anknüpfen.

- Es wurden sowohl Formen der integrativen Binnendifferenzierung wie der äußeren Differenzierung (Förderbänder) erprobt. Alle Schulen arbeiteten mit individuellen Förderplänen. Der Umgang mit diesem Instrument und die Entwicklung von Förderkonzepten musste erlernt werden.
- Die wesentlichen im Auftrag benannten Ziele wurden erreicht. Es gelang den Schulen, ihre aus unterschiedlichen Förderbereichen zugewiesenen Ressourcen zu bündeln und bedarfsgerecht und diagnosegeleitet zu verteilen.
- Es sind pädagogische Einsichten über individualisiertes Lernen im Interesse des Kindes gewachsen und die Qualität der Arbeit an den einzelnen Schulen hat sich deutlich verbessert.
- Die Organisationsbeispiele und die entwickelten Diagnoseinstrumente sind geeignet, anderen Schulen Hilfestellungen zur Qualifizierung ihrer Förderarbeit zu bieten.

4. Offene Fragestellungen

- Welche Voraussetzungen sind zu schaffen, um in den Schulen die nötigen Infrastrukturen für eine individualisierte Förderarbeit zu implementieren?
- Welche Entwicklungs- und Fortbildungsmaßnahmen müssen getroffen werden, um alle Lehrkräfte für eine qualifizierte, strukturierte Förderarbeit zu befähigen und dem hohen Fortbildungsbedarf in diesem Bereich nachzukommen?
- Wie kann sichergestellt werden, dass die unterschiedlichen Kompetenzen aus den Förderbereichen - inklusive der sonderpädagogischen Kompetenz - allen Grundschulen zur Verfügung stehen?

5. Konsequenzen aus den Ergebnissen des Projektes

Folgende Konsequenzen und Vorschläge sollten im Amt diskutiert bzw. umgesetzt werden:

- Da die präventive Förderung eine der wesentlichen Aufgaben der Primarstufen ist, sollte sie grundsätzlich in der Vorschule beginnen. Das heißt, dass in die Klassenstufen 0 bis 2 deutliche Förderkontingente einfließen müssen.
- Für eine abgestimmte und effiziente Förderarbeit sind in den Schulen nachhaltige Fortbildungsprozesse zur Steigerung der diagnostischen Kompetenzen und der Kompetenzen zu individualisierter Förderung weiter zu entwickeln oder anzubahnen.
- Innerhalb der Schule muss die Förderarbeit nach verbindlichen Absprachen durchgeführt werden. Dazu gehört ihre Dokumentation und der Nachweis über den Ressourceneinsatz (Förderraster, Klassenbucheintragung) und die Erstellung von Förderplänen für einzelne Kinder (z. B. Lernentwicklungsberichte, Lerntagebücher oder Erstellung eines Portfolios).
 - Die Implementation von innerschulischen verbindlichen Förderkonzeptionen bedarf der Unterstützung und Begleitung. Um die Mehrfachprofessionalität der Lehrkräfte zu stärken - und damit auch den Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden, die in

mehreren Lernfeldern Förderbedarf haben – werden für Grundschulen Fortbildungsangebote vorgehalten, die Möglichkeiten und Grenzen der Verzahnung ihrer Förderarbeit in den Bereichen DaZ, PLUS und Mathematik vermitteln.

- Die Vergabe der Ressourcen innerhalb der Schulen muss diagnosegeleitet sein.

6. Vorschläge für zu ergreifende Maßnahmen

- Die Erfahrungen und Ergebnisse aus Pro Pool sollten als eine „Best Practice-Sammlung“ mit einer Kurzfassung des Berichts von Frau Dr. Köbberling erstellt und den Grundschulen als Handreichung zur Verfügung gestellt werden.
- Die präventive Förderarbeit im vorschulischen Bereich muss einer der Entwicklungs- und Fortbildungsschwerpunkte in der Lehreraus- und Fortbildung werden.
- Effiziente Förderarbeit benötigt eine besonders qualifizierte Planung und Gestaltung des Unterrichts nach didaktischen Grundsätzen. Daher sollten Konzepte wie „didaktisches Training“ und „Individualisierung des Lernens“ Fortbildungsschwerpunkte für Grundschullehrkräfte sein.
- Vorausgesetzt, dass das von Prof. Dr. Reich entwickelte Screening-Verfahren in der Primarstufe flächendeckend eingesetzt wird, muss ein Fortbildungskonzept entwickelt werden, das eine Sprachförderung ermöglicht, die auf die Sprachindikatoren der Sprachstandserhebung abgestimmt ist.
- Um die Fähigkeiten zur pädagogischen Diagnostik von Lehrkräften zu verbessern, sollten Erkenntnisse und Verfahren verschiedener Bereiche (Sonderpädagogik, PLUS, Prima, ELDIP, etc.) in einem Fortbildungskonzept zusammengeführt werden. Hierzu sollte eine Handreichung entstehen.
- In allen drei Ausbildungsphasen müssen (künftige) Grundschullehrkräfte im Umgang mit Instrumenten pädagogischer Diagnostik geschult werden.

Susanne Wagner
Grundschule Rothestraße

Beispiel für die Entwicklung eines Konzeptes zur individuellen und differenzierenden Förderarbeit in der Grundschule

<u>Ausgangsbedingungen der Schule:</u>	4 zügige Grundschule, viele Sprachen, Kulturen und Religionen, türkische Alphabetisierung, Ressourcen: PLUS und DaZ
<u>ein Schwerpunkt im Schulprogramm:</u>	Entwicklung und Umsetzung eines qualitativ verbesserten Förderkonzeptes unter effektiver Nutzung sämtlicher Förderressourcen.
<u>Teilnahme am Pro pool-Projekt</u>	mit dem Ziel, die vorhandenen Kompetenzen besser zu nutzen, individuelle Förderpläne zu erstellen und alle Lehrer am Fördern zu beteiligen.

