

Berichte und Erfahrungen aus dem Programm ponte

# Bildungsqualität von Anfang an



**ponte**

Kindergärten und  
Grundschulen auf  
neuen Wegen

deutsche kinder- und jugendstiftung  
und Internationale Akademie für  
innovative Pädagogik, Psychologie  
und Ökonomie an der FU Berlin



# **Bildungsqualität von Anfang an**

Berichte und Erfahrungen aus dem Programm

»ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen«

Herausgeber: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung und  
Internationale Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie  
und Ökonomie an der Freien Universität Berlin (INA)

**Impressum:**

Bildungsqualität von Anfang an  
Berichte und Erfahrungen aus dem Programm  
»ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen«

**Herausgeber:**

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung  
und Internationale Akademie für innovative Pädagogik,  
Psychologie und Ökonomie an der Freien Universität Berlin – INA gGmbH

**Mit freundlicher Unterstützung von:**

Deutsche Bank Stiftung, Nikolaus Koch Stiftung, Stiftung Lausitzer Braunkohle,  
Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg,  
Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin,  
Sächsische Staatskanzlei

**Fotos:**

Piero Chiussi, Anke Hausmann, Peter Langer,  
Jacqueline Lobenstein, Jörg Ramseger, Sabine Roder

© Berlin: DKJS und INA 2007

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gGmbH  
Tempelhofer Ufer 11, 10963 Berlin

Internationale Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie  
und Ökonomie an der Freien Universität Berlin – INA gGmbH  
Königin-Luise-Str. 29, 14195 Berlin

## **Inhalt**

- 7 Vorwort
- 9 Frauke Hildebrandt:  
Kindergärten und Grundschulen bauen Brücken

### **Bildungsprozesse in Kindergarten und Grundschule**

- 12 Jacqueline Lobenstein:  
Die vergessene Schrift  
Kindergartenkinder auf dem Weg in die Welt der Schrift
- 18 Jörg Ramseger:  
Gibt es eigentlich »Vorläuferfähigkeiten«?  
Wie moderne Kindergärten grundschulpädagogische Gewissheiten infrage stellen

### **Entwicklungsprozesse.**

#### **Lernen im Dialog zwischen Kindergärten und Grundschulen**

- 30 Barbara Leitner:  
Das Lernen im Tun der Kinder entdecken  
Die vorsichtige Annäherung von Kindergarten und Grundschule
- 38 Jeanette Hoffmann:  
»... und dabei soll ich dann in der Mitte stehen«  
Zur Rolle der Moderatoren in ponte
- 46 Barbara Leitner:  
Ein Lernort für Klein und Groß  
Das Jenaplanhaus in Lübbenau

### **Service**

- 56 Die Autoren
- 56 Kontakte und Mitarbeiter in ponte
- 58 Verzeichnis der ponte-Einrichtungen
- 60 Veröffentlichungen zu ponte
- 61 Materialien zu ponte
- 61 Links



**Liebe Leserin, lieber Leser,**

*»Lernen im Kindergarten? Der Ernst des Lebens beginnt noch früh genug!«*

*»Im Kindergarten wird gespielt, in der Schule gelernt.«*

*»Wenn das Kind schon zu viel mitbringt, langweilt es sich doch als Schüler.«*

*Sie sind anderer Meinung? Sicher, viel hat sich bewegt in der letzten Zeit: Kaum jemand bestreitet heute noch die Bedeutung von frühkindlicher Bildung. Und der Fakt, dass fast 90 Prozent der Drei- bis Sechsjährigen in Deutschland einen Kindergarten besuchen, lässt eines immer notwendiger erscheinen: Frühe Bildung muss zu einem integralen Bestandteil unseres Bildungssystems werden. Doch das gelingt nur, wenn die Arbeit von Kindergärten und Grundschulen gut aufeinander abgestimmt ist.*

*Das Programm »ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen« setzt genau hier an: In den letzten drei Jahren bauten ErzieherInnen und LehrerInnen im Bundesland Brandenburg, seit 2006 auch in Berlin, Sachsen und Rheinland-Pfalz, Brücken, mit denen sie die Kluft zwischen Grundschule und Kindergarten zu verbinden suchen. Brücken sind notwendig: Beide Institutionen haben bisher meist ein ganz unterschiedliches Bildungsverständnis, sie arbeiten unter verschiedenen Rahmenbedingungen und werden auch von der Gesellschaft unterschiedlich wahrgenommen und beurteilt. Der Übergang in die Schule ist für viele Kinder deshalb ein Schritt in eine unbekannte Welt. Umgekehrt sind auch die Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule wenig vorbereitet auf die Kinder, die sie nun unterrichten sollen.*

*ponte regt die Pädagoginnen und Pädagogen aus Kindergarten und Grundschule zur systematischen Zusammenarbeit an, unterstützt, begleitet und berät sie beim Brückenbau.*

*In der hier vorliegenden Broschüre werden nun erstmals die Erfahrungen und Entwicklungen innerhalb des Programms aus verschiedenen Perspektiven nachgezeichnet. Sie können lesen, mit welchem Engagement sich die ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen einbringen, welche Erfolge, aber auch welche Schwierigkeiten es gibt. Dass Spielen und Lernen einander nicht ausschließen, sondern echten Forschergeist entfachen, macht zum Beispiel der Bericht über die intensive Suche einer Kindergartengruppe und ihrer Erzieherin nach einer rätselhaften Schrift anschaulich.*

*ponte ist ein gemeinsames Programm der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und der Internationalen Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie an der Freien Universität Berlin. Mit Unterstützung der Deutsche Bank Stiftung und der Nikolaus Koch Stiftung, aber auch der Bildungsadministrationen der beteiligten Bundesländer und Förderer aus der Wirtschaft konnten bislang 64 Einrichtungen in ponte arbeiten. Dafür gilt allen Partnern unser herzlicher Dank!*

**Dr. Heike Kahl**

Deutsche Kinder-  
und Jugendstiftung

**Prof. Dr. Jürgen Zimmer**

Internationale Akademie für innovative Pädagogik,  
Psychologie und Ökonomie an der Freien Universität Berlin



# ponte

## Kindergärten und Grundschulen bauen Brücken

*von Frauke Hildebrandt*

In den vergangenen Jahren ist der Bereich der frühen Bildung in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt. Durchgesetzt hat sich die Erkenntnis, dass eine erfolgreiche Bildungsbiografie in erster Linie Ergebnis vielfältiger und anregender Bildungsmöglichkeiten in der frühen Kindheit ist. Sie sind auch die Voraussetzung für erfolgreiches Lernen in der Schule. Denn Bildungsprozesse bauen aufeinander auf. Dem widerspricht aber immer noch die Struktur des deutschen Bildungssystems. Kindergärten und Grundschulen haben verschiedene Funktionen, und ihnen liegen, historisch bedingt, jeweils eigene und unterschiedliche Bildungsvorstellungen zugrunde. Dadurch wird ein kontinuierlicher, auf den jeweiligen Erfahrungen der einzelnen Kinder aufbauender Bildungsverlauf erschwert.

Hier setzt das Programm »ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen« an.<sup>1</sup> Es versteht sich als ein Forschungs- und Entwicklungsprogramm, das Kindergärten und Grundschulen dabei unterstützt, sich selbst zu hervorragenden Bildungseinrichtungen für Kinder weiterzuentwickeln. Kindergärten und Grundschulen kooperieren in ponte systematisch. In beiden Institutionen wird ein zeitgemäßes Bildungsverständnis verwirklicht. Immer steht dabei im Mittelpunkt, wie die Pädagoginnen und Pädagogen die Erfahrungen, die Fragen und die Sorgen der Kinder aufgreifen und für sie nachhaltig wirksame Bildungssituationen gestalten können. Die Abgrenzung zwischen den Institutionen liegt nicht in den Zielsetzungen oder Fähigkeiten der einzelnen Beteiligten, sondern ist historisch, institutionell und organisatorisch begründet. Sie kann aber durch Interaktion zwischen den Akteuren selbst abgebaut werden.

Dafür hat ponte Tandems aus jeweils einer Grundschule und einer oder mehreren Kitas initiiert. In diesen Tandems kooperieren ErzieherInnen und Grundschullehrerinnen mit dem Ziel, ihre Kompetenzen im Hinblick auf die Bildungsprozesse der Kinder zu bündeln und dadurch zu stärken.

In der gemeinsamen Auseinandersetzung mit ihrer pädagogischen Arbeit und dem zugrunde liegenden Bildungsverständnis ergeben sich oftmals ganz neue Perspektiven, die nicht zuletzt eine andere Sicht auf die Lernprozesse der Kinder nach sich ziehen: Nämlich, dass Kinder am besten lernen, wenn sie an eigene Erfahrungen

anschließen können und wenn sie solche Themenbereiche bearbeiten dürfen, die für sie bedeutsam sind. Dazu brauchen sie anregende Lernumgebungen und PädagogInnen, die die Fragen und Interessen der Kinder wahrnehmen und den Bildungsgehalt von Alltagssituationen identifizieren können.

Im ersten Teil der Broschüre wird gezeigt, wie ein solches Bildungsverständnis im pädagogischen Alltag umgesetzt werden kann. Ein weiterer Artikel beschreibt, wie ponte in die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung einzugreifen versucht. Beide Beiträge machen deutlich, wie Kindergärten und Grundschulen lernen müssen umzudenken, wenn die Bildungsprozesse der Kinder nicht mehr in beiden Einrichtungen isoliert verstanden, geplant und organisiert, sondern als *Kontinuum* begriffen werden: Plötzlich wird ein *kontinuierlicher Dialog* zwischen beiden Einrichtungen über die konkreten Lebenssituationen und Lernerfahrungen der Kinder für beide Systeme erfolgsentscheidend.

In jedem Tandem begleitet eine Moderatorin oder ein Moderator die Zusammenarbeit von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen. Sie oder er stellt einen kontinuierlichen Dialog der Beteiligten sicher, unterstützt bei der Situationsanalyse, bei der Vereinbarung von Zielen und steht auch bei der Vor- und Nachbereitung sowie der Durchführung von Praxisprojekten beratend zur Seite.

Während der regelmäßigen Treffen der Tandems werden authentische Fragen erörtert, die besonders zwischen Kitas und Grundschulen strittig sind – aber nicht nur hier, sondern auch innerhalb der einzelnen Systeme. Diese Fragen und auch Zweifel an der Sinnhaftigkeit einer bestimmten pädagogischen Arbeit in Kitas und Grundschulen werden als berechtigt qualifiziert. Befürchtungen, begründete und unbegründete Positionierungen zu den professionellen Grundlagen der pädagogischen Arbeit werden von der Moderatorin bzw. dem Moderator aufgenommen und diskutiert. Dissens wird institutionalisiert und ermöglicht Irritationen. Fragen nach dem Vorrang individueller Förderung, nach ihrer Praktikabilität, nach ihrer Rechtfertigung, nach dem Verbinden von Interessen und Kompetenzerwerb sowie nach der Selbstwirksamkeit der Kinder in Lernprozessen werden gemeinsam anhand einer konkreten Dilemmasituation erörtert, aber durchaus nicht immer gleich abschließend beantwortet.

Die Pädagoginnen und Pädagogen generieren Kataloge von Fragen, deren Beantwortung mit dem ständigen Aufwerfen neuer Fragen einhergeht. Dadurch kommt ein Reflexionsprozess der eigenen pädagogischen Arbeit in Gang, der professionalisierend wirkt, weil die Akteure sich nicht mehr nur von ihren guten Absichten her begreifen, sondern Positionierungen artikulieren und dem kollegialen Diskurs aussetzen. So können Überzeugungen zum Bildungsverständnis, Auffassungen der eigenen Rolle und Kindbilder variabel und diskutierbar werden. Immer wieder wird deutlich: Vertrauensvoller, kritischer Dialog und gemeinsam durchdachtes pädagogisches Handeln gehören zusammen.

Den Erfahrungen, die ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen in ihrer Zusammenarbeit gemacht haben, widmet sich der zweite Teil der Broschüre. Hier wird auch die Arbeit der ModeratorInnen näher beleuchtet.

Einbezogen in die Tandem-Arbeit sind auch die zuständigen Administrationen: Sowohl Schulämter als auch regionale Jugendämter sind an ponte beteiligt. Erst diese Verknüpfung ermöglicht die langfristige Wirkung des Programms. Wissenschaftler der Freien Universität Berlin, die das Programm konzipiert haben, unterstützen die ModeratorInnen und auch die PädagogInnen in Schulen und Kindergärten durch gezielten fachlichen Input sowie durch Coaching und thematische Fortbildungen. Die Kooperationsprozesse werden dokumentiert und bewertet. Es zeigt sich, dass den Pädagoginnen und Pädagogen eine wissenschaftliche Begleitung sehr wichtig ist.

ponte gibt es in Brandenburg seit 2004. Seit 2006 ist es in drei weiteren Bundesländern aktiv – außer in Brandenburg noch in Berlin, Sachsen und Rheinland-Pfalz. Insgesamt nehmen 64 Kindergärten und Grundschulen in vier Bundesländern im Schuljahr 2007/08 am Programm teil.

Erste Ergebnisse der externen Evaluation, die von der Alice-Salomon-Fachhochschule prozessbegleitend durchgeführt wird, haben ergeben, dass die erste Phase der Programmteilnahme geprägt war durch das Staunen über die Fremdheit der jeweiligen anderen institutionellen Kultur. Allein das Gestalten neuer Begegnungs- und Gesprächsmöglichkeiten eröffnete neue Erfahrungs- und Reflexionsräume. Die ErzieherInnenteams entwickeln auf Grundlage der positiven und selbst aktivierenden Erfahrungen aus der Programmzeit sehr viel Selbstbewusstsein in Bezug auf die eigene Arbeit und weitere gemeinsame Initiativen mit der Schule. Die ModeratorInnen wurden in der ersten Programmlaufzeit zu BildungsbegleiterInnen, die die deutlich gesteigerte Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Ideenentwicklung in den Teams unterstützen, die Teams auch bei Umwegen beratend begleiten, strukturieren, organisieren, Fragen stellen und aus den Teams heraus entwickelte Projekte unterstützen.

So bauen die Akteure in ponte gemeinsam diverse Brücken zugleich

- zwischen Kindergärten und Grundschulen,
- zwischen den pädagogischen Einrichtungen und dem Gemeinwesen,
- zwischen innovativen Regionen
- und zwischen Theorie und Praxis.

1 »ponte« (italienisch) = die Brücke



# »Die vergessene Schrift«

Kindergartenkinder auf dem  
Weg in die Welt der Schrift



## *Von Jacqueline Lobenstein*

ponte geht davon aus, dass alle Bildungsprozesse des Grundschulalters auf Bildungsprozessen in der frühen Kindheit fußen. Wie die erziehungswissenschaftliche Forschung erwiesen hat, gilt dies auch für die Aneignung der Schriftkultur. Lesen und Schreiben lernt man nicht erst in der Grundschule, der Lese- und Schreiblernprozess beginnt bereits im frühesten Kindesalter – wenn die Kinder entsprechende Anregungen erhalten. Jacqueline Lobenstein, Erzieherin in der ponte-Kita »Rappelkiste« im brandenburgischen Wünsdorf, schildert, wie sie ihren Kita-Kindern die Schriftkultur erschließt, ohne sie förmlich zu unterrichten.

Die Aktivitäten kommen alle von den Kindern, die Erzieherin greift deren Impulse nur auf, setzt dann aber auch eigene kluge Akzente für zusätzliche Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten, die den Kindern ohne die Anregungen ihrer Erzieherin nicht eröffnet worden wären. So bereitet sie den Boden für einen individualisierten Lese- und Schreibunterricht in der Grundschule, der auf zahlreichen Erfahrungen mit der Sache und einem hohen Interesse der Kinder an der Schriftkultur aufbauen kann.

Sie benutzt einen rätselhaften Naturfund als »konzentrierende Mitte«, um die herum sich die Forschungsaktivitäten der Kinder sinnhaft gruppieren. Naturforschung und erste Annäherungen an die Schriftkultur fließen bei einem solchen Vorgehen, getragen von dem Forschungsinteresse der Kinder, untrennbar ineinander.

Alex hat im Wald einen Ast mit seltsamen Spuren gefunden. Wir betrachteten diesen Ast. Einige Kinder waren der Meinung, es sei Schrift, und sie baten mich, diese vorzulesen. Ich erklärte den Kindern, dass ich diese Schrift, diese Buchstaben oder Symbole nicht entziffern könne. Dieser Ast blieb rätselhaft. Wir fotografierten ihn. Am nächsten Tag sahen wir uns die Fotos im Kindergarten an. Die Kinder schienen sich sicher: Es ist Schrift.

Wir besorgten uns ein Buch mit vielen, vielen grafischen Symbolen und Schriften. Dieses Buch betrachteten wir sorgsam und verglichen Symbole und Schriften aus dem Buch mit den Zeichen auf dem Ast. Alex entdeckte in der Schrift einen Elefanten und beschrieb sorgfältig seine Gestalt, er zeigte auf den vermeintlichen Rüssel und die Ohren. Lukas M. hingegen erkannte in der Schrift einen Kamin. Die Kinder stritten und beschrieben ihre Entdeckungen auf dem rätselhaften Ast. Auch in dem Buch mit den vielen Symbolen und

Schriften waren die Kinder ungebremste Forscher und Entdecker. Lenny erkannte in dem Buch die Ziffern 100, 101, 102 und teilte dies den Kindern mit. Andere sahen Augen, Schwerter und andere bedeutungsvolle Symbole. Dann, nach vielen Seiten des Weitersichtens, haben wir eine Geheimschrift entdeckt. In uns reifte nun der Gedanke, dass die Schrift, die wir nicht entschlüsseln konnten, vielleicht eine Geheimschrift sei.

Die Kinder begannen nun ihren eigenen Namen, mit Symbolen aus dem Buch, in geheimer Schrift zu schreiben. Einige Kinder benötigten Hilfe und so arbeiteten die Kinder zusammen. Sie suchten die benötigten Zeichen für die entsprechenden Buchstaben heraus und brachten sie zu Papier. So erarbeiteten sich die Kinder Stück für Stück ihren eigenen Namen. Stolz waren sie auf ihre Ergebnisse und erfreut, dass kein anderer, außer ihnen selbst, ihre Namenszüge erkennen konnte. Sie hatten etwas Eigenes, etwas Geheimes geschaffen.



**Kindergarten-  
kinder erforschen  
Schriften.**

Wir verglichen nun die Namenszüge mit der Schrift auf dem Ast. Leider konnten wir auch hier keine Gemeinsamkeiten feststellen. Alex sagte: »Das ist vielleicht eine vergessene Schrift. Wir müssen jemanden suchen, der alle Schriften kennt.« Wir begaben uns weiter auf die Suche, versuchten herauszufinden, was die Spuren auf dem Ast bedeuten. So durchsuchte ich, gemeinsam mit den Kindern, Telefonbücher. Wir suchten nach geeigneten Hinweisen, die uns zur vergessenen Schrift führen könnten. Einige Kinder interessierten sich für deutlich hervorgehobene Anschriften und ließen sich diese von mir vorlesen. Die Kinder waren sehr wissbegierig.

Ich fand die Telefonnummer vom Museumsverband heraus und dort vermittelte man uns weiter zum Landeshauptarchiv in Potsdam. Im Namen der Kinder trug ich unser Anliegen vor. Wir stießen hier auf eine sehr engagierte Mitarbeiterin. Als sie von unserem beschrifteten Ast erfuhr, wurde sie neugierig. Sie lud die Kindergartengruppe zu sich in das Landeshauptarchiv ein.

Wir führen mit unseren bisherigen Forschungsergebnissen und unserem Ast nach Potsdam in das Landeshauptarchiv. Dort wurden wir bereits erwartet. Die Archivarin gab uns viele Informationen über verschiedene Schreibweisen der deutschen Schrift aus vergangenen Jahrhunderten. Von König Friedrich sahen wir einen Originalbrief. Damals kannte man noch keinen Füllfederhalter und keine Briefumschläge. Auch konnten sehr viele Leute weder lesen noch schreiben. Jedenfalls bekamen wir die Gelegenheit, Briefe wie damals zu schreiben und zu falten. Wir schrieben mit Gänsefedern und versuchten einige Buchstaben in altdeutscher Schrift auf das Papier zu bringen. Mithilfe der Mitarbeiterinnen gelang es uns, Briefe so zu falten, wie man es früher tat. Anschließend versiegelten wir die Briefe.



### **Im Landeshauptarchiv lernen die Kinder alte Schriften kennen und mit historischen Schreibutensilien umzugehen.**

Nun hatten wir vieles über alte Schreibweisen und -techniken erfahren, aber was die Schrift auf unserem Ast zu bedeuten hat, konnten wir auch hier nicht herausfinden. Unser Ast, so wurde uns erklärt, weist keine Schrift im herkömmlichen Sinne auf, es ist vielmehr eine »Handschrift der Natur«. Daher suchten wir als Nächstes einen Förster auf.

Der Förster wollte zunächst wissen, neben welcher Baumart der Ast gefunden wurde. Diese Frage zu beantworten war nicht einfach, da wir ja den Ast aus dem Wald mitgenommen hatten und dort Laub- und Nadelbäume standen. Überwiegend waren es jedoch Nadelbäume. Die Unterscheidung waren es jedoch Nadelbäume. Die Unterscheidung, ob es sich um eine Kiefer, Tanne oder Fichte handelte, bereitete den Kindern



**Der Förster erläutert den Kindern, woher die geheimnisvolle Schrift kommt.**

Schwierigkeiten. Durch gezieltes Nachfragen erhielt der Förster die Antwort auf seine Frage. Es lag nahe, dass es sich um den Ast einer Kiefer handelte. »Die Bestimmung des Baumes«, sagte er, »ist wichtig für die weitere Suche nach den Urhebern der Schrift.«

Er forderte die Kinder auf, gleiche Spuren, die sich mehrfach auf dem Ast befinden, zu suchen. Eine sonnenähnliche Form war häufig zu erkennen. Auf diese Form konzentrierte sich nun die genauere Forschung. Der Förster holte ein großes, dickes Buch heraus. Es enthielt viele Arten von Bäumen, Käfern und Spuren. Spuren, wie wir sie gefunden hatten. Das vorherige Bestimmen der Baumart erleichterte uns die Suche ein wenig. Wir staunten über die Vielfalt der Arten.

Endlich entdeckten die Kinder eine sonnenähnliche Form auf der Abbildung. Der Urheber dieser Spur war der *Kiefernborke*nkäfer. Er setzt seine Eier unter die Rinde, aus den Eiern schlüpfen die

Larven und diese wiederum hinterlassen bei der Nahrungsaufnahme Spuren.

Es war eine abenteuerliche und spannende Suche. Wir gehen nun mit wachsameren Augen in den Wald und, dank der Leihgabe des Försters, immer mit einem Nachschlagewerk. Es gibt noch vieles zu entdecken – in der Welt der Natur und in der Welt der Schrift.





**Gibt es eigentlich  
»Vorläuferfähigkeiten«?**

## *Von Jörg Ramseger*

Nach der Einführung der neuen Bildungsprogramme in den vergangenen Jahren haben viele Kindergärten ihr Bildungskonzept völlig neu gestaltet. Kindergärten sind nicht mehr Schon- und Aufbewahrungsräume für kleine Kinder wie in der Vergangenheit, sie verfolgen inzwischen einen eigenen Bildungsauftrag. Das betrifft auch ehemalige Kernbereiche der Grundschularbeit: die Unterstützung der Kinder auf dem Weg zur Schrift oder auf dem Weg in die Mathematik.

Manche GrundschulpädagogInnen empfehlen, dass sich der Kindergarten weiterhin auf die Förderung sogenannter »Vorläuferfähigkeiten« beschränken solle, weil der »eigentliche« Lese- und Schreibunterricht nach wie vor der Grundschule zukomme. Warum eigentlich? Macht das wissenschaftliche Konzept der Vorläuferfähigkeiten noch Sinn, wenn die Kinder doch schon im Kindergarten Lesen und Schreiben lernen wollen? Moderne Kindergärten stellen durch ihre Praxis nicht nur den traditionellen Anfangsunterricht in der Grundschule, sondern auch die dazugehörige wissenschaftliche Theoriebildung infrage. *ponte* vermittelt somit nicht nur Wissenschafts-Input an die beteiligten Praxiseinrichtungen, *ponte* legt auch der Erziehungswissenschaft nahe, von der Praxis zu lernen.

**Wie moderne Kindergärten  
grundschulpädagogische  
Gewissheiten infrage stellen**



**Der Leselernprozess beginnt nicht mit der Einschulung, sondern mit der ersten Hinwendung der Kinder zur Welt der Schrift.**

Klara malt ein großes »T« auf ein Zeichenblatt und sagt »Tana« dazu. Klara geht an die Wandtafel und malt mit Kreide deutlich lesbar »LINA« darauf. Dann geht sie an die Malwand, nimmt einen Pinsel und schreibt erneut mit roter Farbe in riesengroßen Lettern sehr gut lesbar »LINA«. Klara fragt ihre Mutter: »Wie schreibt man ‚Osterfeier‘?« »Mit einem ‚O‘!« »Und was kommt danach?« »Ein ‚ssss‘ – und dann ein ‚t‘!«

Klara nimmt einen Satz selbsthaftender Schaumstoffbuchstaben und bildet diverse Worte an der Magnettafel. Einige machen in den Augen der Erwachsenen Sinn, andere nicht. Dann greift sie wieder zur Kreide und schreibt »Oma« an die Tafel: Erst ein »O«, dann ein »M« und dann ein »A« – alle drei Buchstaben übereinander. Wer den Entstehungsprozess genau beobachtet hat, kann das Wort »OMA« durchaus noch entziffern.

Für Dritte ist dieses Wort – im Gegensatz zu »LINA« – durch die Überlagerung der Buchstaben unleserlich geworden.

Wenig später kommt Jason hinzu. Er greift sich die Schaumstoffbuchstaben und legt ebenfalls Wörter an der Magnettafel. Die Buchstabenfolgen ergeben aus Sicht der Erwachsenen keinen Sinn. Jason sagt auch nichts dazu. Vielleicht imitiert er Klara nur, die gezielt Worte schreibt, ohne dass er selbst schon irgendeine Vorstellung von Schrift hat.

Lea liegt am Fußboden und malt Kritzelbilder. Der informelle Beginn des Schreibenlernens.

Klara, Jason und Lea sind gerade drei Jahre alt. Klara hat ihre ersten Schreibversuche mit zwei Jahren und neun Monaten begonnen. Sie bildet

**Die Schreibversuche in der frühen Kindheit sind keine »Vorläuferaktivitäten« für spätere Schreibbemühungen, sondern eine altersspezifische Ausdrucksform, ein tastendes Versuchen auf dem Weg in die Schrift.**



jetzt schon komplexe, mehrfach verschachtelte Sätze und ist gerade dabei zu erkennen, was ein Reim ist. Sie ist Linkshänderin und schreibt mal von links nach rechts und mal andersherum. Niemand korrigiert sie. Die Erzieherinnen warten ab, bis Klara durch das Vorbild anderer Kinder und die Arbeit am Computer von sich aus begreift, dass die bei uns übliche Schreibrichtung von links nach rechts läuft. Es ist zu erwarten, dass sie mit fünf Jahren Lesen und Schreiben können wird, vielleicht auch schon eher.

Klara hat doppeltes Glück: Sie hat Eltern, die ihr Interesse an Schrift und Literatur frühzeitig geweckt haben und ihre eigenständigen Bemü-

hungen um die Aneignung der Schriftsprache im frühesten Kindesalter klug unterstützen. Und sie geht, seit sie 14 Monate alt ist, in einen reformorientierten Kindergarten, in dem die individuelle Lernentwicklung jedes einzelnen Kindes sehr systematisch dokumentiert und gefördert wird und Kinder auf dem Weg zur Schrift schon im Krabbelalter vielfältige spielerische Anregungen erhalten. Die Kindertagesstätte »Rappelkiste« im brandenburgischen Wünsdorf hat sich drei Jahre lang im »10-Stufen-Projekt Bildung« nach dem INFANS-Konzept<sup>1</sup> zu einer sogenannten Konsultations-Kita entwickelt, in der eine besonders hochwertige Kindergartenpädagogik angeboten wird. Fachleute auch aus anderen Bundesländern nehmen die Gelegenheit wahr, sich hier bei Hospitationen Anregungen für die Weiterentwicklung ihrer Kindergärten zu holen. Heute bildet die Kita gemeinsam mit der zugehörigen Grundschule ein »Lerntandem« im Projekt »ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen«.

Klaras Mutter erzählt mir, wie sie ihrem Kind schon im ersten Lebensjahr, also noch bevor Klara richtig sprechen konnte, Bilderbücher vorgelesen und Märchen erzählt hat. Anlass war, dass die Tochter ein »schlechter Esser« war und die Mutter versucht hat, ihr Kind mit Geschichten zum Essen zu bewegen. Irgendwie waren die Geschichten dem Kind aber wichtiger. Als Beitrag zur Lerndokumentation des Kindergartens hat die Mutter die ersten Kontakte des Kindes mit der Welt der Schrift selber aufgeschrieben (siehe Kasten). Klaras Eltern, die in einem intensiven Austausch mit den Erzieherinnen stehen, beobachten mit großer Freude Klaras Lerneifer, der auf die anderen Mitglieder ihrer Kindergarten-Gruppe schon abgefärbt hat. Dabei üben Klaras Eltern keinerlei Druck auf das Kind aus. »Man muss die Kinder ja gar nicht drängen. Es kommt alles von ihr selber. Ich mache nichts, was Klara nicht selber will«, erläutert die Mutter.

Nicht unwichtig ist auch das Handeln des Vaters. Die Erzieherin berichtet, dass Klaras Vater ebenfalls viel Anteil nimmt an der Entwicklung seiner Tochter und sich beispielsweise beim Abholen des Kindes vom Kindergarten viel Zeit nimmt, um die von der Tochter geschaffenen Werke zu betrachten und sich erklären zu lassen.

### **Klaras Entwicklung – ein Beitrag zur Schulfähigkeitsdebatte**

In der Grundschulpädagogik ist umstritten, ob es Sinn macht, an dem Begriff der »Schulfähigkeit« festzuhalten, nachdem der in der Bevölkerung weiterhin verbreitete Begriff der »Schulreife« schon vor 30 Jahren von der Wissenschaft für unsinnig befunden worden war.<sup>2</sup> Mitte der Neunzigerjahre habe ich mit einigen anderen Autoren im Rahmen der Zukunftsstudie des Grundschulverbandes die Position vertreten, dass auf eine selektive Schuleingangsdiagnostik verzichtet werden sollte, nachdem die bis dahin übliche Rückstellungspraxis vermeintlich nicht schulfähiger Kinder von der erziehungswissenschaftlichen Forschung als nicht hilfreich erkannt worden war: Die von der Einschulung zurückgestellten Kinder hatten sich trotz des Besuches einer Vorschulklasse in der weiteren Schullaufbahn nicht besser entwickelt. Die Schulfähigkeit, so hatten wir damals empfohlen, müsse von der Grundschule mit den Kindern selbst erarbeitet werden.<sup>3</sup>

Begreift man Schulfähigkeit in einem umfassenden, nämlich öko-systemischen Sinn, wird allerdings deutlich, dass ihre »Erarbeitung« nicht erst in der Grundschule beginnen kann, sondern von Elternhaus, Kindergarten und Grundschule gemeinsam geleistet werden muss. Das Streben nach Schulfähigkeit des Kindes wird dabei ergänzt durch die Forderung nach Kindgerechtigkeit der Schule und zielt da-

mit auch auf die Qualität des Anfangsunterrichts. Denn natürlich muss sich der Anfangsunterricht verändern, wenn es keine Selektion am Schulanfang mehr gibt und die Illusion der Homogenität der Schulanfänger von der amtlichen Schulpolitik nicht länger aufrechterhalten wird.

Inzwischen hat die erziehungswissenschaftliche Forschung relativ treffsichere Diagnoseverfahren für schulerfolgsrelevante Kenntnisse und Fähigkeiten von Kindergartenkindern entwickelt, die in dem theoretischen Konstrukt der »phonologischen Bewusstheit« zusammengefasst werden und deren systematische Förderung schon im Kindergarten Sinn zu machen verspricht.<sup>4</sup> Phonologische Bewusstheit beschreibt die Fähigkeit von Kindern, Strukturen der Lautsprache zu erkennen und in ihrer Bedeutung für die Decodierung von Sätzen und Worten zu verstehen und nutzen zu können. Strittig ist allerdings, ob es Sinn macht, solche Fähigkeiten in isolierten Übungen anhand von Trainingsmappen für alle Kinder anzusetzen, oder ob solche Übungen nicht eher – wie am Beispiel Klaras ausgeführt – im Kontext der eigenaktiven Lernbemühungen der Kinder auf dem Weg zur Schrift sowie in Projekten wie dem zur »vergessenen Schrift« unterstützend zum Einsatz kommen sollten.

Eine solche öko-systemische Sicht auf den Schulanfang ist allerdings noch nicht an jeder Grundschule Realität. Zur Förderung der Schulfähigkeit des Kindes im Kindergartenalter empfehlen daher Kammermeyer, Einsiedler, Martschinke und viele andere Forscher das systematische vorschulische Training sogenannter »Vorläuferfähigkeiten« zum Schriftspracherwerb: die Fähigkeit, Wörter in Silben zu gliedern, Reime zu erkennen, Anlaute und Laute in anderen Positionen im Wort erkennen und herauszuhören und ähnliche Formen der Sprachbetrachtung mehr. Gisela Kammermeyer schreibt beispielsweise:

»Wir wissen heute, dass Lesen, Schreiben und Rechnen Entwicklungsprozesse sind, die weit vor der Einschulung beginnen. Sehr bedeutsam für Schulfähigkeit sind die Vorerfahrungen der Kinder, die sie in der Vorschulzeit im Zusammenhang mit Buchstaben und Lauten sowie mit Mengen und Zahlen gemacht haben. Ziel von Schuleingangsdiagnostik ist nicht Selektion, sondern die genaue Erfassung von Vorerfahrungen, damit diese lernzielnahen Vorläuferfähigkeiten im Kindergarten wie auch im Anfangsunterricht gefördert werden können.«<sup>5</sup>

Sie fährt fort: »Es geht nicht darum, dass die Erzieherin den Kindern im Kindergarten im Hinblick auf Schulfähigkeit Buchstaben und Zahlen beibringt. **Das ist nach wie vor Aufgabe der Schule.** Wichtige Aufgabe der Erzieherin ist es jedoch, das Interesse der Kinder an Buchstaben und Lauten, an Mengen und Zahlen zu wecken, zu entwickeln und aufrechtzuerhalten, damit sie wertvolle Vorläuferfähigkeiten in ihrem Alltag anwenden können. Erzieherinnen sind im Zusammenhang mit schulnahen Inhalten oft unsicher.