Entwicklungsschritte:

1. Bestandsaufnahme mit Dokumentation: Was haben wir? Was können wir? Wie machen wir Förderung? Was brauchen wir? Wie sieht der nächste Schritt aus?
2. Erhebung zum aktuellen Stand des DaZ-Unterrichtes: Wie findet er statt?
3. Beschreibung der verschiedenen Arbeitsmodelle des DaZ-Unterrichtes anhand von Fallbeispielen.
4. Lehrerkonferenz zum Thema „Merkmale für lernförderlichen Unterricht“
5. Entwicklung eines Beobachtungsbogens als Screening-Instrument zur Erfassung von Entwicklungsauffälligkeiten.
6. Erarbeitung einer sinnvollen und klaren Struktur für Fallkonferenzen: Mit Hilfe des Beobachtungsbogens wird ein Kind vorgestellt. Unter den Kategorien „Biographie, Stärken, Probleme, Maßnahmen“ werden stichwortartig Informationen zu dem Kind gesammelt. In einem anschließenden Beratungsgespräch werden die Förderschwerpunkte ermittelt, geeignete Fördermaßnahmen verabredet und Verantwortlichkeiten verteilt.
7. Implementation des Konzeptes auf einer Konferenz
8. Einrichtung einer festen Stunde für eine kollegiale Fallkonferenz im Stundenplan. An dieser nehmen alle Lehrer teil, die das entsprechende Kind unterrichten. Die Besprechung wird immer vom Beratungslehrer moderiert und dokumentiert.
9. Evaluation: Auf einem Folgetermin werden die Auswirkungen der verabredeten Fördermaßnahmen und die Lernfortschritt des Kindes beschrieben und überprüft.

Workshop 2:

Sprachförderung in Kitas und Schulen

Uta Buresch – Betgen Hage – Thomas Ranft

Spätestens nachdem die Ergebnisse der PISA-Studie veröffentlicht wurden, ist deutlich geworden, dass Kinder mit nicht-deutscher Herkunftssprache im deutschen Bildungssystem geringere Chancen auf einen höherwertigen Schulabschluss haben, als Kinder deutscher Herkunftssprache. In den vorschulischen und schulischen Einrichtungen der sozialen Brennpunkte ist der besondere Förderbedarf dieser Kinder seit langem bekannt und es sind verschiedene Konzepte zur Sprachförderung in Kindertagesstätten und Schulen entwickelt worden, die sich zum Ziel gesetzt haben, die sprachlichen Kompetenzen der Kinder zu fördern. Dabei können sich die Ansätze aus Kita und Schule gut ergänzen, da Kitas häufig ihre Förderschwerpunkte im Bereich der kommunikativen Fähigkeiten der Kinder setzen, während Schule über ein gut entwickeltes Methodenrepertoire verfügt, das die sprachliche Performanz (Wortschatz, Satzbau, Grammatik) fördert.

In dem Workshop sollen die **Besonderheiten der Förderung der deutschen Sprache** in Kitas und Schulen anhand von Praxisbeispielen präsentiert und PädagogInnen eingeladen werden, ihre vielfältigen und reichhaltigen Erfahrungen gelungener Sprachförderpraxis miteinander auszutauschen.

Am Beispiel unterschiedlicher Wilhelmsburger Kitas, die sich im Zuge der Stadtteilentwicklung zusammengeschlossen haben und gemeinsam mit Schule Kooperationsmöglichkeiten entwickeln, soll deutlich werden, dass Deutschförderung in Kitas sich mit Hilfe eines Vier-Säulen-Modells beschreiben lässt:

Deutschförderung im Alltag ist vor allem eine Förderung, die Kindern die Möglichkeit gibt, Sprache kontextbezogen und eingebettet in Handlungen zu erfahren. Dies gilt täglich bei den unterschiedlichsten wiederkehrenden Alltagssituationen wie beim Ankommen, beim Essen, bei der Körperpflege, im Morgenkreis, beim Freispiel mit interessanten Materialien oder bei gezielten Bildungsangeboten.

Darüber hinaus werden in der Kita **gezielte Deutschförderangebote** durchgeführt, die die Kinder anderer Herkunftssprache oder Kinder, die in spracharmen Milieus aufwachsen, dabei unterstützen sollen, ihre sprachlichen Fähigkeiten gezielt weiterzuentwickeln.

In der **Kita Kirchdorfer Straße** in Kirchdorf-Süd wird dabei der wichtige Zusammenhang von Bewegung und Sprachentwicklung in gezielten Angeboten für Vorschulkinder aufgenommen. Frau Drews, Frau Mohr und Frau Warneke berichten darüber, wie sie in ihrer Kita Sprache über Bewegung für Kinder begreifbar und erfahrbar machen. Sie arbeiten mit dem Prinzip, dass Handlungen und Bewegungen durch sprachliche Begleitung zu Begriffen werden und sich somit im Spiel über vielschichtige Sinneserfahrungen „einfleischen“.

Aus der **Kita „Kiddies Oase“** berichten Frau Knüppel und Frau D’Amato von der Projektmethode. Die Arbeit an themenorientierten Projekten bietet Kindern eine Vielzahl von Erfahrungsmöglichkeiten, die unterschiedlichste Sprachanlässe beinhalten. Das Hausprojekt „Afrika“, berücksichtigt dabei interkulturelle Familiensituationen und bietet Kindern außerdem die Möglichkeit, etwas über anderen Kontinent zu lernen.

Die Kita „Elbkinder“ aus der Prassekstraße hat ein Angebot entwickelt, das Literacy-Förderung, Sprachanlässe in deutscher und den Herkunftssprachen der Kinder mit der Zusammenarbeit mit Eltern verknüpft. Herr Aulerich wird darüber berichten, wie eine Deutschlehrerin zusammen mit Eltern anderer Muttersprache ein Angebot für Kinder gestaltet, in dem Kinder eigene Bilderbücher herstellen.

Im Rahmen des Kooperationsprojektes Deutschförderung in Kitas entstand die Videoaufzeichnung mit Ausschnitten aus einer Deutschförderstunde in der Kita Moorwisch. Hier arbeitet eine Lehrerin aus der Schule Langbargheide.

Die Aufzeichnung gibt einen Einblick in die Zusammenarbeit von Erzieherin und Lehrerin. Die Erzieherin, Frau I. Fitzgerald, sitzt zwischen den Kindern im Halbkreis, in der Regel neben dem Kind, das am meisten ihre emotionale Unterstützung braucht. Sie regt die Kinder zur Mitarbeit an, in dem sie – wie ein Kind – vorbildliches Lernverhalten zeigt.

Frau A. Liedtke ist Sprachheillehrerin, die sich zurzeit in der Fortbildung „Deutsch als Zweitsprache“ befindet. Das Videoband gibt Einblicke, wie in der Sprachförderung in Kitas sprachtherapeutische Methoden mit den Zielen von „Deutsch als Zweitsprache“ verknüpft werden können. Besonderes Gewicht wird in jeder Stunde auf die sensomotorische Entwicklung gelegt.

Workshop 3

Zusammenarbeit mit Eltern in Kitas und Schulen

Die Zusammenarbeit mit Eltern in Kitas und Schulen weist erhebliche Unterschiede auf. Dies liegt zum Einen in formalen Unterschieden begründet (gesetzl. Rahmen, etc.), hat aber immer auch inhaltliche Ursachen. Wir möchten in diesem Workshop mit den unterschiedlichen Formen der Zusammenarbeit vertraut machen und für eine neue, **veränderte Kultur der Zusammenarbeit** eintreten. Dies soll unter der Fragestellung erfolgen, ob „**Bildung**“ dafür der große gemeinsame Nenner sein kann. Weiter soll es darum gehen, wie in der Zusammenarbeit mit Eltern der Übergang: Kita/Hort – Schule noch optimaler gestaltet werden kann.

Als Praxisvertreter stehen für die Bereiche

- **Krippe und Elementarbereich (0 – 6 Jahre)**
die Kindertagesstätte Deelbögenkamp des Trägers, Kinderwelt Hamburg e. V., organisiert im PARITÄTischen Wohlfahrtsverband, LV Hamburg

Kinderwelt Hamburg e. V. ist Träger der freien Jugendhilfe und betreibt aktuell acht Kindertageseinrichtungen mit rund 350 Betreuungsplätzen.

Aktive Eltern, die sich mit ihren Stärken und Interessen an den unterschiedlichsten Aktivitäten und Aufgaben beteiligen, sind bei Kinderwelt e.V. willkommen.

Eltern sind Profis für ihr Kind und die pädagogischen MitarbeiterInnen sind die Profis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Hier entsteht die Chance, durch regen Austausch von Informationen und Anregungen beider Seiten das einzelne Kind in seiner Entwicklung vielfältig zu unterstützen. Die Basis für eine derartige Kooperation ist gegenseitiges Vertrauen, welches durch Transparenz der geleisteten Arbeit, gegenseitige Wertschätzung, Akzeptanz und Toleranz geschaffen wird.

Der Träger Kinderwelt Hamburg e.V. bietet den Eltern u. a. Hospitationen an, um ihnen Gelegenheit zu geben, den Alltag in der Einrichtung „aus erster Hand“ zu erleben. Jährlich erfragen die Einrichtungen außerdem zur Selbstevaluation von den Eltern Rückmeldungen über ihre Einschätzung der Arbeit in der Kita. Dies geschieht in Form von detaillierten anonymen Fragebögen. Die Ergebnisse werden den Eltern vorgestellt, mit ihnen diskutiert und fließen in die Praxis ein.

Kinderwelt Hamburg e.V. wird vertreten durch Frau Smischlaew
Tel.: 20 00 03 –0 oder –17; e-mail: Kinderwelt.Hamburg@t-online.de

- **Hort (6 - max. 14 Jahre) ...**
das Kinderhaus e.V. in der Heinrichstraße, organisiert im Sozial- und alternativen Wohlfahrtsverband, SOAL

Das Kinderhaus bietet neben anderen Betreuungsformen u.a. 29 Schulkindern einen verlässlichen Betreuungsrahmen nach der Schule bzw. ganztägig in den Ferien.

Die Pädagogik folgt dem Ansatz einer emanzipatorischen Pädagogik.

Wichtig ist, mit den Kindern einen solidarischen Umgang zu leben, der von Selbstbestimmung, Partizipation und Kritikfähigkeit am gesellschaftlichen Umfeld geprägt ist.

Die aktive Einbeziehung der Eltern und ihrer familiären Situation ist die Basis für eine gute Zusammenarbeit im Sinne des Kindes.

Deshalb wünschen wir uns einen partnerschaftlichen Austausch mit den Eltern.

Regelmäßige Elternabende gewährleisten für die Eltern Informationen und Austausch über die Erfahrungen und Entwicklungsschritte ihrer Kinder sowie über aktuelle Gruppenprozesse im Kinderhaus. Dieses ermöglicht ihnen auch, Einfluss darauf zu nehmen.

Darüber hinaus bieten wir regelmäßige Elterngespräche für die Klärung pädagogischer Einzelfragen, zur Abstimmung zwischen familiärer und Kinderhaus-Erziehung und zum individuellen Austausch über die Entwicklung des Kindes.

Die Kinderhausräume können von Eltern für z. B. Elternstammtische, Eltern-Kind-Café's oder auch für Familienfeiern genutzt werden.

Das Kinderhaus e.V. Heinrichstraße wird vertreten durch Herrn Boghut.
Tel.: 43 39 49 od. 43 13 06 38; e-mail: kinderhaus.heinrichstrasse@t-online.de

- **Schule (5/6 – 18 Jahre)**
die Elternkammer Hamburg (EKH)

Die Elternkammer Hamburg ist die gesetzliche Vertretung für ca. 350 000 Hamburger Eltern, deren Kinder eines der 430 staatlichen Schulen besuchen.

Damit SchülerInnen effektiv lernen können, ist u.a. Voraussetzung, dass sie gerne zur Schule gehen und sich dort wohl fühlen. Hierfür ist ein Austausch zwischen Pädagogen und Eltern unumgänglich.