## Klaras Weg in die Welt der Schrift – dokumentiert von ihrer Mutter

- Wir haben schon vor der Vollendung des ersten Lebensjahres mit dem Anschauen von Büchern begonnen. Nach dem ersten Geburtstag wuchs Klaras Interesse. Besonders gern schauten wir uns »Suchbücher« an, die auf einer Seite viele verschiedene Begebenheiten zeigen, aber auch Bücher zum Erlernen erster Worte mit Abbildungen von Alltagsgegenständen und -situationen. Das direkte Vorlesen sowie meine Erklärungen versuchte ich ihrem Entwicklungsstand anzupassen. Was könnte sie schon verstehen? Mit etwa eineinhalb bis zwei Jahren begannen wir mit dem Vorlesen von Reimen, die sie durch die Häufigkeit bald auswendig konnte – in ihrer Sprache und oft nur für mich verständlich.
- Klara hat phasenweise ihre jeweiligen Lieblingsbücher. Sie nutzt das gemeinsame Bücher-Anschauen auch als Trost und Entspannung sowie zum Kuscheln bzw. als Kontaktaufnahme bei Besuch.
- Wir beziehen oft den Inhalt der Bücher in das Spiel oder den Alltag mit ein bzw. umgekehrt (»Das sieht aus wie im Buch...«). Ich lasse sie die Reime bzw. deren Enden oder wörtliche Rede selbst sprechen.
- Klara liebt die Wiederholungen: Im Urlaub musste ihre Tante ihr immer wieder Rotkäppchen erzählen, manchmal dreimal hintereinander. Aus Spaß erzählte sie das Märchen auch in abgewandelter Form (Gelbkäppchen frisst den Wolf auf). Auf meine Bitte, dass Klara mir auch einmal Rotkäppchen erzählen sollte, erzählte sie mir diese abgewandelte Form und lachte dabei.
- Sie malt und beschreibt ihre Bilder und weiß auch nach Tagen noch, was sie gemalt hat.

*Sie befürchten, der Schule etwas vorwegzunehmen. Sie meinen, die Kinder könnten sich in der Schule langweilen, wenn sie ihnen Anregungen zu Buchstaben und Lauten, zu Mengen und Zahlen geben. Gerade Kinder, denen Anregungen im Elternhaus fehlen, benötigen gezielte Hilfestellungen. Im Kindergarten ist also übergeordnetes Ziel, das Interesse an Buchstaben und Lauten, an Mengen und Zahlen zu fördern. **Im Anfangsunterricht muss dann an diese Vorläuferfähigkeiten angeknüpft werden.***<sup>6</sup>

Schauen wir mit dieser Mahnung im Kopf erneut Klara und ihre Freunde in der Wünsdorfer Rappelkiste an, tauchen doch Zweifel in Bezug auf die Nützlichkeit des Begriffs »Vorläuferfähigkeiten« auf. Klara ist gerade dabei, sich mit der Hilfe ihrer Mutter und ihrer Erzieherinnen selber das Lesen und Schreiben beizubringen.

Sie findet ein dafür gezielt gestaltetes Lernumfeld vor. Sie erhält keinen systematischen Unterricht, auch kein systematisches Training irgendwelcher vom Lebenskontext abgelöster Fertigkeiten, wohl aber viel Zuwendung, Beachtung und Ermutigung bei ihren eigenen tastenden Versuchen auf dem Weg in die Schriftkultur. Was ist daran »vorläufig«?

Meine These lautet: Es gibt in der Lebenspraxis lernender Kinder weder »Vor-Erfahrungen« noch Vorläuferfähigkeiten. Es gibt nur Erfahrungen, die allerdings, im Sinne der Lerntheorie John Deweys, in permanenter Wechselwirkung miteinander stehen und vom lernenden Subjekt fortwährend differenziert werden. Vorläuferfähigkeiten existieren nur als theoretisches Konstrukt im Kopf von Grundschulforschern, die die historisch gewachsene Trennung der Institutionen Kindergarten und Grundschule als weiterhin gegeben unterstellen. Diese Unterstellung mag mit der Realität unseres Bildungs-



**Vielfältige Materialien machen Lust auf Schrift.**

systems durchaus harmonieren. Allerdings riskieren diese Forscher, durch die Verwendung des Begriffs der »Vorläufigkeit« die Aufspaltung der kindlichen Lernprozesse in ein vorbereitendes Üben im Kindergarten und eine spätere Phase der Performanz in der Grundschule ungewollt zu verfestigen und das populäre Vorurteil, dass man Lesen und Schreiben erst in der Grundschule lernt, noch zu verfestigen.

Für Klara ist – aus unserer Sicht – nichts, was sie derzeit tut, »vorläufig«. Ihr Weg in die Schrift ist – wie der Weg eines jeden anderen Kindes zu *irgendeiner* Kompetenz – *ein Kontinuum an Erfahrungen*, das mit den ersten Erzählungen der Mutter und dem gemeinsamen Anschauen eines Bilderbuchs begann, mit Klaras ersten selbst initiierten Kritzelbildern und Schreibversuchen seine Fortsetzung nahm und aufgrund der glücklichen Lebensumstände dieses Mädchens und der klugen Unterstützung seitens seiner Erzieherinnen und Erzieher schon vor der Einschulung vorhersehbar zu einer frühen Lesekompetenz führen wird.<sup>7</sup>

Unseren Eindrücken zufolge nimmt Klara, wie viele andere Kinder, deren frühkindliche Lernprozesse nicht so sorgsam dokumentiert werden, vom ersten Lebensjahr an ihren eigenen Weg in die Schriftkultur. Das Risiko der Rede von den sogenannten Vorläuferfähigkeiten ist dabei folgendes: Solange die Bildungsbemühungen des Kindergartens immer wieder als »vorläufig« oder auch nur »vorlaufend« diskriminiert werden, könnten die Grundschulen verführt sein, an einem eher traditionellen Verständnis von Grundschularbeit festzuhalten, wonach der »richtige« Erstleseunterricht erst in der Grundschule beginnt. Würde aber Klaras Grundschullehrerin dereinst so handeln, würde sie Klaras Lernweg vermutlich eher behindern als unterstützen. Denn Klara ist – wie alle anderen Kinder – im ersten Schuljahr kein Lernanfänger, obwohl dieser Begriff bei der

Begrüßung von Schulanfängern auf Einschulungsfeiern immer noch gebräuchlich ist. Klara wird vielmehr – wie fast alle Kinder – eine erhebliche Lese- und Schreibkompetenz bereits in die Grundschule mitbringen.

Der Anfangsunterricht, so lernen wir am Beispiel des Kindes Klara, muss unseres Erachtens nicht an »Vorläuferfähigkeiten« anknüpfen, um dann erst in der Schule mit der *eigentlichen* Lernarbeit zu beginnen, sondern die von dem jeweiligen Kind individuell bereits geleisteten Lernprozesse wahrnehmen, aufgreifen und vertiefen – und das nicht nur in Bezug auf den Schriftspracherwerb, sondern in Bezug auf jeden anderen Lerngegenstand auch. Es scheint mir schon rein pragmatisch kaum vorstellbar, im Kindergarten, wie Kammermeyer fordert, »das Interesse an Buchstaben und Lauten, an Mengen und Zahlen zu fördern«, *ohne* ihnen Buchstaben und Zahlen beizubringen, was, nach Kammermeyer, »nach wie vor *Aufgabe der Schule*« sei. Eingebunden in sinnhafte Projekte zur Erkundung der Welt<sup>8</sup>, eignen sich viele Kinder die Buchstaben und Zahlen *selber* an – und sie haben auch ein Recht darauf, schon im Kindergarten bei solchen Erkundungsgängen in die Welt der Schrift unterstützt zu werden – selbstverständlich ohne dass daraus ein Pflicht-Curriculum wird.

Von »Vorläuferfähigkeiten« zu sprechen, macht nur Sinn, wo Kinder in Kindergarten und Vorschule daran *gehindert* werden, in Bezug auf die Schrift weiter reichende Lernerfahrungen zu machen, in der Annahme, das »eigentliche« Lernen würde erst in der Schule beginnen. Daher schlage ich vor, den Begriff der »Vorläuferfähigkeiten« in der Pädagogik nicht mehr zu verwenden. Wer nämlich die Wege der Kinder in die Welt der Schrift als *Kontinuum* einer sich ständig ausdifferenzierenden Lese- und Schreibpraxis begreift – von den ersten Kritzelversuchen bis zur entfalteten Schreibkompetenz des Erwachsenen –,

wird kaum vorläufige von endgültigen Phasen unterscheiden können, sondern allenfalls frühe von späten Phasen der Entwicklung.<sup>9</sup> Das setzt aber zugleich einen gemeinsamen Bildungsbegriff von Kindergarten und Grundschule voraus, der zwar längst in die neuen Bildungspläne für

den Elementarbereich eingeflossen ist, aber erst in der gemeinsamen »Erarbeitung« durch GrundschullehrerInnen und ErzieherInnen beim langfristig angesetzten und gemeinsam geplanten Übergang der Kinder von der einen in die andere Institution manifest wird.<sup>10</sup>

## Lernangebote der Kita Rappelkiste für Kinder auf dem Weg zur Schrift

- Eine Erzieherin wurde für kompensatorische Sprachförderung ausgebildet und hilft nun den übrigen Erzieherinnen in der Kindertagesstätte bei der Ausarbeitung entsprechender Lernmöglichkeiten für die Kinder.
- Die Bildungsbemühungen der Kinder werden regelmäßig beobachtet und dokumentiert. Über diese Dokumentationen tauschen sich die Erzieherinnen regelmäßig aus. Für diese Reflexionsgespräche werden sie zwei Arbeitsstunden pro Woche von der Arbeit mit den Kindern freigestellt. Haben die Erzieherinnen nach mehreren solchen Beobachtungen für ein Kind ein »Bildungsthema« erkannt, wird für dieses Kind ein individuelles Curriculum geschrieben, und Lernimpulse werden überlegt. Das heißt, die Kinder definieren über ihre Interessen ihr Curriculum selbst.
- Jede Erzieherin führt ein bis zwei persönliche Gespräche wöchentlich mit einzelnen Kindern anhand der Beobachtungen, die sorgfältig dokumentiert werden. Die Dialoge dienen auch dazu, dass die Kinder schon im Kindergartenalter über ihr eigenes Lernen reflektieren (Metakognition).
- Die Lerndokumentationen werden mit den Eltern besprochen. Einzelne Eltern liefern auch eigene Beiträge zu diesen Lerndokumentationen.
- Die Kindertagesstätte ist komplett »beschriftet«. Jedes Ding und jedes Möbelstück trägt ein Schild mit seiner Bezeichnung – schon in der Krabbelgruppe.
- Es gibt große Buchstaben auf dem Fußboden als Grundlage für Hüpfspiele: »Ich hüpfte jetzt auf das ‚S‘ wie ‚Sonne‘.«
- Es gibt mehrere Schreibecken mit mehreren Dutzend Schrift-bezogenen Spiel- und Lernmöglichkeiten: viele Bücher, Schreibmaschinen, Computer mit Textprogramm, Buchstaben-Puzzle, große Stempel, Buchstabenfotos, Kinderfotos mit dem Anlaut ihres Namens, eine Anlauttabelle (»Reichen-Tabelle«), Minibuchstaben aus Nudelteig (Buchstabensuppe), die unter der Lupe mit einem Zahnstocher sortiert werden können. Auch in allen anderen Bildungsecken finden die Kinder Stifte und Papier, um jederzeit schreiben oder etwas aufzeichnen zu können.

## Von der Schwierigkeit, sich auf ein gemeinsames Bildungsverständnis zu verständigen

Im Projekt *ponte* arbeiten viele hochmotivierte GrundschullehrerInnen mit ErzieherInnen aus den benachbarten Kindergärten zusammen. An vielen Orten ist diese Zusammenarbeit sehr fruchtbar (vgl. den Bericht von Barbara Leitner über das Jena-planhaus in Lübbenau in diesem Heft) und beide

Einrichtungen lernen intensiv voneinander. Aber überraschend viele ErzieherInnen aus *ponte*-Einrichtungen erzählen uns auch, wie schwierig es nach wie vor ist, mit den Grundschulen in Kontakt zu kommen, wie selten ein systematischer Dialog über die einzelnen Kinder zustande kommt, ja wie beharrlich manche Grundschulen noch immer ignorieren, welch hochwertige Bildungsarbeit schon seit Jahren in vielen Kindergärten geleistet wird. Judith Flender hat das kürzlich in

- Es wird sehr viel mit den Kindern gelesen – wenigstens zweimal täglich.
- Die Wörterkiste mit dem »Wort des Tages«: Jeden Tag wird eine Bildkarte im Gesprächskreis besprochen: Die Erzieherin schreibt das Wort darauf (z.B. »Yu-Gi-Oh«) und die Kinder malen ein Bild dazu (in diesem Fall also eine Yu-Gi-Oh-Karte).<sup>44</sup>
- In der »Ämterkiste« tragen sich die Kinder namentlich ein.
- Auf einer »Buchstabensafari« werden bei Ausflügen Zettel mit Buchstaben oder vertraute Wörter in der Umwelt gesucht.
- Es gibt Bücher mit anderen Schriften, z.B. Hieroglyphen und ein deutsch-russisches Wörterbuch, die die Kinder sehr gerne betrachten.
- Die Kinder erfinden auch eigene Schriftzeichen.
- Anhand von Bildkarten werden Geschichten im Gesprächskreis konstruiert: Ein Kind beginnt mit einem Anfang, das nächste Kind setzt die Geschichte mit einem weiteren Bild fort usw.
- Es gibt eine Kiste mit Gruppenfotos als Erzählanlass im Gesprächskreis.
- Die ErzieherInnen spielen mit den Kindern gerne das »Lied der Vokale«: Das »F« tanzt mit dem »i«: »Fi-Fi-Fi«, das »P« tanzt mit dem »o«: »Po-Po-Po«.
- Die Kinder erfahren die ErzieherInnen täglich als Rollenvorbilder für schreibende Menschen, weil die ErzieherInnen ihre Dokumentationen über die Kinder in deren Anwesenheit schreiben.
- Die kleinen Kinder lernen sehr viel von den älteren Kindern. Beim Vorlesen übernehmen ältere Kinder die »Stellvertretung« der vorlesenden Erzieherin, wenn diese einmal kurz den Raum verlassen muss, und lesen dann weiter.
- Tendenziell erfährt alles, was die Kinder tun, Wertschätzung, Beachtung, Beobachtung und Berücksichtigung. Die Kinder werden als kompetente Lerner gesehen und geachtet. Sie haben große Freiräume. Es gibt aber auch verbindliche Erziehungsziele. Diese werden auf der Handlungsebene gemeinsam mit den Kindern konkretisiert.

einer empirischen Untersuchung in Nordrhein-Westfalen systematisch erhoben. Danach kennen 62 Prozent der GrundschullehrerInnen nicht die pädagogische Konzeption der ihrer Schule zugehörigen Kindergärten. Umgekehrt fühlen sich 61 Prozent der Erzieherinnen unzulänglich über die Arbeit der Grundschulen informiert. Nur 40 Prozent der Grundschullehrerinnen besuchten jemals die Kitas.

Es gibt noch immer Grundschulen, die wenig Wert auf regelmäßige Gespräche anlässlich des Übergangs der Kinder legen, bei denen die Stärken und Erfahrungen jedes einzelnen Kindes umfassend besprochen werden, damit die Grundschule jedem von ihnen ein individuell angemessenes Lernangebot unterbreiten kann. Manche GrundschullehrerIn fürchtet den »Pygmalion-Effekt« und will sich lieber erst mit der Einschulung ein eigenes, unbefangenes Bild von »ihren« Schulanfängern machen, als sich schon vorab von den Erzieherinnen etwas über die Kinder erzählen zu lassen. Einige Grundschulen sehen aber solche individuellen Angebote überhaupt noch nicht vor. Es gibt noch immer GrundschullehrerInnen, die einzelne Buchstaben mit der ganzen Klasse einführen, obwohl doch in der Regel alle Kinder schon viele Buchstaben kennen und manche von ihnen schon alle. Und erschreckend viele ErzieherInnen berichten uns auch immer noch, dass Kinder, die im Kindergarten schon fließend lesen konnten, sich in der Grundschule nicht trauen, ihre Kenntnisse bekannt zu geben, weil sie in einem wenig oder gar nicht differenzierenden Anfangsunterricht fürchten, bei den Mitschülern unangenehm aufzufallen. Die Qualität unserer Grundschulen scheint ebenso breit gestreut zu sein wie die der Kindergärten.