In diesem Workshop erfahren sie Möglichkeiten von guter Zusammenarbeit anhand von Beispielen. Der „Geist“ des Hamburger Schulgesetzes ist die Zusammenarbeit aller an Schule Beteiligten. Die Umsetzung der Möglichkeiten sind abhängig von den Menschen vor Ort, von dem Erleben und Weitergeben von positiv erlebten Situationen.

Möglichkeiten der Mitwirkung von Eltern in Schule auf unterschiedlichen Ebenen:

- Eltern – Informationsrechte, z. B. Infos über den Übergang nach der 4. Klasse, die Entwicklung des Kindes oder die Lehrinhalte in den Fächern und Aufgabengebieten (demnächst Bildungspläne)
- Klassenelternvertretung – Mitglied in der Klassenkonferenz
- Elternrat – Anliegen der Eltern erfahren und bearbeiten, Identifizierung mit der Schule
- Elternkammer Hamburg – Stellungnahmen zu Vorlagen der Behörde für Bildung und Sport (BBS), z. B. Schulgesetznovelle

Die Elternkammer Hamburg wird vertreten durch Frau Mosebach.
Elternkammer Hamburg: Tel.: 4 28 63-35 27; e-mail: info@elternkammer-hamburg.de

Weitere Ansprechpartner:

Sozial- und alternativer Wohlfahrtsverband, SOAL
Eiffelstr. 3 22769 Hamburg
Herr Reichelt, Tel. 43 25 84-10; e-mail: claus.reichelt@soal.de

Deutscher PARITÄTischer Wohlfahrtsverband, DPWV, Landesverband Hamburg
Wandsbeker Chaussee 8, 22089 Hamburg
Herr Peters, Tel. 41 52 01-63; e-mail: martin.peters@paritaet-hamburg.de

Workshop 4:

Selbstbestimmtes Lernen in Kitas und Grundschulen

Zielsetzungen der Arbeitsgemeinschaft Kinderrechte

Die Arbeitsgemeinschaft Kinderrechte hat sich vor einigen Jahren mit dem Ziel gegründet, das Thema der Kinderrechte und der Partizipation von Kindern in Kindertagesstätten voranzubringen. Im Zentrum der Arbeit unserer AG steht, Sensibilität für Möglichkeiten der Partizipation herzustellen und Formen der Mitbestimmung in Tageseinrichtungen für Kinder zu entwickeln und zu fördern.

Der Zusammenhang zu anderen Aktivitäten der Förderung von Partizipation und anderen Kinderrechten soll gewahrt bleiben. Dazu gehören neben der Gestaltung des Alltags in der Kita, das Nutzen von Möglichkeiten der Mitbestimmung im Stadtteil über Teilnahme an Projekten, an bezirklicher Jugendhilfeplanung u.ä.

Die Arbeitsgemeinschaft Kinderrechte verfolgt diese Ziele in einem Zusammenschluss von Personen aus Kindertagesstätten, Kita-Trägern und Ausbildungsstätten.

Unser Verständnis von Partizipation und Mitbestimmung

Wir gehen aus von einem prinzipiellen Recht und der Fähigkeit aller Kinder, ihre Angelegenheiten verantwortungsvoll mitzugestalten.

Sie sollen in ihrem Eigensinn als Personen gleichberechtigt Respekt erfahren, ohne dass Erwachsene oder andere Kinder aufgrund von Macht oder vermeintlichem Wissensvorsprung ihre Positionen ignorieren .

Sie sollen Positionen beziehen bei gleichzeitigem Respektieren der Verschiedenartigkeit anderer Menschen

Lediglich die Formen des Ausdrucks und zeitliche Perspektiven der Umsetzung sind altersabhängig zu berücksichtigen

Unsere Sicht von Partizipation grenzt sich klar ab von Laissez-faire-Pädagogik und ausschließlicher Durchsetzung eigener Interessen.

Genauso klar grenzen wir uns ab von Anweisungs-Pädagogik und einer fraglosen Einordnung in vorgegebene Abläufe.

Es geht um Schaffen einer Streitkultur, um das Erweitern und nicht das Abschaffen von Regeln und Grenzen.

Begriffsklärungen:

Partizipation ist die Erfahrung einer Person durch aktive Einmischung in sie betreffende Angelegenheiten etwas zu bewirken, „Spuren zu hinterlassen“.

Das beinhaltet folgende Teilaspekte (und damit auch Ansatzpunkte unseres Interesses):

- eigene Interessen wahrnehmen, ausdrücken, vertreten
- Interessen anderer erkennen und respektieren und aushalten
- Ideen zur Realisierung von Interessen entwickeln
- Interessengegensätze fair aushandeln
- Entscheidungen treffen
- Entscheidungen handelnd realisieren
- Erfahrungen überprüfen (Recht auf Fehler!)
- Verantwortung übernehmen

Wir unterscheiden dabei **zwei miteinander in engem Zusammenhang stehende Aspekte:**

Selbstbestimmung und Mitbestimmung

Selbstbestimmung betrifft die aktive Gestaltung von Angelegenheiten, die vorrangig die eigene Person betreffen

Beispiele: Kleidung, Menge und Art der Nahrung, die jemand zu sich nimmt, etc.

Auch Selbstbestimmung findet in Auseinandersetzung mit gegensätzlichen Interessen statt und beinhaltet die oben genannten Teilaspekte.

Mitbestimmung betrifft die aktive Gestaltung von Angelegenheiten, die das Zusammenleben in einer Gemeinschaft angehen, wovon andere Personen ebenfalls betroffen sind.

Beispiele: Auseinandersetzungen mit anderen Kindern, Essenszeiten, Regeln, neue Erzieherin, Außengelände der Institution, Verkehrssituation im Stadtteil, etc.

Partizipation als Prozess:

Partizipation in einer Einrichtung bedeutet „sich auf den Weg machen“.

Es ist kein Ziel, das man mehr oder weniger schnell erreicht und dann wieder aus dem Auge verlieren kann; man kann auch nicht im Sinne von „alles oder nichts“ von Partizipation sprechen.

Nicht nur von Seiten der Pädagoginnen, auch von Seiten der Kinder wird ein Lernprozess nötig sein!

Zu unserer Verständigung schlagen wir die folgenden Gesichtspunkte vor:

Partizipation wird befördert, wenn Kinder in ihrer Einrichtung erleben, dass es Veränderungen gibt :

Von	Zu
Von zufälliger, gelegentlicher Partizipation	Partizipation in verlässlicher Struktur und klaren Abläufen
Man darf Ideen äußern, wird gefragt	Einfluss auf Entscheidungen nehmen
Partizipation bei eng begrenzten Detailfragen	Partizipation bei allen wichtigen Entscheidungen des Hauses
Partizipation als „Zwangsbeteiligung“	Partizipation als freiwillig ergriffene Chance
Partizipation der älteren Kinder	Partizipation für alle Kinder
Partizipation verstanden als „Zugeständnis“	Partizipation verstanden als selbstverständliches Recht
Partizipation durch Funktionäre	Partizipation in Form breiter Beteiligung
Partizipation durch Wahl zwischen vorgegebenen Alternativen	Partizipation als Möglichkeit eigene Ideen zu realisieren
Partizipation durch Mehrheitsentscheidungen	Partizipation durch Konsensentscheidungen

Begleitende Veränderungen:

1.

Erzieherinnen, deren Menschenbild und Vorstellung von kindlicher Entwicklung geprägt ist unfertige Wesen beschützen und anleiten zu müssen, werden sich schwer tun, Partizipationsmöglichkeiten im Alltag zu entdecken.

Das Vertrauen in die Vorstellung, Kinder als Akteure ihrer Entwicklung zu sehen, begleitet Veränderungen zu mehr Selbst- und Mitbestimmung von Kindern.

2.

Erzieherinnen, die in ihrer Einrichtung nicht selbst die Erfahrung machen Partizipation in ihren eigenen Angelegenheiten zu realisieren, werden Partizipation der Kinder nur schwer auf den Weg bringen. Mitbestimmung auf der Mitarbeiterinnen -Ebene muss sich begleitend entwickeln

3.

Der Partizipationsgedanke kann nicht bei den Kindern und Mitarbeiterinnen Halt machen; er muss notwendigerweise auch die Eltern mit einbeziehen.

4.

Einrichtungen, die im Verhältnis zu ihrem Träger wenig Partizipation erfahren, werden sich schwer tun, Partizipation der Kinder und Eltern zu realisieren.

Bei den Trägern müssen Strukturen der Partizipation ermöglicht, weiterentwickelt und gefördert werden.

5.

Wissen, Einstellungen und Erfahrungen mit Partizipation werden in Aus- und Fortbildung beeinflusst.

Dort ist der Partizipationsgedanke als Lerninhalt und als Erfahrungsmöglichkeit der Mitbestimmung zu verankern.

Zitat: „Sag es mir,
und ich werde es vergessen
Zeige es mir,
Und ich werde mich daran erinnern
Beteilige mich,
und ich werde es verstehen“.
Laotse

Arbeitsgemeinschaft Kinderrechte:

Traute Krüger	Kita-Leiterin Bekkamp 60, Vereinigung	☎ 6 72 75 50
Angela Kinieczyk	Referentin für ev. Kindertagesstätten, Diakonisches Werk Hamburg E-Mail: kinieczyk@diakonie-hamburg.de	☎ 3 06 20 - 304
Hilla Scharfenberg	Kita-Leiterin Zeiseweg, Vereinigung	☎ 38 69 93 36
Prof. Heidi Eppel	Hochschule für angewandte Wissenschaft Fachbereich Sozialpädagogik E-Mail: eppel@sp.haw-hamburg.de	☎ 4 28 63-25 72
Prof. Dr. Petra Strehmel	Hochschule für angewandte Wissenschaft Fachbereich Sozialpädagogik E-Mail: petra.strehmel@sp.haw-hamburg.de	☎ 4 28 63-36 78
Monika Tegtmeier	Abteilungsleiterin Aus- und Fortbildung, Vereinigung E-Mail: M.Tegtmeier@kitas-hamburg.de	☎ 4 21 09-196
Waltraud Weißbach	Abteilungsleiterin Beratungsdienste, Vereinigung E-Mail: W. Weißbach@kitas-hamburg.de	☎ 4 21 09-109

Schrift und Zeichen

*Ein Projekt von 3 bis 6jährigen Kindern, mit Beiträgen von Schulkindern,
in der Evangelischen Kindertagesstätte der Osterkirchengemeinde
(Oktober 2000 bis Juni 2001)*

Das Projekt wurde in **Kooperation von K.I.D.S.-Kinder in der Stadt e. V. und Kita Osterkirche** durchgeführt. Es war angeregt worden von einem Filmvorhaben von Donata Elschenbroich zum Thema Schriffterwerb im Vorschulalter (preliteracy) im Film-Curriculum „Wissen und Bindung“. (Jetzt als Video: „Ins Schreiben hinein“ erschienen)

Ziel unseres Projekts war, die Lust und die Fähigkeit der Kinder zum ‚Schreiben‘ aufzugreifen und ihnen Möglichkeiten zu geben, Schrift und Schreiben zu erforschen und zu gestalten. In der Zusammenarbeit mit den Kindern wollten wir lernen, welche Mittel wir ihnen geben können, auf einem eigenen Weg des Lernens ihre ‚Schreibfähigkeit‘ zu betätigen.

Wir wollten auch wissen, in welchen Spiel- und Lebenszusammenhängen sie Schrift erkennen und gebrauchen, wie sie eigene geschriebene Zeichen gebrauchen und ‚anpassen‘ an die ‚Erwachsenenschrift‘, wie sie mit unterschiedlichen Schriftkulturen umgehen, wie weit ihr Interesse reicht.