Auf der anderen Seite haben manche Erzieherinnen und Erzieher auch noch die Einstellung, die Kinder vor »verschultem Lernen« schützen zu müssen, was immer darunter zu verstehen ist.

Diese Pädagoginnen und Pädagogen betonen dann eher eine Erlebnispädagogik als Kontrast zu einem erst der Grundschule zukommenden systematischen Lernen. Auch diese Haltung entspricht nach unseren Erfahrungen im Projekt nicht den wirklichen Lernbedürfnissen der Kinder, die schon in der frühen Kindheit auch intellektuell herausgefordert werden und durchaus »zielorientiert« – wenn auch nicht »verschult«! – lernen können und wollen.<sup>12</sup>

Wie gesagt: Es gibt auch viele ganz hervorragende Kooperationen zwischen den Institutionen. Die neuen Möglichkeiten, die aus einer intensivierte Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule erwachsen, lassen sich erneut am Beispiel Klaras verdeutlichen. Da die zugehörige Grundschule mit Klaras Kindergarten im Projekt »ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen« ein Lern tandem bildet, ist anzunehmen, dass die zukünftige Erstklasslehrerin sich lange vor der Einschulung ein Bild von Klaras, Jasons und Leas individuellen Kompetenzen machen wird. Sie braucht für diese Kinder dann nicht mehr mit einem für alle Kinder gleichen Erstleselehrgang zu beginnen, sondern kann – in Kenntnis der Lernbiografie aller Kinder – für jedes einzelne von ihnen *individuell angemessene Lernherausforderungen* vorbereiten. So werden diese Kinder das Kontinuum ihrer Lebens- und Lernerfahrungen aus der frühen Kindheit in der Grundschule vom ersten Tag an weiter differenzieren und ausweiten können. Die jahrgangsübergreifende Konzeption der FLEX-Klassen in Brandenburg könnte – wie vergleichbare Konzeptionen in anderen Bundesländern auch – helfen, die Differenzierung vielseitig genug zu machen.<sup>13</sup> Aus welchen Einzelschritten sich ein solcher zwischen Kindergärten und Grundschule koordinierter Übergang idealtypisch zusammensetzt, wird im Projekt ponte gerade erkundet. 64 Einrichtungen in vier Bundesländern arbeiten bereits daran.

## Anmerkungen

- 1 Vgl. [www.infans.net](http://www.infans.net)
- 2 Vgl. für die aktuelle Diskussion beispielhaft Jürgen Oelkers u.a.: Ist der Schulfähigkeitsbegriff noch zeitgemäß? In: *Grundschule* 31(1999)3, S. 48-50. Zur Kritik am Begriff der »Schulreife« siehe Heinz Mandl (Hg.): *Schuleingangsdiagnose. Neue Modelle, Annahmen und Befunde*. Göttingen 1978.
- 3 Gabriele Faust-Siehl, Ariane Garlichs, Jörg Ramseger, Hermann Schwarz, Ute Warm: *Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe*, unter Mitarbeit von Klaus Klemm, Rowohlt-Verlag, Reinbek, und Arbeitskreis Grundschule e.V., Frankfurt, 1996, S. 140.
- 4 Vgl. Gisela Kammermeyer: *Schulfähigkeit – Kriterien und diagnostische/prognostische Kompetenz von Lehrerinnen, Lehrern und Erzieherinnen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2000; ferner Wolfgang Einsiedler et al.: Der Einfluss verschiedener Unterrichtsmethoden auf die phonologische Bewusstheit sowie auf Lese- und Rechtschreibleistungen im 1. Schuljahr. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49(2002), S. 194-209.
- 5 Gisela Kammermeyer: *Fit für die Schule – oder nicht? Was Erzieherinnen über das heutige Verständnis von Schulfähigkeit wissen müssen*. In: *Kindergarten heute*, Heft 10/2004, S. 9. Im Internet unter [www.kindergarten-heute.de/beitraege/index\\_html](http://www.kindergarten-heute.de/beitraege/index_html)
- 6 Ebd. S. 10. (Hervorhebung von J.R.) Kammermeyers Auffassung deckt sich mit den Vorgaben der vorletzten Lehrplangeneration. So heißt es beispielsweise im »Vorläufigen Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule – Vorklasse« aus dem Jahr 1993/94: In der Vorklasse sollen die Kinder »ihre spontanen und außerschulischen Entdeckungen und Erfahrungen ergänzen und vertiefen durch Angebote wie
  - regelmäßiges Vorlesen vielfältiger Texte,
  - Benutzen einer klasseneigenen Lesecke,
  - Sprechen über Lieblingsbücher,
  - Gestalten von Bilderbüchern,
  - Kinder diktieren der Vorklassenleiterin ihre Texte,
  - Ausdenken und Deuten von Bildsymbolen,
  - Beschriften von Sammlungen (Klassenmuseum),
  - Erkennen und Nachgestalten des eigenen Namens.
 Dabei erwerben Vorklassenkinder wesentliche Voraussetzungen für den elementaren Schriftspracherwerb: **Der Lese- und Schreiblehrgang bleibt jedoch Aufgabe der 1. Klasse.**« (S. 14; Hervorhebung von J.R.). Das neue »Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt« aus dem Jahr 2004 sieht eine solche Beschränkung nicht mehr vor. Hier dürfen die Kinder auch schon vor der Einschulung lesen und schreiben lernen.
- 7 Zur Theorie eines kontinuierlichen Erfahrungsprozesses beim Lesenlernen siehe auch Mechthild Dehn: *Kinder & Lesen und Schreiben. Was Erwachsene wissen sollten*. Seelze: Kallmeyer 2007, insbes. S. 39-52. Nach Dehn ist phonologische Bewusstheit nicht bloß eine Voraussetzung für das Lesen- und Schreibenlernen, sondern auch dessen Folge (vgl. ebd. S. 44).
- 8 Vgl. den Beitrag von Jacqueline Lobenstein in diesem Heft.
- 9 Bei der Entwicklung der künstlerischen Kompetenz sprechen wir ja auch nicht von einem »vorläufigen« und einem »endgültigen Picasso«, sondern allenfalls von »frühen Werken« und einem Spätwerk des Künstlers.
- 10 Ganz in diesem Sinn betont auch Kammermeyer, dass die im Kindergarten besonders gestützten Fähigkeiten der Selbstorganisation und Selbstregulation des Lernens bedeutsame Kriterien der Schulfähigkeit darstellen. »Zu fragen ist deshalb, ob es weiterhin Sinn macht, den Schulanfang als Beginn grundlegender Bildung zu betonen und dadurch die falsche Sichtweise des Schulanfangs als einer ‚Stunde Null‘ aufrecht zu erhalten. Die Tatsache, dass in Deutschland Kinder mit sechs Jahren schulpflichtig werden und dass damit grundlegende Bildung beginnt, hat schließlich nur historische Gründe.« (Gisela Kammermeyer: *Schulanfang als Beginn grundlegender Bildung*. In: *Grundschule* 32(2000)10, S. 48f).
- 11 Judith Flender: Der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule aus Sicht der Erzieherinnen. Unveröffentlichter Vortrag auf der 14. Jahrestagung der Kommission »Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe« in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Universität Dortmund, Sept. 2005.
- 12 Vgl. auch hierzu den Beitrag »Die vergessene Schrift« in diesem Heft.
- 13 Zum Konzept der flexiblen Eingangsphase (FLEX) in der Grundschule in Brandenburg siehe Liebers, K. (Hg., 2004): *Abschlussbericht und Begleituntersuchungen zum Schulversuch FLEX 20. Optimierung des Schulanfangs – fachliches und soziales Lernen in einer integrierten Eingangsphase im Land Brandenburg*. Eigendruck: Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) Brandenburg, Ludwigsfelde. Ferner Liebers, K. (2001): *Flexibilisierung der Schuleingangsphase zur Optimierung des Schulanfangs für alle Kinder – Schulversuch FLEX*. In: Döbert, H., Ernst, C. (Hg.): *Basiswissen Pädagogik. Aktuelle Schulkonzepte Band 5: Flexibilisierung von Bildungsgängen*, Schneider Verlag Hohengehren, S. 90-102.
- 14 »Yu-Gi-Oh«-Karten sind bei den Kindern sehr populäre Sammelkarten zu der erstmals 1996 veröffentlichten Manga-Serie des japanischen Zeichners Kazuki Takahashi.

# Das Lernen im Tun der Kinder entdecken



# Die vorsichtige Annäherung von Kindergarten und Grundschule

*Von Barbara Leitner*

Pädagogische Innovation ist naturgemäß ein langsamer Prozess. Naturgemäß, weil LehrerInnen und ErzieherInnen ihre Pädagogik nicht einfach wechseln können wie ein gebrauchtes Hemd. Pädagogisches Handeln beruht ja – wenn es gut ist! – auf Überzeugungen, Wertvorstellungen und Erfahrungen, die teilweise in jahrelanger Arbeit erworben wurden und sich vielleicht in vielen Situationen sehr gut bewährt haben. Pädagogik ist ein Kunstwerk aus Sachaufklärung und Beziehungsarbeit, das immer die Handschrift des Künstlers oder der Künstlerin trägt: Es ist auch als professionelles Handeln immer zutiefst menschliches Handeln.

Weil es um Menschen geht, die für eine äußerst verantwortungsvolle Tätigkeit neue, der jeweiligen Zeit besser angepasste Wege immer nur selber finden und solche nicht einfach von Dritten vorgemacht oder gar vorgeschrieben bekommen können, dauert pädagogische Innovation so lange. Sie verläuft auch ungleichzeitig: Verschiedene Menschen nähern sich neuen Arbeitsweisen, Zielsetzungen und Handlungsroutinen unterschiedlich schnell und mit unterschiedlichen Überzeugungen. Wer das nicht akzeptiert und den pädagogischen Fortschritt herbeizwingen will, statt ihn sich entwickeln zu lassen, produziert nur Abwehr und Frustration. Das macht ponte auch anstrengend, ponte will »die Menschen mitnehmen«. Dazu muss man Ungleichzeitigkeit aushalten und Geduld aufbringen können.



»Wir waren schon in der Schule!«, sprudeln die Sechsjährigen aus der Kita »Sonnenschein« in Burg spontan los. »Da haben wir Kartoffeln in Folie eingewickelt und ins Feuer gelegt«, erinnert sich ein Mädchen, und vermutlich tat sie das nie zuvor. Sie freute sich, ehemalige Kita-Kinder in der Schule getroffen zu haben. Andere Kinder erzählen, dass sie mit Stempeln aus Kartoffeln Stoff bedruckten und ein Theaterstück vom Kartoffelkönig aufgeführt wurde. Die Erwachsenen nannten es »Kartoffelprojekt« und dachten sich verschiedene Aktionen aus, mit denen sich die Kinder dem Nahrungsmittel nähern sollten.

Das ist eines der gemeinsamen Vorhaben der Grundschule Burg/Werben mit den drei umliegenden Kitas im Spreewaldgebiet. Ein kleines Ziel steuerten die PädagogInnen damit an – und für sie doch ein großer Schritt: Die Fünf- und Sechsjährigen sollten bereits im Kindergartenalter mit ihrer künftigen Schule vertraut werden. »Dort werden wir lernen«, benennen die Mädchen und Jungen für sich den Unterschied. »Jetzt spielen wir nur.« Sie haben das populäre Missverständnis der Erwachsenen vom Auftrag des Kindergartens schon verinnerlicht. Wer hat es ihnen eingeredet? Eltern? Geschwister? Großeltern?

### **Begleitung im Spiel statt Übungsblätter**

Früher trennten die Erzieherinnen aus der Kita Sonnenschein Spiel und Lernen ähnlich wie die Kinder. Um ihren Vorschulkindern den Übergang zur Schule zu erleichtern, erledigten sie mit ihnen »Schulaufgaben«, wie sie die Beschäftigungen ankündigten. Die Mädchen und Jungen füllten dann vorgefertigte Schriftblätter aus. Jetzt bemerkt die Erzieherin, die die Ältesten begleitet: Die fünf Mädchen und zwölf Jungen ihrer Gruppe finden ihre eigenen Wege zum Lernen, und sie darin durch Angebote zu unterstützen, ist die beste Vorbereitung auf die Schule.

Im engen Gruppenraum der großen Kinder der Kita Sonnenschein bereiten die Jungen eine Einführung vor, Theater oder Zirkus vielleicht. Die Stühle für die Zuschauer haben sie schon in Reih und Glied aufgestellt. Nun brauchen sie Eintrittskarten und die müssen, damit jeder den richtigen Platz findet, beschriftet sein. Also schreiben einige der Jungen mit Filzstiften Zahlen auf die Papierstreifen und probieren für sich, wie sie den Stift halten müssen.

»Ich überlege mir, welches Material ich jedem der 17 Kinder geben kann, um es individuell zu fördern«, erklärt die Pädagogin. Während die einen schreiben, üben die anderen eine Zirkusnummer. »Das ist viel schwieriger, auf jeden einzeln einzugehen und zu entdecken, was sie oder ihn interessiert.« Sie will die Kinder herausfordern und ihnen wenig vorgeben. Vielmehr fragt sie: »Was fällt dir dazu ein? Was hast du schon probiert?«

So individuell zu arbeiten, hat sie bei »ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen« gelernt. In den Fortbildungen setzen sich die ErzieherInnen und LehrerInnen damit auseinander, wie Kinder lernen und was das veränderte Bildungsverständnis für die Pädagogen bedeutet. »Dadurch habe ich persönlich viel gewonnen!«, sagt die Frau, die 35 Jahre in dem Beruf tätig ist. »Erst jetzt merke ich: Früher habe ich die Kinder unterfordert!«

Mit ihrer Gruppe erarbeitete sie Regeln, wie sie miteinander umgehen wollen. Gibt es Auseinandersetzungen zwischen Kindern, braucht sie oft nur auf das von den Mädchen und Jungen illustrierte Blatt zu verweisen. Dann versuchen die Kinder, sich gegenseitig zuzuhören und zu sagen, was ihnen wichtig ist, und klären manchen Streit allein.

Auf einem Regal stehen mehrere Gläser mit schwimmenden Gummibären. Ein kleines natur-

wissenschaftliches Experiment: Was passiert mit ihnen im Wasser? Wie lange dauert es, bis sie aufgelöst sind? Wie fühlt sich dann die Flüssigkeit an? Das überprüfen die Kinder immer wieder im Laufe des Tages und machen dabei ihre eigenen Entdeckungen. Eine Lernsituation folgt der anderem im Kita-Alltag. »Die Kinder stellen viel anspruchsvollere Fragen«, fällt der Erzieherin auf, wenn sie an frühere Jahrgänge denkt. »Diese Kinder werden selbstsicher in die Schule gehen, und auch kritischer«, ist sie überzeugt.

### **Brauchen wir noch die Frage: »Ist das Kind schulfähig«?**

Dreimal besuchte die Erzieherin mit ihren Kindern bereits die Grundschule in Werben. Das ist aufwendig, weil sich die Schule im Nachbarort befindet und das Geld für die Fahrkarten da sein muss. Auch deshalb begrüßt sie, dass zunächst Lehrer und Erzieher sich an einen Tisch setzen. Sie erinnert sich, wie selbstverständlich zu DDR-Zeiten Kindergarten und Schule zusammenarbeiteten und – auch wenn das den Interessen des Systems diene – eine Einrichtung auf den Ergebnissen der anderen aufbaute. In gewisser Weise betrachtet sie die durch ponte initiierte Kooperation als eine Fortführung dieses Zusammengehens.

Initiiert durch das Programm treffen sich heute wenigstens einmal im Monat zwei Erzieherinnen aus den umliegenden Kitas mit zwei Lehrerinnen der Grundschule Burg/Werben, reden über die Bildungspläne der Kita, die Rahmenpläne der Schule und was das für ihre Zusammenarbeit bedeutet. Eindeutig stehen dabei die Kinder im Mittelpunkt. »Wir schauen, was jede von uns tun kann, um sie weiter voranzubringen«, betont die Erzieherin. Dabei ist sie froh, dass ihre Sprösslinge in der Grundschule in Burg/Werben ähnliche Arbeitsformen vorfinden, wie sie sie bereits im Kindergarten praktizieren.

Seit vier Jahren lernen in der Schule von Jahr zu Jahr mehr Kinder in »Flex-Klassen«, wie in Brandenburg die jahrgangsübergreifende Eingangsphase für das erste und zweite Schuljahr genannt wird. Sie sitzen nicht mehr in Reih und Glied, sondern in Gruppen beieinander, bekommen Wochenaufgaben und bewegen sich selbstständig im Raum, um sich ihr Material zu holen und in ihrem eigenen Tempo zu lernen. Im Schulhaus üben Erst- und Zweitklässler Rechnen, indem sie sich einen Würfel mit Zahlen zuwerfen. Immer die Zahl, die beim Fangen zu sehen ist, muss zur letzten Summe addiert werden. »Was ist elf plus sechs?« Stolz berichtet die Schulleiterin, dass es im neuen Schuljahr bereits drei dieser flexiblen Eingangsklassen geben wird und nur noch eine traditionelle Klasse. »Wenn wir den offenen Angebotsunterricht gestalten wollen, kommen wir an der Zusammenarbeit mit der Kita gar nicht vorbei«, ist sie überzeugt.