Unsere Arbeit war eine forschende, kommunikative Didaktik. Wir lernten von den Kindern, wie sie vorgehen, und wir lernten als beteiligte Pädagoginnen miteinander, mit welchen Anregungen und Herausforderungen (Materialien, Aktivitäten, Fragen, Aufgaben) wir die Kinder unterstützen und weiterführen können. Zwei Erzieherinnen begleiteten die Kinder, die in selbst gewählten und angebotenen Aktivitäten Möglichkeiten des Schreibens erkundeten. Dabei entstand eine ‚fluktuierende Arbeitsweise‘: die Kinder steckten sich gegenseitig an, kamen zusammen, trennten sich wieder in eigene Kleingruppen, luden sich als ganze Gruppen und zum Schluss alle Kinder Kolleginnen und Eltern zu einem gemeinsamen Schrift-Fest ein. Die Erzieherinnen reflektierten und organisierten ihre Arbeit mit Hilfe einer Beraterin.

Ein wesentliches ‚**Werkzeug**‘ in diesem Prozess ist die **Dokumentation**. Sie ist wie ein Gedächtnis des Lernprozesses der Kinder vor ihren Augen, und für uns eine Möglichkeit, ihre Lernwege zu verstehen und im Gespräche miteinander den Fortgang des Projekts zu planen.

Die Kinder merken sehr schnell, dass sie als Lerner im Mittelpunkt stehen, dass ihnen als Person und den Gegenständen ihres Interesses die Aufmerksamkeit und Solidarität der Erwachsenen gilt. In dieser Atmosphäre der Zuwendung und des Miteinanders wächst ihr Mut, ihr Engagement, ihr Können – und der Horizont ihres Wissen-Wollens. Eine Kultur vielfältiger Dokumentation zu entwickeln, ist eine neue Aufgabe. Sie erfordert viel Arbeit, bei der im Projekt die Mitglieder von K.I.D.S. behilflich waren.

Das Projekt wurde getragen vom Gesamt-Kitateam, das auch die Reflexion der Erfahrungen in zwei Studientagen mit der Projekt-Beraterin durchführte.

Beteiligte des Projekts:

Die Kinder der grünen und der lila Gruppe

Agapia Terzudi und Neriman Kaya, Erzieherinnen, begleiteten die Kinder

Britta Petterson, stellvertretende Kita-Leiterin, gab methodische Hilfestellungen

Nathalie Agel, Kita-Leiterin, gewährleistete Organisation und Kommunikation im Kita-Team
Margarete Braband, K.I.D.S. (und ehemalige Kita-Leiterin) erstellte die Dokumentation für die Ausstellung.

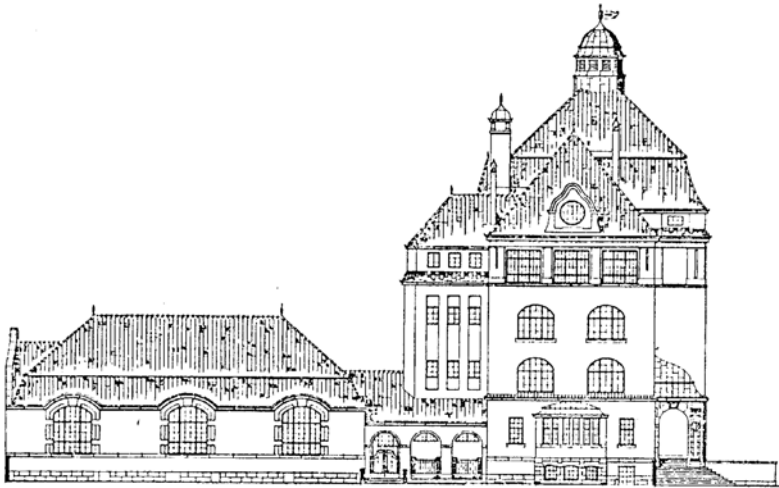
Ev. Kindertagesstätte der Osterkirchengemeinde Altona Zeißstraße 71, 22765 Hamburg,

☎ 3 90 91 41

Initiatorin und Beraterin des Projekts: Anke Steenken, K.I.D.S. – Kinder in der Stadt e.V.

Projekt der Grundschule Forsmannstraße:

„Die Eigenständigkeit stärken“



Die Schule Forsmannstraße – ist eine ganz „normale“ zweizügige Grundschule in Winterhude – Süd . Wir haben eine Vorschulklasse, vermieten Räume an ein kleines KTH (Träger ist eine Elterninitiative), das von 40 Kindern unserer Schule besucht wird und unterhalten ein eigenes Schullandheim in der Nordheide. Unsere Schülerschaft ist sehr „bunt“ zusammengesetzt: ca. 30 % der Kinder wohnen in Asylbewerberunterkünften und kommen aus mehr als 20 verschiedenen Ländern. Derzeit besuchen 54 SchülerInnen unserer Schule neun Kindertageseinrichtungen.

Unser Leitbild

„Wir wollen maßgeblich daran mitwirken, dass unsere SchülerInnen sich zu eigenständigen Menschen entwickeln können, weil wir der Überzeugung sind, dass Eigenständigkeit eine grundlegende Voraussetzung für ein erfülltes Leben ist.“ (Auszug aus unserem Schulprogramm)

Wie kann das gelingen ?

Wie sind wir zu diesem Leitziel gekommen und was bedeutet es für unseren Schulalltag , unser Schulleben, unseren Unterricht, unser Selbstverständnis ?

Konkrete Beispiele sollen diese Fragen beantworten.