Für die Lehrerin ist die Frage der Schulfähigkeit eines der dringenden Themen, wenn sie mit den Erzieherinnen diskutiert. Dabei stimmt der einseitig auf das Kind bezogene Begriff nicht mehr. Denn die Schule hat für sich den Anspruch, jedes Kind aufzunehmen. Auch Mädchen und Jungen mit Lernbehinderungen werden im Gruppenverband individuell gefördert und die Lehrerinnen schaffen die Bedingungen, damit auch diese Kinder ihre Stärken entfalten können. Außerdem werden Kinder bereits mit fünf Jahren eingeschult. Früher schauten die Lehrer streng, ob ein Kind eine Schere halten kann. Das ist für die Schulleiterin kein Kriterium mehr. Nach einer neuen Orientierungsmöglichkeit suchen die Lehrerinnen noch. Von den Eltern hören manche Kinder wie früher den drohenden Spruch: »Warte ab, wenn Du erst in die Schule kommst!« In solchen Situationen wird die Schulleiterin hellhörig. Natürlich müssen die Kinder einen Schultag durchhalten, brauchen Konzentration. »Aber«, betont sie, »ich will, dass die Kinder mit



**Wird es gelingen, die Kinder mit ihren Potenzialen zu sehen und sie nicht primär daran zu messen, was ihnen noch fehlt?**

Freude lernen können.« Nur ist mit Freude allein noch keine Bildung zu erwerben. Die Schülerinnen und Schüler benötigen auch Mut und Ziele, Frustrationstoleranz und Willen. Es fällt den LehrerInnen manchmal noch schwer, wirklich auf jedes Kind mit seinen physischen und psychischen Besonderheiten zu schauen, zu sehen, was sie individuell brauchen, und sich darauf einzustellen – auch wenn der Unterricht schon offener ist.

Die Schulleiterin wünscht sich, dass die Erzieherinnen in die Schule kommen, die Schulstunden besuchen und ihre ehemaligen Kita-Kinder beobachten. Sie sollen überprüfen, wie sich ihre einstigen Sprösslinge im Unterricht verhalten, ob sie dort umsetzen, was sie in der Kita gelernt haben, und woran noch gearbeitet werden muss.

Langsam entwickelt sich bereits vor der Einschulung auch die Neugier der LehrerInnen auf ihre künftigen Schulkinder.

Es ist ein Fakt: Damit die Lehrerinnen und Lehrer den Kindergarten besuchen können, muss der Stundenplan verändert werden und es müssen Freiräume geschaffen werden. Doch das ist eine Aufgabe, die bewältigt werden kann! Einige der Kolleginnen verabreden sich inzwischen mit Erzieherinnen. Sie wollen wissen, was Lernen im Kindergarten heute heißt und welche Fähigkeiten sich die Mädchen und Jungen bereits im Spiel und im Kindergartenalltag aneignen, um daran inhaltlich und methodisch im Unterricht anzuknüpfen. Wird es so gelingen, die Kinder mit ihren Potenzialen zu sehen und sie nicht primär daran zu messen, was ihnen noch fehlt? Das wird sich zeigen.

## **Die Arbeit der Erzieherinnen ins rechte Licht gerückt**

Die Erzieherin der Großen aus der Kita Sonnenschein pflegt mit ihrer Kindergartengruppe den Kontakt zu älteren Grundschulern und deren Lehrerinnen, die im zweiten Gebäude der Grundschule in der Ortschaft Burg lernen und ohne umständliche Busfahrt besucht werden können. Ein bis zwei Mal im Jahr sind sie dort zu Gast. Als die Neunjährigen im Deutschunterricht Erzählungen behandelten, fragte die Erzieherin ihre 17 Kindergartenkinder, ob sie einmal ein Buch schreiben wollen. Ein Mädchen zeigt die von ihr gemalte Geschichte von der Heiligen Nacht, mit vielen Zeichnungen und einigen Buchstaben.

Die Kita kümmert sich besonders um die Sprachförderung. Zum Schulbesuch nahmen die Fünf- und Sechsjährigen deshalb ihre Geschichten-Würfel mit. Durch das Zufallsspiel wird das Erzählen angeregt. Die Kinder würfeln damit ihre Storys. »Je nachdem, ob ein Kind, ein Baum, eine Großmutter oder ein Haus erschien, sagten sie manchmal drei, vier oder fünf Sätze, und die anderen Spielteilnehmer spannen die Geschichte weiter«, erinnert sich die Erzieherin. »Mit viel Fantasie und sehr aufmerksam erzählten die Kinder und erstaunten damit auch die Großen, die teilweise verhaltener reagierten.« Dabei festigten die Kinder ihren Wortschatz und übten, sich zu präsentieren. Das bemerkte auch die Lehrerin. Für die Erzieherin ist es sehr wichtig, mit ihr über konkrete Bildungsthemen zu sprechen und zu analysieren, welches Wissen und welche Fähigkeiten sich die Kinder beispielsweise in dem fröhlichen Geschichten-Würfelspiel aneignen. Dabei erkennen sie, wie nah Kita und Schule in ihren Ansätzen liegen.

Nach solchen Begegnungen fühlt sich die berufserfahrene Frau in ihrer Arbeit als Erzieherin anerkannt und – wie sie sagt – »ins rechte Licht gerückt«. Skeptisch allerdings ist sie, wenn ab

März im Kontext des Einschulungsverfahrens eine Sonderpädagogin zusammen mit einer weiteren Lehrerin in der Kita hospitiert und mit den Kindern – herausgelöst aus ihrer Gruppe – sprechen und deren Wissen »testen« will, so wie es die Vorschrift verlangt. Mit solchen Stippvisiten hat die Erzieherin keine guten Erfahrungen gemacht. »Ich sage dann oft zu den Lehrerinnen: „Bei Ihnen verhält sich das Kind nicht so, wie ich es kenne!“«, erläutert sie und wünscht sich zeitgemäßere Möglichkeiten, um ihr Wissen über die Mädchen und Jungen an die Schule weitergeben zu können.

## **Nützliche Gespräche von Pädagogin zu Pädagogin**

Ihre Kollegin von der Kita »Pustebume« in Werben aber freut sich bereits auf die Besuche der Sonderpädagogin. Durch ponte hat sie jetzt öfter Kontakte mit der Kollegin aus der Schule auf der anderen Straßenseite. Von ihr bekommt sie viele Anregungen, beispielsweise wie sie Bilderbücher nutzen kann, um die Kinder in ihrer sprachlichen und kognitiven Entwicklung zu unterstützen. An jedem Morgen treffen sich die großen Kinder in ihrer Gruppe im Morgenkreis. Jedes Kind erzählt dann, was es gerade interessiert und woran es Freude hat, ein Ritual, das die Schule fortführt.

»Dadurch ist mir aufgefallen, dass ein Junge bereits lesen kann«, meint die Erzieherin. Sie hätte es nicht bemerkt, hätte sie wie früher vorgegeben: Heute sind Bücher Thema für alle. »Dabei war ich unsicher: Wie weit darf ich gehen und die Leselust des Jungen unterstützen?«, bekennt sie. Sollte sie versuchen, den Jungen abzulenken und sein Lesefieber zu unterbinden?

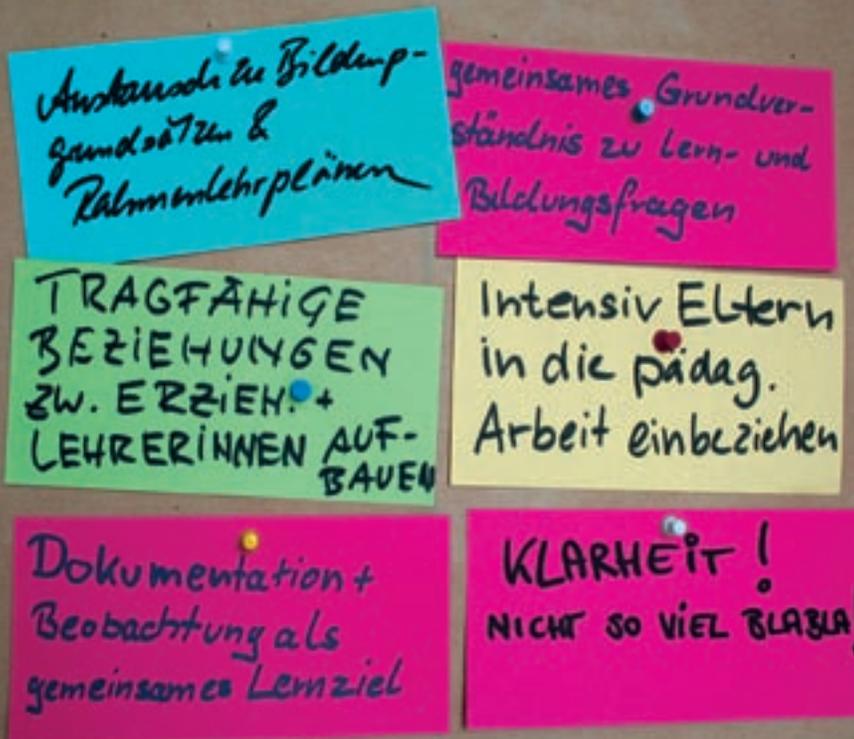
Die Lehrerin widersprach dieser Idee und empfahl ihr zwei konkrete Bücher, um seine Leselust noch zu unterstützen. Außerdem hängt

jetzt auch in dem großen Raum für die Vorschulkinder ein Buchstabenplakat. Die Kinder suchen dort für sich allein: In welchem anderen Wort finde ich den Klang des einen Buchstabens wieder? »Es ist für mich sehr fruchtbar, mit den Lehrerinnen darüber zu reden: Welche Spiele kann ich benutzen? Was empfehlen sie aus ihrer Sicht?« Andererseits entdeckt auch die Lehrerin im Regal der Kita Material, mit dem auch sie – auf dem nächsthöheren Niveau – in der Schule arbeiten kann. Beispielsweise ein didaktisches Spiel mit logischen Reihen. Die Schulleiterin staunt, wie viel mehr Material für die unterschiedlichsten Lernwege die Kitas haben, um die Kinder individuell anzusprechen. Das wünscht sie sich auch.

Allerdings sind die Erzieherinnen der Kita Pustebume auch unsicher, ob das gesamte Lehrerkollegium hinter der Zusammenarbeit mit ihrer Einrichtung steht. »Mir begegnen bei den Lehrern auch alte Vorstellungen über den Kindergarten«, bemerkt eine Kollegin. »Sie fragen bei uns an: ‚Wann habt ihr eure Beschäftigung, damit wir gucken kommen können?‘. Für manche Lehrer heißt Kindergarten noch immer, die Kinder werden wie früher alle gemeinsam an eine von mir geplante Tätigkeit herangeführt, obwohl wir schon lange nicht mehr so arbeiten.«

Die Umgestaltung ihrer Kita begann 2002. Nach einer Weiterbildung entschloss sich das Team, die Beschäftigung mit der Natur zu einem

In den Fortbildungen setzen sich die Erzieherinnen und Lehrerinnen damit auseinander, wie Kinder lernen und was das veränderte Bildungsverständnis für die Pädagogen bedeutet.



Schwerpunkt zu machen. Zuerst gestalteten die Erzieherinnen einen neuen Spielplatz. Dann veränderten sie nach und nach das ganze Haus: richteten mit der Werkstatt, einem Bewegungs- und Theaterraum und Kreativ- und Leseecken verschiedene Funktionsbereiche ein, um die Kinder in ihrem eigenen Entdecken zu unterstützen. Überall an den Wänden finden sich Plakate und Modelle über Pflanzen und Tiere der Umgebung. Auch bei *ponte* diskutierten die Erzieherinnen in ihren Tandems, wie sie durch die Raumgestaltung das Lernen der Kinder anregen können, wie sich der Rhythmus am Tag und im Kindergartenjahr verändert, wenn sie auf die Kinder schauen. Die LehrerInnen brauchen nur über die Straße in die Kita zu gehen, um zu sehen, wie wenig die Erzieherinnen noch mit den früheren Basteltanten gemein haben und wie wenig ihre Vorstellungen von Kindergartenarbeit heute noch passen.

Erwachsenen gemeinsam reflektieren, welche Lernprozesse und auch Entwicklungssprünge sie bei den Mädchen und Jungen in deren alltäglicher Auseinandersetzung mit der Welt entdecken, um dann gemeinsam zu beraten, wie sie diese in ihrem pädagogischen Alltag aufgreifen können – im Kindergarten wie in der Schule. Die Schulleiterin ist sich der Anforderung bewusst. »Wir müssen uns auf die Kinder einstellen, sie nicht bewerten und aussortieren, sondern sie in ihrer Besonderheit annehmen und unterstützen«, erklärt sie. Dies gilt es nun – und nicht nur an der Grundschule Burg/Werben! – im alltäglichen Tun umzusetzen und dafür das gesamte Kollegium zu gewinnen. Eine leichte Aufgabe ist das nicht. Man kann die Pädagogik schließlich nicht einfach wechseln wie ein gebrauchtes Hemd.

### **Welche Aktionen unterstützen eine partnerschaftliche Zusammenarbeit?**

»Da ist eine Entwicklung in unserem Haus zu sehen: Was will die Kita, was wollen wir?«, meint die Schulleiterin der Grundschule Burg/Werben. »Wir arbeiten daran, die Kinder zum Ausgangspunkt all unserer Überlegungen zu machen.« Schwer ist es, zuweilen auch für die erfahrene Lehrerin, den Unterschied zu erkennen, ob man *für* die Kinder denkt oder *mit* ihnen und wie man die Kinder beobachtet, das Wahrgenommene mit den Mädchen und Jungen erneut bespricht und auf dieser Grundlage Projekte entwickelt.

In diese Richtung drängen die Erzieherinnen: »Lasst uns auf die Kinder schauen!« Die Schule will es noch nicht ganz wahrhaben, dass die Erwachsenen nicht immer allein bestimmen können, wo es lang geht. Doch allmählich verstehen die Lehrerinnen und Lehrer, worauf es auch bei *ponte* ankommt: dass zunächst die



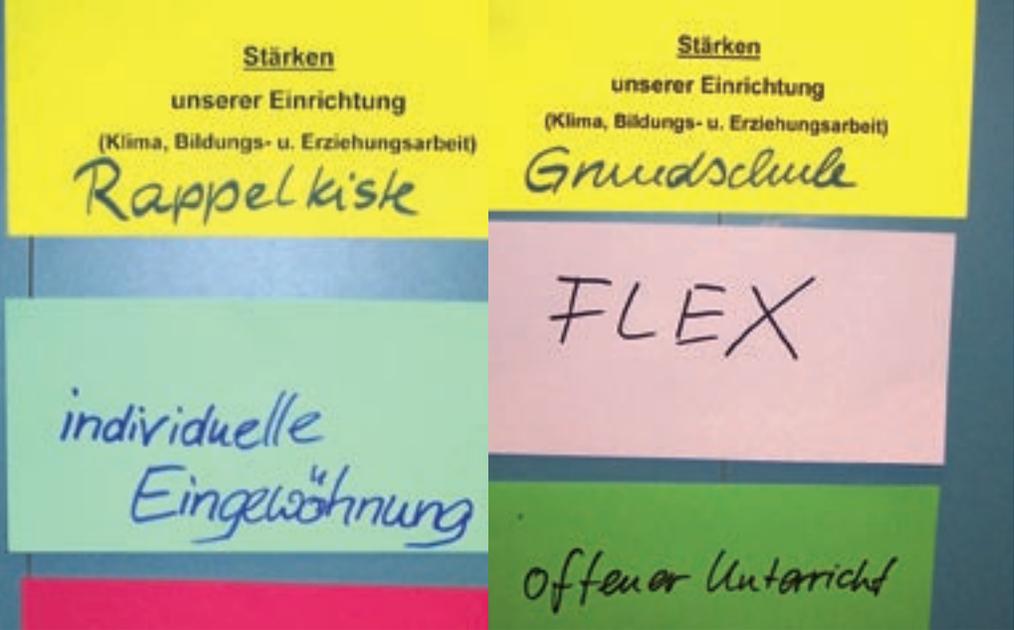
**»... und dabei  
soll ich dann  
in der Mitte  
stehen«**

Zur Rolle der  
Moderatoren  
in ponte

## ***Von Jeanette Hoffmann***

Niemand ändert sich von allein. Lernen vollzieht sich immer in Dialogen. Das Handlungskonzept von ponte sieht vor, Dialoge zwischen benachbarten Einrichtungen – Kindergärten und Grundschulen – sowie zwischen innovationsfreudigen Regionen zu stiften. Dies ist primär der Auftrag der ModeratorInnen in ponte. Sie bringen Kindergärten und Grundschulen zusammen, organisieren den fachlichen Austausch, achten auf Zielerreichung und vermitteln bei Konflikten und Widerständen.

Dabei haben die ModeratorInnen einen mehrfachen Spagat zu leisten: Sie sollen einerseits ermutigen, aber andererseits auch auf Qualität achten. Sie müssen neutral bleiben und dürfen bei Konflikten nicht Partei ergreifen, aber sie vertreten auch ein pädagogisches Programm. Sie sind die Mittler zwischen Theorie und Praxis und werden von beiden Seiten in Anspruch genommen. Sie sollen die Ideen der Einrichtungen realisieren helfen und sind auch Fachleute mit einer eigenen Meinung, die nicht jede Idee gleich gut finden. Eine anspruchsvolle Aufgabe, die keineswegs konfliktfrei ist. Aber auch eine besondere Herausforderung für innovationsfreudige Pädagoginnen und Pädagogen.