Ruth Jakobi , Rektorin der Schule Forsmannstraße

Gisela Niemeyer , Beratungslehrerin der Schule Forsmannstraße und Moderatorin der Kinderkonferenz

Grundschule Forsmannstraße 32

22303 Hamburg

☎ 2 70 98 18-0

Workshop 5

Bildungsangebote für Kinder aus benachteiligten Familien

Der Workshop stellt 2 Beispiele für gelingende Kooperation von schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen (Kindertagesstätte, Kinder- und Familienhilfezentrum) vor. Beide arbeiten in ihrem jeweiligen Stadtteil (Mümmelmansberg), bzw. Wohnquartier (Dringsheide in Billstedt) daran, hohe soziale Belastungen und infrastrukturelle Schwächen, in die Kinder „sozialräumlich“ hineingeboren werden zu kompensieren und nicht zu einem Entwicklungsrisiko im Sinne reduzierter Bildungschancen werden zu lassen. Sie verstehen ihre Arbeit in bildungsabgewandten Milieus wegen der nachhaltigen Konsequenzen für die betroffenen Kinder eher als Auftrag denn als „Angebot“.

1. Beispiel: Kinderhaus St. Nicolaus und Grundschule Mümmelmansberg

Die Bildungsinstitutionen in Mümmelmansberg haben sich den besonderen Anforderungen des Bildungsauftrages in einem Stadtteil, der eine Vielzahl typischer Faktoren hoher sozialer Belastung aufweist, seit Jahren durch die kontinuierliche Weiterentwicklung integrativer und kompensatorischer pädagogischer Konzepte gestellt.

Das Kinderhaus Sankt Nicolaus ist ein integratives Kindertagesheim in Mümmelmansberg. Der größte Teil unserer Kinder wohnt im Einzugsbereich der Grundschule Mümmelmansberg 54 und besucht diese oder wird sie künftig besuchen. Das Kinderhaus betreut insgesamt 108 Kinder im Alter zwischen vier Monaten und 12 Jahren.

Bei der Eröffnung des Hauses im Jahre 1989 gab es zwei Krippengruppen, zwei integrative Elementargruppen und zwei Schulkindergruppen. Diese wurden später zu drei Bereichen umgewandelt, die „Offene Arbeit“ praktizieren und nach psychomotorischen, kooperativen und situationspädagogischen Grundsätzen arbeiten.

Etliche der Kinder kommen aus sozial benachteiligten Familien; einige weisen Behinderungen, Entwicklungsverzögerungen oder Verhaltensauffälligkeiten auf. Knapp die Hälfte der betreuten Kinder stammt aus dem nicht deutschsprachigen Ausland.

Das Kinderhaus „lebt“ Öffnung nach innen und außen. In Zusammenarbeit mit den ortsansässigen Institutionen wie den Sozialen Diensten, der Familienhilfe, den Schulen, den Früherkennungszentren, der Polizei, der Elternschule, der evangelischen Kirchengemeinde und dergleichen leisten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Präventionsarbeit.

Um den Kindern einen guten Schulstart zu ermöglichen, arbeitet das Kinderhausteam eng mit den Lehrkräften der Schulen zusammen.

Seit 2001 werden neben umfassender Vorschulförderung alle fünf- bis sechsjährigen Kinder, die im Folgejahr eingeschult werden, gezielt mehrmals wöchentlich in ihrer phonologischen Bewusstheit zum Erwerb der Schriftsprache nach o. a. Würzburger Trainingsprogramm gefördert.

Ende 2002 kam außerdem die Förderung des Zahlen- und Mengenverständnisses hinzu. Gleichzeitig erhalten Kinder mit Migrationshintergrund im Alter von drei Jahren bis zur Einschulung regelmäßig Sprachförderung.

Im Workshop stellt das Kinderhaus den Fragebogen, die Überprüfungsverfahren und Frühförderprogramme vor.

Die integrative Grundschule Mümmelmannsberg 54 hat seit dem Schuljahr 2000/2001 die bestehende Kooperation mit den Kindertagesstätten im Stadtteil intensiviert mit dem Ziel, einerseits diagnostische Anhaltspunkte für frühestmöglich ansetzende Fördermaßnahmen zu gewinnen und andererseits bei der Zusammensetzung der Eingangsklassen möglichst ausgewogen heterogene Lerngruppen zu bilden.

Ein hoher Anteil (85 bis 90 %) der SchulanfängerInnen hat eine vorschulische Bildungseinrichtung (Vorschulklasse oder Kindertagesheim) besucht. Es besteht also eine gute Chance, viele Kinder durch gezielte Maßnahmen der Frühförderung auf den Schuleintritt vorzubereiten. Gleichzeitig sind die Erfahrungen und Einschätzungen der mit den Kindern vertrauten Vorschulpädagoginnen und Erzieherinnen hilfreiche Informationen für die Einteilung der neuen Klassen und die Planung des Anfangsunterrichtes.

Es wurde ein Fragebogen für den Kindergarten/die Vorschule entwickelt. Er umfasst die Bereiche Umfeld, Sprache, Verhalten, Lernvermögen und Motorik des Kindes. Es wird außerdem eine Einschätzung von Seiten des Kindergartens/der Vorschule zur Schulfähigkeit des Kindes erfragt und dazu, mit wem (und mit wem nicht) das Kind nach Möglichkeit eine Klasse besuchen sollte. Im Gespräch mit der jeweils zuständigen Erzieherin bzw. Sozialpädagogin wird für jedes Kind ein Fragebogen ausgefüllt.

Seit dem Schuljahr 2002/2003 wurde außerdem die bisherige Schuleingangsuntersuchung ersetzt durch neue Testverfahren zur gezielten Überprüfung sogenannter „Vorläuferfähigkeiten“ (lernzielnahe Kriterien), die für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb und den Erwerb mathematischer Grundstrukturen notwendig sind:

Das Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (BISC) von Jansen u. a. (1998) erfasst verschiedene Bereiche der „phonologischen Bewusstheit“ (formale Aspekte der Sprache) und der Aufmerksamkeits- und Gedächtnisleistungen.

Der Osnabrücker Test zur Zahlbegriffsentwicklung (OTZ) von Van Lut u. a. (2000) erfasst verschiedene Kriterien der frühen Zahlbegriffsentwicklung und grundlegender numerischer Fertigkeiten.

Aus den Testergebnissen lässt sich ermitteln, ob bei einem Kind ein erhöhtes Risiko vorliegt, im Schriftspracherwerb bzw. im mathematischen Anfangsunterricht Schwierigkeiten zu entwickeln. „Risikokinder“ erhalten eine gezielte Frühförderung in den Vorschulklassen und einigen Kindertagesheimen, z. B. in St. Nicolaus (s. unten).

Das Würzburger Trainingsprogramm „Hören, lauschen, lernen“ von Küspert und Schneider (1999) fördert gezielt die phonologische Bewusstheit. Das Training umfasst Spiele aus sechs inhaltlich aufeinander aufbauenden Bereichen: Lauschspiele, Reime, Sätze und Wörter, Silben, Anlaut, Phonem.

„Wunderland Mathematik“ von Schiller (2001) bietet eine Vielzahl von Spielen und Übungen zu vor allem vornumerischen Fähigkeiten wie Erkennen und Herstellen von Reihen und Mustern, Klassifizieren, Sortieren, Vergleichen, Erkennen und Benennen von Raum-Lage-Beziehungen. Die dazugehörigen Begriffe werden eingeführt und gefestigt.

2. Beispiel: Grundschule Fuchsbergredder und Kinder- und Familienhilfzentrum KiFaZ) Dringsheide

Die Schule Fuchsbergredder und das KiFaZ arbeiten seit 1996 miteinander, aber auch mit anderen sozialpädagogischen Einrichtungen und vor allem mit den erwachsenen und heranwachsenden Bewohnerinnen und Bewohnern eng zusammen, um im Wohnviertel Dringsheide ein „bildungsfreundliches Milieu“ zu schaffen. Dabei werden methodisch alle Möglichkeiten partizipativer und integrativer Bildungs- und Lernprozesse ausgeschöpft, die ein sozialräumlicher Ansatz sozialer Arbeit vorhält.

Beispiele:

1. Psychomotorikgruppe für 1-3 jährige Kinder und ihre Eltern: In einer angeleiteten Gruppe können die Kinder den Psychomotorikraum in der Grundschule, später die Turnhalle, aber auch das Außengelände und „wilde Räume“ erobern. Die Eltern, sowohl Mütter als auch Väter, werden dazu ermutigt, ihren Kindern Raum zur Aneignung ihrer räumlich-materiellen Umwelt zu lassen. Sie lernen durch angeleitete Beobachtung von ihren Kindern, was diese schon alles können, beginnen sich miteinander über Erziehungsfragen auszutauschen und äußern Interesse daran, über bestimmte Zusammenhänge kindlicher Entwicklung mehr zu erfahren. Diese Wünsche werden dann sowohl als Beratungs- als auch als „generative Themen“ für Kursangebote (Elternführerschein usw.) wirksam.

2. Die Rektorin der Grundschule stellt bei der Anmeldung für die Vorschule und die 1. Klasse bei zahlreichen Kindern mangelhafte Sprachkenntnisse fest. Ihre Rückfrage im Trägerverbund des KifAz Dringsheide ergab, dass es in der Kita keine „Deutschförderung“ gab. Im Trägerverbund wird nach einer Möglichkeit der sprachlichen Förderung in fußläufiger Entfernung für die Familien gesucht.

3. Besucherinnen des Cafes im KifAz äußern den Wunsch nach einem Deutschkurs vor Ort. Da die meisten kleine Kinder haben, ist eine Kinderbetreuung während des Unterrichts unabdingbar.

Die Kenntnis überregionaler Förderprogramme und regionaler Bildungsnetze müssen in solchen Fällen schnell zum Beginn einer geeigneten Maßnahme führen, da sonst der Mut leicht wieder sinkt und Chancen vertan werden.

Die Bildungsarbeit im Kifaz ist auf die Verbesserung der schulischen Chancen für Kinder aus bildungsfernen Schichten gerichtet. Sie geht daher über die Zielgruppe „Schulkinder“ und „Vorschulkinder“ weit hinaus. Statt dessen umfasst sie - auch als „Förderung der Erziehung in der Familie“ (§ 16 KJHG) die ganze Familie und auch das nähere soziale Umfeld einer Familie mit Kindern. Die Nachbarstochter, die regelmäßig Babysitterdienste bei einer jungen Mutter mit einem Kleinkind macht, ist Lernende und Multiplikatorin ebenso wie die alte Dame, die in der Kindergruppe vorliest.

Im Workshop werden vor allem an Beispielen der Arbeitsansatz, die Ziele und Methoden anschaulich gemacht. Dafür stehen u. a. Bildmaterial und Literatur zur Verfügung.

Die Veranstalter dieses FORUMS:

Der Arbeitskreis Kinder- und Jugendhilfe in der *Patriotischen Gesellschaft von 1765* setzt sich dafür ein, dass wichtige jugend- und bildungspolitische Themen über die Grenzen behördlicher und Trägerstrukturen hinweg diskutiert werden können. Dieses FORUM richtet er erstmals gemeinsam mit anderen Institutionen aus.

Die *Behörde für Bildung und Sport* umfasst unter dem Stichwort „Lebenslanges Lernen“ alle Bereiche der Bildung und Weiterbildung der jungen Menschen in Hamburg, beginnend mit den Kindertagesstätten, den Vorschulklassen; über die Grund- und weiterführenden Schulen bis zur beruflichen Aus- und Weiterbildung.

Die *Arbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege* ist der Zusammenschluss der Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege in Hamburg. AWO, Caritasverband, DRK, DPWV, DW und Jüdische Gemeinde vertreten über 400 Einrichtungen mit ca. 23.000 Betreuungsplätzen.

SOAL versteht sich als alternativer Wohlfahrtsverband. Als Dachverband, der aus der Kinderladen- und Elterninitiativbewegung hervorgegangen ist, vereint SOAL ca. 130 einzelne Träger.

Die *Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten* ist ein öffentliches Unternehmen der Stadt, das eine große Zahl von Kindertagesstätten betreibt. Die 173 Kitas der ‚Vereinigung‘ verteilen sich über das ganze Stadtgebiet, sie werden von etwa 22.000 Kindern besucht.