### Tandemgespräch

Erzieherinnen und Lehrerinnen sitzen an einem Tisch, Kaffee, Gebäck und kleine Häppchen sind vorbereitet, es herrscht ein reger Austausch. Termine müssen abgesprochen, Fahrtwege und Organisatorisches geklärt werden. Eine Frau, die sich bis dahin zurückgehalten hat, ergreift schließlich das Wort, leitet zum eigentlichen Anlass des Treffens über und führt in die Themen ein – die ponte-Moderatorin. Es geht um eine Material- und Ideensammlung zum gemeinsamen Projekt »Natur – Wasser«. Schon wird es wieder laut in dem kleinen, lichtdurchfluteten Raum. Die Pädagoginnen sprühen nur so vor Ideen, erzählen von ihren reichhaltigen Erfahrungen, versuchen sich gegenseitig zu inspirieren – die leeren Moderationskarten zum schriftlichen Sammeln ihrer Vorschläge zunächst unbeachtet in der Hand haltend. Auch hier ist es wieder die Moderatorin, die die Kreativität der Teilnehmerinnen einfängt und nochmals zum Aufschreiben der Gedanken einlädt. Erst allmählich wird es still in dem Raum, wird Gesprochenes zu Geschriebenem. Bei dem anschließenden Versuch, die Ideen auf den Karteikarten an der

Wand zu sammeln, zu ordnen und eine Auswahl zu treffen, stellen sich gleich mehrere Hindernisse in den Weg: Das Tesafilm könnte Spuren an der Wand hinterlassen und die Karteikarten sind nicht nur klein und eng, sondern auch doppelseitig beschrieben worden. Die Prinzipien, die dahinterstecken, sind für LehrerInnen und ErzieherInnen selbstverständlich: sorgsam und sparsam mit Ressourcen umzugehen. Die Moderatorin lässt sich nicht aus der Ruhe bringen, bittet nun darum, im Gespräch die notierten Projektideen zusammenzutragen. Das ist ponte an einem Mittwochnachmittag.

### Einstieg und Herausforderungen

Seit dem Projektbeginn im Jahr 2004 arbeiten drei Moderatorinnen in Brandenburg, der Pilotregion des Projekts »ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen«. Auf ponte aufmerksam geworden sind sie durch das Jugend- und das Schulamt in Cottbus. Von ihrer Ausbildung her Lehrerin oder Sozialpädagogin suchten sie nach einer weiteren Herausforderung in ihrem pädagogischen Alltag. Die Idee,

moderierend die Zusammenarbeit zwischen den Bildungseinrichtungen Kindergarten und Grundschule zu begleiten, stieß bei allen auf spontanes Interesse. Seitdem organisieren und moderieren die Pädagoginnen in regelmäßigen Abständen Treffen der Tandems, bestehend aus Kindergarten und Grundschule, die an dem Projekt teilnehmen. Darüber hinaus begleiten sie gegenseitige Hospitationen der Einrichtungen und evaluieren sowohl die Gespräche als auch die Praxisbesuche in einer schriftlichen Reflexion. Zu ihren zentralen Aufgaben zählen die Verbreitung des erworbenen Erfahrungswissens unter den Einrichtungen sowie die Dokumentationsarbeit.<sup>1</sup>

Dieses komplexe Arbeitsfeld stellt verschiedene Anforderungen an die Moderatorinnen. Neben insbesondere sozialen und kommunikativen Kompetenzen sind die bedeutendsten in ihren Augen das Einstellen auf die Heterogenität der einzelnen Tandems und die eigene Unparteilichkeit gegenüber den Haltungen der Teilnehmerinnen. Die Tandems sind zusammengesetzt aus jeweils einer Grundschule und einer oder mehreren Kindertagesstätten im Umkreis. Das pädagogische Profil ist von Einrichtung zu Einrichtung sehr unterschiedlich ausgeprägt. Am schwierigsten findet eine Moderatorin die Arbeit mit Tandems, in denen beide im Hinblick auf ein

modernes Bildungsverständnis, in dem von den Interessen und Bedürfnissen des Kindes aus gedacht wird, auf sehr unterschiedlichem Niveau entwickelt sind: »Wenn das Gefühl aufkommt, dass einer sich zu dem anderen hin entwickeln soll – und dabei soll ich dann in der Mitte stehen, obwohl ich einen klaren Standpunkt habe«.

### Brücke zwischen Theorie und Praxis

In dem Spannungsverhältnis zwischen den theoretischen pädagogischen Standpunkten, die im Rahmen des Projekts ponte verhandelt und vertreten werden, und den erfahrungsbasierten Alltagspraktiken in den teilnehmenden Einrichtungen befinden sich die Moderatorinnen immer wieder. Theorie und Praxis sind unterschiedliche Handlungsfelder mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Was ErzieherInnen und LehrerInnen in der pädagogischen Praxis erst handlungsfähig macht, ist häufig in der theoretischen Auseinandersetzung gerade nicht gefragt. Umgekehrt helfen ihnen theoretische Herangehensweisen in der Alltagspraxis nicht immer unmittelbar weiter. Diese komplexen und teilweise gegensätzlichen Anforderungen an das pädagogische Handeln in den verschiedenen Feldern können exemplarisch an folgender – polarisierender – Gegenüberstellung verdeutlicht werden:

Praxis	Theorie
eine Vielfalt an Ideen hervorbringen	Ideen ordnen und strukturieren
gesammelte Erfahrung anwenden	neue Erfahrungen sammeln und weitergeben
Fragen beantworten, Probleme lösen	Fragen stellen, Probleme generieren
sich an Rahmenbedingungen orientieren	Grenzen infrage stellen
Mündlichkeit	Schriftlichkeit
Handlungs- und Entscheidungsdruck	Zeit zur Reflexion

Die Aufgabe der ModeratorInnen ist es, die Praxis theoriegeleitet zu reflektieren, aber auch umgekehrt die theoretische Diskussion durch Praxiserfahrungen anzureichern und herauszufordern. So führt die Projektleiterin von ponte in einem Interview aus: »Wenn Moderatoren nicht einfach nur Überbringer der Botschaft der Uni, also der Theorie sind, sondern mit Wissenschaftlern die Dinge entwickeln, die sie als Bedarf aus der Praxis zurückgemeldet haben, und sie danach mit den Leuten aus der Praxis passfähig machen, wenn also gemeinsames Entwickeln stattfindet, dann gibt es die Chance, dass Veränderungen sich vollziehen und langfristig wirken.«<sup>2</sup>

Diese wechselseitige Durchdringung von Theorie und Praxis setzt in der Moderationsarbeit bei ponte bereits auf der sprachlichen Ebene an. Sie wird sichtbar in einem bewussten Umgang mit alltäglichen Bezeichnungen der pädagogischen Praxis, wie am folgenden Dialogausschnitt aus einem Tandemgespräch in Cottbus deutlich wird:

*Lehrerin:* »Wie können wir den Kindern das Wissen vermitteln, sodass es abrufbereit ist?«

*Moderatorin:* »Können wir als Erwachsene Kindern vermitteln?«

*Lehrerin:* »Was können wir machen, damit die Kinder sich das Wissen aneignen können?«

Durch die Nachfrage der Moderatorin werden Selbstverständlichkeiten infrage gestellt, wie hier der Begriff des »Vermittelns«, der im pädagogischen Kontext immer noch virulent ist – auch in einer Zeit, in der im wissenschaftlichen Diskurs Lehr-Lernsituationen längst als eine Interaktion zwischen Lehrendem und Lernendem gesehen und in konstruktivistischer Perspektive Kinder als die Akteure ihres eigenen Lernprozesses betrachtet werden. Aber wie gelangt diese empirisch gewonnene und theoretisch fundierte Erkenntnis zu den praktizierenden Pädagoginnen? Inwiefern ist sie ihnen hilfreich in ihrer all-

täglichen Arbeit? Und wie können wiederum die Aneignungsprozesse der PädagogInnen selbst (inter-)aktiv gestaltet werden?

Um diesen Fragen nachzugehen, ist es zunächst einmal wichtig, theoretisches und praktisches Handeln als gleichwertig zu betrachten, gleichzeitig aber auch deren Verschiedenheit zu erkennen. Der Unterschied zwischen Alltagspraxis und wissenschaftlichem Handeln liegt im kognitiven Stil, in den jeweils typischen Formen von Problemlösungsprozessen: »Im kognitiven Stil der Praxis steht dabei die Gewährleistung von Handlungsfähigkeit im durch Handlungsdruck gekennzeichneten Alltag im Vordergrund. Hierzu ist es wichtig Zweifel zu minimieren, etwa indem Neuartiges als Bekanntes typisiert wird.«<sup>3</sup> Im kognitiven Stil



**Änderungen in der pädagogischen Praxis müssen an den Vorstellungen und Erfahrungen der Beteiligten ansetzen.**

der Theorie hingegen können Zweifel die Funktion von Impulsen zur Generierung neuer theoretischer Erklärungen übernehmen.«<sup>4</sup> Betrachtet man die Arbeit der ModeratorInnen vor diesem Hintergrund, so wird deutlich, dass sie zwischen verschiedenen Formen des Herangehens an Probleme in den unterschiedlichen kognitiven Stilen vermitteln müssen und dass dies keine leichte Aufgabe ist. Denn – zu dem Fazit kommt die Unterrichtsforscherin Natascha Naujok durch ihre empirischen Beobachtungen von Lehr-Lernsituationen – Änderungen jeglicher Handlungspraxis müssen an den Vorstellungen der Beteiligten ansetzen, da selbst generierte Theorien stets handlungswirksamer sind als angelesene bzw. gelehrt.<sup>5</sup> Die Frage, die sich hierbei stellt, ist, welche Rolle nun die ModeratorInnen in diesem (Selbst-)Bildungsprozess der PädagogInnen aus Kindergarten und Grundschule einnehmen.

### **Moderatorentreffen**

»Anfangs musste ich mich erst in die Rolle der Moderatorin hineinfinden, musste lernen, auch als Moderatorin aufzutreten und zu agieren«, berichtet eine Moderatorin von den Anforderungen im ersten Projektjahr. »Hilfe und fachliche Beratung erhielt ich dafür in den Fortbildungen an der Uni in Berlin.« Einmal im Monat kommen die Moderatorinnen und Moderatoren aus allen beteiligten Bundesländern mit der Projektleitung von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) und der wissenschaftlichen Begleitung von der Internationalen Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie (INA) an der Freien Universität Berlin zusammen.<sup>6</sup> In den fünfständigen Moderatorensitzungen tauschen sie sich über ihre Erfahrungen in den Tandems aus und geben sich wechselseitig inhaltliche und insbesondere auch methodische Anregungen für ihre Arbeit. Zur Unterstützung werden Referentinnen und Referenten aus so unterschiedlichen Fachgebieten wie der

Kleinkindpädagogik, der Organisationsentwicklung, der Lesesozialisationsforschung und vielen weiteren Bereichen eingeladen, die mit theoretischen Erkenntnissen und praktischen Übungen zur Reflexion von Bildungsprozessen anregen.

»Insbesondere die praktischen Erprobungen zu Moderationstechniken waren für meine Arbeit hilfreich«, resümiert eine Moderatorin und weist hierbei auf Verfahren des Brainstormings, des Arbeitens mit dem Flipchart und Kartenabfragetechniken hin, die sie nun in ihrer Gesprächsführung verwendet.<sup>7</sup> Mit schriftlichen Formulierungen, Visualisierungen und Strukturierungsprozessen erhält das in seiner Mündlichkeit selbstläufige und flüchtige Gespräch eine Struktur und wird dadurch erinnerbar und verbindlich. Diese Methoden müssen jedoch zunächst in der Praxis angeeignet werden, wie die recht eigenwillige Nutzung der Karteikarten durch die Pädagoginnen aus dem Eingangsbeispiel demonstriert. Sich auf neue Gesprächsführungen und Moderationstechniken einzulassen und sie anzuwenden, ist ein erster Lernschritt. Durch sie eine Bereicherung in den komplexen Aushandlungsprozessen zu erfahren, ist der zweite Schritt.

Doch sind die ModeratorInnen nicht nur »KonsumentInnen« eines Weiterbildungsangebots. Sie gestalten dieses vielmehr aktiv mit, indem sie ihre Interessen und Erwartungen formulieren und einfordern. Als sie im letzten Herbst beispielsweise zu wenig Zeit für die Reflexion der ModeratorInnenarbeit sahen, schlugen sie eine Neustrukturierung der Moderatorentreffen vor, die mehr dialogischen, problemlösungsorientierten Charakter haben sollten. Daraufhin wurde gemeinsam mit der DKJS und der INA ein neues Modell erarbeitet, in dem seit diesem Jahr neben dem inhaltlichen Input auch Supervisionen im Rahmen von Fallgesprächen zu Problemen, die die ModeratorInnen gerne bearbeiten möchten, einen festen Platz haben.

## Fallgespräche

Im Rahmen dieser Fallgespräche bringt zum Beispiel eine Moderatorin aus einem anderen Bundesland ihr aktuelles Thema aus einem Tandemgespräch ein: »In einem Tandem, das pädagogisch bereits innovativ arbeitet, sehen die Beteiligten keinen weiteren Entwicklungsbedarf, wirken lustlos bei den Treffen und scheinen nichts von ponte zu erwarten. Nach der letzten Sitzung war ich sauer. Es ist eine unangenehme Situation zu spüren, wenn sich zehn Leute zurücklehnen und sich nicht engagieren wollen.«

In einem geleiteten Gespräch, in dem zunächst in verschiedenen Phasen von allen Beteiligten unterschiedliche Perspektiven eingenommen werden, die sowohl die emotionale als auch die sachliche Dimension des Problems umfassen, formuliert die Moderatorin resümierend anstehende Lösungsschritte für sich: »Ich werde bei der nächsten Sitzung das Problem aus meiner Perspektive offenlegen und die Pädagoginnen der beteiligten Einrichtungen fragen, wo ihre Themen für die zukünftige gemeinsame Arbeit liegen.« Durch diese Fallbesprechung vorbereitet und gestärkt, berichtet die Moderatorin in ihrer schriftlichen Evaluation von dem anschließenden Gespräch in dem Tandem: »Es kam zu einer Aussprache, in der beide Seiten – sowohl die Mitglieder des Tandems als auch ich als Moderatorin – Gelegenheit hatten, Kritik und Wünsche für die Zukunft zu äußern.« Die gegenseitigen Erwartungen werden konkret benannt und festgehalten, der Ausgangspunkt für eine weitere Zusammenarbeit ist geschaffen. Gerade die kleinen Schritte sind es, die den pädagogischen Alltag im Projekt ponte ausmachen und Spuren hinterlassen.

## Entwicklungssprünge

Neben diesen kleinen Entwicklungsschritten sind aber auch hin und wieder große Entwicklungs-

sprünge zu beobachten. »Besonders gelungene Situationen sind für mich immer die, in denen neue Gedanken in die Köpfe kommen«, berichtet eine andere Moderatorin. Dabei denkt sie an eine Situation des Tandems in einem kleinen Ort in Brandenburg, in der sich Erzieherinnen und Lehrerinnen gemeinsam eine Videosequenz anschauen, die in der Kita gedreht wurde. Die Erzieherinnen hatten eine Buchstabenecke eingerichtet, in der Stifte, Papier und Buchstaben frei zugänglich waren und durch Tische, Stühle und Aushängewände auch die Möglichkeit des Verweilens und der Präsentation gegeben war. Die Videodokumentation zeigt einen fünfjährigen Jungen, der mit hoher Konzentration und Ausdauer »schreibt« (obwohl er es noch nicht »gelernt« hat), immerfort auf seine Weise. Im Anschluss sprechen die Lehrerinnen und Erzieherinnen darüber, was diese Situation zu einer Bildungssituation macht. »Wir kommen gemeinsam in die Diskussion über Selbstbildungsprozesse bei Kindern und welche Rolle Erwachsene hier haben«, berichtet die Moderatorin. Als Schlüsselsequenz im Gespräch erlebt sie die Aussage einer Lehrerin: »Das würde ja bedeuten, dass ich als Lehrerin den Kindern gar nichts *beibringen* kann?!«.

So wird im Dialog exemplarisch anhand einer Beobachtung aus der Alltagspraxis und im Zusammenspiel mit anderen eine Erkenntnis gewonnen, eine neue Theorie generiert. Schreiben wird als »kulturelle Tätigkeit«<sup>8</sup> erfahren, in die das Kind hineinwächst und die es sich handelnd aneignet. Pädagogische Unterstützung erhält es durch die räumliche Gestaltung, die zeitliche Freiheit und die Ermutigung einer Erzieherin – *nicht* durch deren Anleitung.<sup>9</sup> Dieser narrative Modus des Lernens am Beispiel von Geschichten (hier anhand der dokumentierten Begegnung eines Fünfjährigen mit der Schrift) wurde in der Kognitionspsychologie von Jerome Bruner (1990) ausgearbeitet. Ihm zufolge dient das Erzählen der Organisation von Erfahrungen. Demnach »geht all das, was

nicht narrativ strukturiert wird, dem Gedächtnis verloren«. <sup>10</sup> Mit Erzählungen verleihen wir unseren Erfahrungen eine Bedeutung und sind in der Lage, sie zu erinnern. Ob die Lehrerin dieses Erlebnis in der gleichen prägnanten Weise erinnert wie die Moderatorin, kann an dieser Stelle nicht gesagt werden. Aufgrund des von ihr formulierten Fazits der Geschichte ist es jedoch zu vermuten.

### Offene Fragen

Trotz aller Entwicklungsprozesse, die die ModeratorInnen in der Zusammenarbeit der von ihnen betreuten Einrichtungen, in ihrer eigenen Interaktion mit den Tandems und auch im Zusammenspiel mit der Projektleitung und der wissenschaftlichen Begleitung beobachten können, bleiben noch immer Fragen offen: Warum lassen/ließen sich Einrichtungen auf das Projekt ponte ein, obwohl sich manche von ihnen vor wirklicher Veränderung offenbar scheuen? Was hindert speziell LehrerInnen daran, sich auf neue und unbekannte/unbequeme Wege zu begeben? Wie gehen wir mit Tandems um, die von uns nicht wirklich etwas wollen? Wie viel Entwicklung ist bei den bestehenden Schulstrukturen in den Haltungen der LehrerInnen überhaupt möglich? Lebt ponte auch nach 2008, wenn das Programm voraussichtlich endet, weiter? Wie/wann gelingt es, neue Moderatoren für weitere Tandems zu gewinnen?

Diese Fragen begleiten die ModeratorInnen bei ihrer Weiterarbeit im Projekt ponte. Ihnen nachzugehen und auch kleine Lernprozesse im pädagogischen Alltag aufzuspüren, sind die nächsten Entwicklungsschritte. Einen tieferen Einblick in die Perspektiven und Motivationen der Pädagoginnen erhoffen sich die ModeratorInnen von der Befragung der Einrichtungen im Rahmen einer internen Evaluation. <sup>11</sup> Dann wird es wieder an ihnen sein, diese Perspektiven ins Gespräch zu bringen.

### Anmerkungen:

- 1 Dreier, Annette/Christa Preissing/Jörg Ramseger/Jürgen Zimmer (2004): ponte – Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen. Konzeption für ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt. Teil 1. (Internetpublikation, vgl.: [www.ponte-info.de](http://www.ponte-info.de)). S. 25.
- 2 Hildebrandt, Frauke (2006): Tacheles reden. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen: Das Projekt ponte. In: *Betrifft Kinder*. Heft 3-4 (2006). S. 6-11. Das Zitat auf S. 10.
- 3 Soeffner, Hans-Georg (1989): Auslegung des Alltags – Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Frankfurt am Main. S. 16.
- 4 Naujok, Natascha (2003): Theorie und Praxis bei der Integration von Computern in den Deutschunterricht. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*. Heft 4 (2003), S. 551-568. Das Zitat auf S. 553
- 5 Vgl. ebd., S. 566.
- 6 In der Region Trier übernehmen Wissenschaftler der Universität Trier, die mit der INA an der Freien Universität Berlin eng kooperieren, diese Funktion.
- 7 Siehe hierzu Pesch, Ludger (2001): Moderation und Gesprächsführung. Wie Kindergärten top werden. Weinheim/Basel.
- 8 Dehn, Mechthild (1999): Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Düsseldorf.
- 9 Vgl. auch Hoffmann, Jeanette (2003): »Es war einmal ein Junge namens Harry Potter« – Sprachliches, literarisches und interkulturelles Lernen in der Leseförderung. In: Busch, Rolf (Hg.) (2003): *Nach PISA: Teamarbeit Schule & Bibliothek*. Bad Honnef. S. 109-123, hier S. 118 ff.
- 10 Bruner, Jerome S. (1997): Sinn, Kultur und Identität. Zur Kulturpsychologie des Sinns. Heidelberg. S. 72. (Erstauflage: 1990).
- 11 Friedrich, Andrea (2007): ponte – Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen: Zwischenevaluation eines Forschungsprojektes. (Magisterarbeit FU Berlin, im Druck).



# **Ein Lernort für Klein und Groß**

Das Jenaplanhaus  
in Lübbenau



### ***Von Barbara Leitner***

In der bildungspolitischen Debatte unserer Tage ist viel vom »Haus des Lernens« die Rede, zu dem Kindergärten und Grundschulen verschmelzen sollten, damit die Bildungsprozesse der frühen Kindheit ungebrochen in der Grundschule fortgesetzt werden können. Doch wie entsteht ein solches Haus? Wie vereinigt man zwei Institutionen, die – historisch gesehen – jeweils ihre eigene Kultur, ihre eigene Philosophie und am Ende doch auch unterschiedliche Zielsetzungen haben: Konzentration auf die umfassende Förderung der Persönlichkeit im Kindergarten, Vorbereitung auf das Lernen in Fachdisziplinen in der Sekundarstufe als zusätzliches Ziel der Grundschule.

Das Jenaplanhaus in Lübbenau ist ein Glücksfall für ponte – und für die Reformpädagogik in unserer Republik. Denn hier kann man live erleben: Wenn Kindergärten und Grundschulen ernst machen mit der Zusammenarbeit, entsteht eine neue pädagogische Wirklichkeit. Und man kann auch erfahren, welche oft kleinen Entscheidungen am Ende das Gesamtwerk erst glaubhaft machen. Zum Beispiel die simple Entscheidung, dass sich die Kindergartenleiterin und die Grundschulleiterin ein gemeinsames Leitungszimmer teilen. Man kann aber noch viel mehr lernen im und vom Jenaplanhaus in Lübbenau.

Kindergartenkinder besuchen die Grundschule. Mit Schürze und Kittel stehen vier kleine Jungen um eine Schulbank. Gerade klebten sie aus Pappe die Wände für eine Stabpuppenbühne zusammen, um dort am nächsten Tag die Gold- und Pechmarie zum Backofen und dem Apfelbaum zu führen. Jetzt lassen sie mit großen Pinseln blaue Farbe über ihr Haus rinnen. Maximilian, ein Junge im ersten Schuljahr, versucht zunächst die drei Fünfjährigen anzuleiten und ihnen zu sagen, wie man »richtig« malt. Die Kindergartenkinder aber tupfen einfach weiter und beziehen den Großen in ihr Spiel mit den Farben ein, bis alle Wände mit Farbe bedeckt sind.

Im Jenaplanhaus in Lübbenau ist Projektwoche, und weil diese stets als eine gemeinsame Aktion der Schulkinder und der Kinder aus dem Kindergarten stattfindet, geben solche Tage dem Lernhaus eine »besondere pädagogische Prägung«, wie es im Schulrecht heißt.

Diesmal beschäftigen sich die Mädchen und Jungen von vier bis neun Jahren mit Märchen. Für jede der vier angebotenen Gruppen kandidieren auch einige der Kita-Kinder ernsthaft wie um eine Arbeitsstelle mit einem Bild oder einer anderen Arbeit. »Weil Schneewittchen mein Lieblingsmärchen ist« oder »sie so gern Theater spielen«, steht in ihrer Bewerbung geschrieben. Auf der großen Bühne in der Aula des Hauses übernehmen die Fünfjährigen bei der Probe für ihre Auf-führung von »Der Wolf und die sieben Geißlein« die kleinen Rollen, sind Müller, Bäcker oder Krämer, weil sie den Text vielleicht noch nicht lesen können. Doch in jener Gruppe, die eine moderne Fassung von »Schneewittchen« für ein eigenes Märchenbuch verfasst, imponieren auch die Jün-geren mit witzigen Einfällen: »Der Prinz kommt mit einem Skateboard.«

Zweimal im Jahr findet im Jenaplanhaus solch ein großes gemeinsames Projekt statt. Aus allen Kin-

dergruppen werden Vorschläge eingeholt, welche Themen die Mädchen und Jungen gerade spannend finden und woran sie lernen wollen. Dann berät ein Projektteam mit Kindern ab zehn Jahren, ErzieherInnen, LehrerInnen und Eltern, wie diese Vorstellungen zu den Bildungsplänen von Kindergarten und Schule passen und ausgestattet werden können. Stehen die einzelnen Projekte fest, bewerben sich die Kinder für eine Gruppe und setzen sich ihr eigenes Ziel: Worin will ich durch die Projektarbeit weiterkommen? Auf diese Weise setzt das Team des Jenaplanhauses in seinem Alltag um, was als Leitspruch des Reformpädagogen Peter Petersen an einer Pinnwand im Lehrerzimmer zu lesen ist: »Jeder Mensch ist einzigartig. Er hat seinen eigenen Wert und seine eigene Würde. Beides ist unersetzbar.«

### **Die Kleinen lernen nicht mehr getrennt von den Großen**

Im August 1991 begann der Unterricht an der Jenaplanschule in Lübbenau. Deren Gründer hatten sich in den Niederlanden Einrichtungen angeschaut, die nach den Ideen des Reformpädagogen Peter Petersen arbeiten. Ganz selbstverständlich leben und lernen dort Kinder von vier bis zwölf Jahren miteinander und werden von den Erwachsenen auf ihren individuellen Lernwegen begleitet. Die Lehrer aus Lübbenau fragten sich: Warum sind bei uns die Kleinen nicht dabei? Bei den Eltern liefen sie offene Türen ein. Sie wünschten sich, die jüngeren Geschwisterkinder würden mit vergleichbaren Ansätzen und Methoden unterstützt wie ihre Großen. Deshalb richtete der Förderverein der Schule als freier Träger bereits 1993 einen eigenen Kindergarten ein.

Ramona Schmidt war dessen erste Erzieherin. Ihre Tochter wurde im gleichen Jahr eingeschult. »Für sie war das ein totaler Schnitt, verbunden mit vielen Ängsten«, erinnert sich die Mutter.



### **Kindergarten- und Grundschul Kinder arbeiten regelmäßig zusammen.**

Ihrem jüngeren Sohn und anderen Lübbenauer Kindern wollte sie einen gleitenden Übergang ermöglichen. Deshalb suchte sie die Zusammenarbeit mit der Schule. In der Stadt prophezeiten Kollegen der Erzieherin, wie es sein würde, mit einem Lehrerkollegium zusammenzuarbeiten, und erinnerten an eigene schlechte Erfahrungen: Sie würde für die Essenausgabe und die Ordnung zuständig sein. Im Jenaplanhaus aber war es anders. »Schon als wir das erste gemeinsame Projekt vorbereiteten, fragten meine Kollegen: Wie können wir die Kita-Kinder einbeziehen? Welche Fragen bewegen sie?« Das Thema hieß »Indianer«, und die Erzieherin wie die Lehrerinnen bemerkten: Die Kleinen wollten nicht nur basteln. Sie wussten viel über die fremde Kultur und wollten das zeigen. Die Erwachsenen mussten ihnen nur etwas zutrauen und ihnen die Chance geben, sich einzubringen!

Nicht anders ging es den Erzieherinnen. »Am Anfang wagte ich es nicht, allein ein Projekt auch mit Schulkindern zu leiten«, bekennt die Kita-Leiterin. »Ich begleitete meine Gruppe, stand ihnen bei, wenn etwas nicht klappte und tröstete sie, wenn es nötig war. Ich war mir unsicher, ob ich die Kinder überhaupt loslassen und den Lehrerinnen anvertrauen wollte.« Die meisten Kinder aber zeigten keine Ängste, waren neugierig auf das, was sie tun könnten und lernen würden. Das war ein entscheidender Ansporn für die Kooperation: zu sehen, dass die Großen wie die Kleinen selbstverständlich von- und miteinander lernen – wenn sie es dürfen. Dem wollten sich auch die Erwachsenen nicht verschließen. »Dadurch bin auch ich mutiger geworden«, meint die Erzieherin. »Heute leite ich mit einer Lehrerin eine Projektgruppe und mein Wort zählt wie ihres.«



## **Kindergartenkinder haben ihren Platz in ihren künftigen Lerngruppen**

»Wir verstehen uns als Lebensgemeinschafts- haus, in dem wir zusammen arbeiten, lernen, spielen, reden und feiern«, erklärt Ramona Schmidt. So sieht es der Jenaplan vor. Nach den Prinzipien von Peter Petersen finden große Teile des Unterrichts in den jahrgangsübergreifenden Stammgruppen statt. Statt der Fächer stehen die Themen der Kinder im Rhythmus des Jahreskreises im Mittelpunkt des Unterrichts und Kinder vom ersten bis zum dritten und vom vier- ten bis zum sechsten Jahrgang gehen jeweils gemeinsam ihren Fragen nach. Zu diesen Stamm- gruppen gesellen sich in der Regel zweimal in der Woche die großen Kinder aus der Kita. Dann nehmen die Fünfjährigen sich ihre Federtasche und laufen die wenigen Schritte bis zur roten, grünen, gelben oder blauen Tür ihrer Stamm- gruppe.

Seit Oktober 2005 ist das Jenaplanhaus in einem Schulbau aus den 1950er-Jahren untergebracht – Kindergarten und Schule unter einem Dach. In der einen Hälfte der ersten Etage befinden sich die verschiedenen Funktionsräume der 30 Kindergartenkinder – Raum zum Turnen, Malen und Gestalten, Kuschneln, Bauen, Schreiben und Computerspielen. Nur durch eine Glastür getrennt, gelangen die Kleinen zunächst in die offene Bibliothek im Flur mit allerlei Nachschlage- werken und Lernspielen sowie zu den Klassen- räumen der unteren Stammgruppe.

Montags und mittwochs stellen dort die ein, zwei oder drei Jahre älteren Mädchen und Jun- gen einen Hocker oder einen Stuhl für die frü- heren Kindergartenfreunde an ihre Tische. Die Kindergartenkinder bekommen dann einen Wo- chenplan, wie ihn auch die Schulkinder haben. Für eine halbe bis dreiviertel Stunde arbeiten sie neben den Großen: suchen die Unterschiede bei

zwei scheinbar gleichen Bildern oder sortieren Mengen. Kommen sie nicht weiter, fragen sie ihren Banknachbarn, die Lehrerin oder die Er- zieherin. Das sind zwar nur kleine Sequenzen im Kindergartenalltag der Fünf- und Sechsjährigen, die noch dazu von den Erzieherinnen und Lehre- rinnen viel Aufwand für zeitliche und inhaltliche Planung verlangen. Doch diese Begegnungen sind folgenreich. Sie nähren die Lust auf mehr Wissen, mehr Anstrengung und mehr Kooperati- on bei allen Kindern und sorgen im Jenaplan- haus für eine freudig neugierige Lernstimmung.

## **Verbindende Rituale im Lernhaus**

Der ganze Tag ist durchzogen mit kleinen Ritu- alen und Ruhepunkten, die Kindergartenkinder und Schulkinder teilen. Ob im Kindergarten oder in der Schule – überall beginnt der Tag mit einem Morgenkreis. Alle 14 Tage beenden die 180 Kinder und 18 Pädagogen des Jenaplanhauses die Woche mit einer gemeinsamen Feier. Eltern, Großeltern, Geschwister, Gäste sind eingela- den, zu erleben, welche Lieder und Gedichte die Vier- bis Zwölfjährigen in den vergangenen zwei Wochen lernten, mit welchen Themen sie sich beschäftigten, welche Experimente sie durch- führten oder über welche Witze sie lachten.

»Der Kindergarten gehört zu unserer Schu- le«, sind die Lehrerinnen und Lehrer sich einig. »Wenn ich spannende Versuche habe, frage ich vorher eine Erzieherin, ob sie mit ein paar Kin- dern zuschauen will«, sagt Gabriela Wimmer, die Biologie unterrichtet. Von ihren eigenen Töchtern weiß sie, dass das Interesse für na- turwissenschaftliche Phänomene nicht erst mit dem Fachunterricht beginnt. »Wenn die Sechst- klässler eine Präsentation zum Abschluss einer Epoche vorbereiten, empfehle ich ihnen, bei den Kindergartenkindern zu üben. Dadurch werden sie sicherer und die Kleinen hören von neuen

Dingen.« Die Erzieherinnen besuchen die Lehrerinnen mit den Kindern, wenn sie auf eine Frage auch nach eigener Recherche und durch eigene Experimente keine Antwort finden. Können Bienen schwimmen oder gehen sie im Wasser unter? Diese Frage musste ihnen kürzlich Frau Wimmer beantworten. Scheu voreinander gibt es kaum. Die Kinder und die Erwachsenen kennen einander. In den Pausen nehmen sie sich auf dem Hof oder im gemeinsamen Speisesaal gegenseitig wahr. Viele der kleinen und großen Kinder besuchen auch am Nachmittag einen Neigungskurs, den eine Erzieherin oder Lehrerin leitet und der allen offensteht – Theater, Jazztanz oder Puppentheater. Außerdem hat jedes Kindergartenkind, sobald es am Jenaplanhaus aufgenommen wird, einen Paten aus der unteren Stammgruppe. Die holen die Jüngeren in den ersten Tagen zur Hofpause ab, helfen ihnen beim Anziehen und zeigen ihnen das große Haus.

### Staunen über das Spezialwissen der Jüngsten

Katrin Ludwig wird im nächsten Schuljahr als Jahrgangsführerin die untere Stammgruppe übernehmen. Von den meisten Kindern hat sie ein Bild, kennt sie aus dem Haus. Doch sie will auch wissen, wie sie lernen. Deshalb geht sie das halbe Jahr vor Schulbeginn einmal in der Woche für eine Stunde in die Kita, um die Kinder einzeln zu beobachten. Das wird eine Rolle

spielen, wenn die Sechsjährigen den Stammgruppen zugeordnet werden. Doch die Lehrerin denkt auch an den Unterricht: Welches Material muss sie denen anbieten, die schon lesen und rechnen können? »Manchmal staune ich, welches Spezialwissen die Kleinen schon besitzen und womit sie sich beschäftigen«, meint die Pädagogin. Manche kennen alle europäischen Hauptstädte und wissen zu den Ländern etwas zu sagen. Andere sind Experten für Dinosaurier, über die die Lehrerin nicht besonders viel weiß. Zweimal schon wurde die Zusammenarbeit genutzt, um ein Kindergartenkind, das sich in der Kita-Gruppe unterfordert zeigte, vorzeitig »einzuschulen«. Für dieses Kind wurde dann jeweils ein individueller Schulanfang nach Weihnachten vorbereitet.

Doch auch ohne gleich einen Jahrgang zu überspringen, kann ein Mädchen von den Kindergartenkindern, das sich gerade ständig mit Zahlen beschäftigt, ab und zu in ihrer Stammgruppe beim Rechnen schnuppern. Solche Wege besprechen Kita und Schule in den monatlich stattfindenden Teamsitzungen. Eine Lehrerin besucht die Teamsitzung der Kita und wenigstens eine Erzieherin ist dabei, wenn sich die Lehrer der Teams der unteren und der mittleren Stammgruppe treffen. Bei dieser Gelegenheit führte eine Lehrerin dem Kita-Team vor, wie man auch mit den Jüngsten schon mikroskopieren kann, und eine mit Yoga vertraute Erzieherin vermittelte den Lehrerinnen



Stilleübungen, mit denen es auch lebhaftere Kinder schaffen, sich zu konzentrieren. Darüber hinaus gibt es etwa viermal im Jahr schulinterne Fortbildungen, zu denen sich alle Pädagogen des Hauses zu einer großen Runde versammeln.

### **Durch Reflexion bekommt die Zusammenarbeit neue Impulse**

»Diese Zusammenarbeit hat uns verändert«, sagt Carola Groß, die Schulleiterin. »Ich bin offener geworden!«, bekräftigt Ramona Schmidt, die Leiterin der Kita. Wie gute Freunde wuchsen Kindergarten und Schule über die Jahre zusammen: Gestalten ihre pädagogischen Höhepunkte gemeinsam und den Alltag nebeneinander und freuen sich über die Rückmeldung der weiterführenden Bildungseinrichtung. Eltern berichten, dass ihre Kinder vor allem durch ihr selbstständiges Lernen und ihr soziales Verhalten an der Oberschule auffallen und die Klassen bereichern.

Welche Schritte sie in den vergangenen 13 Jahren aufeinander zu gegangen sind, wurde den Lübbenauer Reformpädagogen erst im vergangenen Jahr bewusst. Viele Lehrer der Schule waren lange krank und mussten durch Lehrer anderer Schulen vertreten werden. »Für diese Vertretungslehrer war es befremdlich, wenn wir uns mit den Kindergartenkindern zur

gemeinsamen Unterrichtseinheit am Montag oder Mittwoch anmeldeten«, empfand Ramona Schmidt.

Doch zugleich wurde Kita und Schule klar: Viele Ideen für ihre Kooperation entwickelten sie aus dem Bauch heraus. Bei den Treffen und Fortbildungen von ponte fanden die Pädagogen den Rahmen, ihre Erfahrungen zu reflektieren und weitere Perspektiven zu entwickeln. Zu einer gemeinsamen Fortbildung stellten die Erzieherinnen den Lehrerinnen den Bildungsplan für die Kindergärten in Brandenburg, die Lehrerinnen wiederum den Erzieherinnen den Rahmenlehrplan für die Grundschule vor. »Im Gespräch miteinander bemerkten wir: Das ist für uns Jena-plan-Pädagogik«, erklärt Carola Groß. Die Jena-plan-Pädagogik sieht vor, die Themen der Kinder in den Mittelpunkt zu stellen und sie aus dem Lebensbezug zu beantworten. »Doch statt uns nur auf die Schulter zu klopfen und zu sagen: Machen wir doch!, begannen wir nun weiterzfragen: Wie machen wir es denn konkret und warum?«

Die ersten Projektwochen von Kita und Schule, so erinnert sich Carola Groß, waren ergebnisorientiert angelegt. Es mussten tolle Bilder und Aufführungen entstehen. Welche Lernprozesse die Kinder dabei durchliefen, übersahen sie manchmal. Deshalb schauten sich Erzieherinnen und Lehrerinnen mit ihrer ponte-Moderatorin





### **Wie können wir das Wissen über die Themen und Interessen der Kinder für die Arbeit in der Kita und der Schule weiter nutzen?**

Fotos von einem Projekt Sequenz für Sequenz an. Sie wollten entschlüsseln, welche Frage die Kinder gerade für sich zu beantworten suchten. Danach wollten sie weiter über ihre Angebote nachdenken.

#### **Gute Kooperation braucht auch klare Zuständigkeiten**

Gerade durch die Arbeit in Projekten lernen Erzieherinnen wie Lehrerinnen die Kinder oft ganz anders kennen. Eine ganze Weile spielten die Kindergartenkinder Zirkus – nachdem ein Zirkus in der Stadt zu Gast war. Die Mädchen und Jungen selbst bereiteten Clown- und Dompteurnummern vor und als Moderator und Chef der Zirkustruppe trat ein Junge auf, der sich sonst still zurückhielt. Solche Erfahrungen lassen Ramona

Schmidt keine Ruhe. »Wie können wir das Wissen über die Themen und Interessen der Kinder für die Arbeit in der Kita und der Schule weiter nutzen?«, grübelt sie. »Was heißt das für den Erzieheralltag, für die Kooperation mit der Schule, für die Arbeit der Lehrerinnen?« Die individuellen Lernwege der Jüngsten sollen jetzt in Mappen dokumentiert werden, die mehr als nur Bilder und Übungsblätter enthalten. Das hat sich die Kita-Leiterin für dieses Jahr als Schwerpunkt gesetzt. Durch ihr intensives Zusammensein mit ihren Schützlingen wissen die Erzieherinnen viel mehr über deren Themen und besonderen Zugänge zur Welt, als sie bisher weitergeben konnten.

Doch was bedeutet das für die Gespräche zur Schulvorbereitung? Sollten dann nicht auch die ErzieherInnen dabei sein, wenn Eltern, LehrerIn und Kind über die Einschulung sprechen?

Die Zusammenarbeit der zurückliegenden Jahre hat die Erzieherin selbstbewusster gemacht. Deutlich bringt sie ihre eigene Sicht als Sozialpädagogin in die Kooperation ein. Das führt manchmal auch zu einem klärenden Streit, berichtet Lehrerin Carola Groß. Kam Besuch in ihr gemeinsames Haus, war immer die Schule zuerst der Anlaufpunkt, auch wenn es um beide Institutionen ging, kritisierte die Kita-Leiterin. »In dem Moment fiel mir wie Schuppen von den Augen, dass ich mit bester Absicht oft über den Kopf von Ramona Schmidt hinweg für die Kita mitgeredet habe«, bekennt die Schulleiterin. »Ich kam gar nicht auf die Idee zu sagen: Zur frühkindlichen Förderung fragen Sie bitte die Kita-Leiterin, weil wir so eng zusammenarbeiten.« Seitdem steht für beide Bereiche fest: Enge Kooperation verlangt danach, die Zuständigkeiten eindeutig zu klären! Bereits beim Umzug in das neue Gebäude wurden – angeregt durch die ponte-Moderatorin – die Schreibtische der beiden Leiterinnen nebeneinander in ein Leiterinnenzimmer gestellt. Nun sprechen sich die beiden immer mittwochs in ei-

ner Leitungssitzung miteinander ab, nicht mehr nur zwischen Tür und Angel auf dem Flur.

Für ponte ist das Jenaplanhaus in Lübbenau ein Glücksfall. Hier beginnt bereits eine Wirklichkeit, die in der bundesrepublikanischen Bildungspolitik noch mit der Idee vom »Haus des Lernens« als große Zukunftsvision vor sich hergetragen wird: dass ErzieherInnen, Lehrerinnen und Lehrer, Kindergarten und Schule gemeinsam die Kinder in ihrem individuellen Lernen unterstützen.

### **Doch was hat das Jenaplanhaus von ponte?**

»Mir hat es noch einmal eindringlich bewusst gemacht, dass es nicht geht, Kita und Schule zu trennen, dass Kinder von Anfang an lernen«, sagt Ramona Schmidt. »Die Begegnungen mit anderen Einrichtungen half uns auch, unsere eigene Entwicklung anzuerkennen und zu würdigen«, schließt sich Carola Groß dem an. »Dadurch gewinnen wir auch Kraft, um weiterzugehen.«



## Die Autoren

### **Prof. Dr. Jörg Ramseger**

Professor für Schulpädagogik an der Freien Universität Berlin mit Schwerpunkt Bildungsforschung der Primarstufe. Wissenschaftlicher Leiter des Programms ponte

### **Jacqueline Lobenstein**

Seit 1992 als Erzieherin in der Kita Rappelkiste in Wünsdorf. Arbeitsschwerpunkt u.a. in der Sprachförderung.

### **Barbara Leitner**

freie Journalistin u. a. für den Deutschlandfunk sowie Coach, spezialisiert auf Bildungsfragen.

### **Jeanette Hoffmann**

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik der Freien Universität Berlin, seit 2006 Mitarbeiterin im Programm ponte. Arbeitsschwerpunkte u. a. Lese- und Mediensozialisation und Interkulturelle Pädagogik

### **Dr. Heike Kahl**

Geschäftsführerin der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung

### **Dr. Frauke Hildebrandt**

Philosophin. Projektleiterin von ponte

### **Prof. Dr. Jürgen Zimmer**

Prof. em. an der Freien Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Gründer und Präsident der Internationalen Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie an der Freien Universität Berlin

## Kontaktdaten DKJS und INA

### **Projekt ponte**

Internationale Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie an der Freien Universität Berlin (INA)

Ansprechpartner:

Prof. Dr. Jörg Ramseger,  
Dr. Christa Preissing

Habelschwerdter Allee 45  
14195 Berlin

Tel.: (030) 838 55 406

Fax: (030) 838 55 413

E-Mail: [ponte@zedat.fu-berlin.de](mailto:ponte@zedat.fu-berlin.de)

[www.ponte-info.de](http://www.ponte-info.de)

### **Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS)**

Ansprechpartnerinnen:

Dr. Frauke Hildebrandt  
Sandra Piper

Tempelhofer Ufer 11  
10963 Berlin

Tel.: (030) 25 76 76 35

Fax: (030) 25 76 76 10

Mobil: 0173 - 622 39 79

E-Mail: [ponte@dkjs.de](mailto:ponte@dkjs.de)

[www.dkjs.de](http://www.dkjs.de)

## Mitarbeiter im ponte-Programm

### **Wissenschaftliche Begleitung:**

Andrea Friedrich

Erziehungswissenschaftlerin und  
Projektassistentin in der INA

Jeanette Hoffmann

Diplom-Pädagogin und wissenschaftliche  
Mitarbeiterin an der Freien Universität Berlin

Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig

Professor für Pädagogik an der Universität Trier

Ludger Pesch

Diplom-Pädagoge

Dr. Christa Preissing

Diplom-Soziologin und Vizepräsidentin der INA

Prof. Dr. Jörg Ramseger

Professor für Schulpädagogik an der Freien  
Universität Berlin

### **ModeratorInnen:**

#### *Brandenburg*

Bärbel Geipel

Grundschullehrerin, Cottbus

Uta Malke

Grundschullehrerin, Cottbus

Sabine Roder

Sozialpädagogin, Berlin

#### *Berlin*

Andrea Klatt

Diplom-Pädagogin, Berlin

#### *Trier*

Sabine Bollig

Diplom-Pädagogin, Frankfurt/M.

Bianca Kreid

Diplom-Pädagogin, Trier

#### *Sachsen*

Manuela Athenstaedt

Staatlich anerkannte Erzieherin, Dresden

Grit Engelschalt

Naturwissenschaftlerin, Dresden

Tobias Heinemann

Diplom-Sozialpädagoge, Dresden

Jens Hoffsommer

Diplom-Sozialpädagoge, Dresden

Silke Klewe

Diplom-Pädagogin, Dresden

### **Programmleitung- und steuerung:**

Dr. Frauke Hildebrandt

Programmleiterin

Philosophin, Berlin

Jens Hoffsommer

Programmverantwortlicher für Sachsen

Sozialpädagoge, Dresden

Sandra Piper

Programmmitarbeiterin

Erziehungswissenschaftlerin, Berlin

Ralf Walther

Programmmitarbeiter

Student der Erziehungswissenschaft, Berlin

Gitte Wöbbeking

Programmassistentin

Studentin des Lehramtes für Spanisch

und Politikwissenschaften, Berlin

## Verzeichnis der ponte-Einrichtungen

### **Brandenburg**

#### *Beeskow*

- ✦ Grundschule 1 Beeskow
- Kita Biene Maja

#### *Cottbus*

- ✦ Regine-Hildebrandt-Grundschule
- Kita Max und Moritz
- Kita Storchennest
  
- ✦ Bauhausschule Cottbus
- Integrationskindergarten Nesthäkchen
  
- ✦ Fröbel-Grundschule
- Kita Friedrich-Fröbel

#### *Forst*

- ✦ Ev. Grundschule Forst
- Ev. Kita Forst

#### *Guben*

- ✦ Corona-Schröter-Grundschule
- Kita Musikspielhaus
- Kita Waldhaus

#### *Lübbenau*

- ✦ Erste Grundschule Lübbenau
- Ev. Kita Amalie-Schmieder-Haus
  
- ✦ Jenaplanschule Lübbenau
- Kita Regenbogengruppe

### *Spremberg*

- ✦ Grundschule Sellessen – Haidemühl
- Kita Sellessen
- Kita Hasenheide

#### *Vetschau*

- ✦ Grundschule Vetschau
- Kita Rappelkiste
- Kita Sonnenkäfer

#### *Werben*

- ✦ Grundschule Burg/Werben
- Kita Pustebume

#### *Wünsdorf (Waldstadt)*

- ✦ Erich-Kästner-Grundschule
- Kita Waldstadt
- Kita Rappelkiste

### *Trier*

- ✦ Ausonius-Grundschule
- Kita St. Valerius
- Kita Haus für Kinder
  
- ✦ Gregor-von-Pfalzel-Grundschule
- Kita St. Adula
  
- ✦ Grundschule Ruwer-Trier
- Kita St. Clemens

- ✦ Grundschule am Bodenländchen
- Kath. Kita Angela Morici, Schweich-Issel
- Kath. Kita St. Martin, Schweich
- Kindertagesstätte Kinderland, Schweich
  
- ✦ Grundschule Heiligkreuz
- Kath. Kita Heiligkreuz
- Kath. Kita St. Maternus/Heiligkreuz

## **Berlin**

### *Kreuzberg*

- ✦ Lenau-Grundschule
- Kita Baerwaldstr.
- AWO Kita Sonnenschein

### *Prenzlauer Berg*

- ✦ Thomas-Mann-Grundschule
- Kita Prenzelberger Spielmäuse

### *Schöneberg*

- ✦ Grundschule am Barbarossaplatz
- Pestalozzi-Fröbel-Haus, Kita Belziger Str.
- Pestalozzi-Fröbel-Haus, Eisenacherstr.
- Pestalozzi-Fröbel-Haus, Kita Barbarossastr.
- INA-Kita Frankenstr.

### *Wedding*

- ✦ Brüder Grimm Grundschule
- INA-Kita Brüsseler Str.

## **Sachsen**

### *Dresden*

- ✦ Laborschule Dresden Omse e.V.
- Kindergarten Kümmelkrümmel Omse e.V.
- Kita Wirbelwind Omse e.V.
  
- ✦ Kilaloma Grundschule
- Kinderhaus Krea(k)tiv

### *Frohburg*

- ✦ Grundschule Frohburg
- Kita Spatzennest

### *Markranstädt/Gärnitz*

- ✦ Grundschule Kulkwitz
- AWO Kita Kulkwitz

## Veröffentlichungen zu ponte

### 2007

*Lokale Bündnisse für frühe Bildung.* In: Trierischer Volksfreund vom 6.6.2007

*Mit dem Wasser lernen.* In: Lausitzer Rundschau vom 19.5.2007

*Leben in der Ritterburg. Mittelalter im Lübbenauer Jenaplanhaus.* In: Lausitzer Rundschau vom 14.5.2007

*1400 Brücken-Kinder in Cottbus. Immer mehr Kitas und Grundschulen schließen sich Kooperationsmodell an.* In: Cottbuser Rundschau vom 19.1.2007

### 2006

*Brücken schlagen.* In: Trierischer Volksfreund vom 1.12.2006

*Eine Brücke schlagen, den Übergang zwischen Kita und Grundschule erleichtern.* In: Bildung PLUS 4.9.2006, [www.forumbildung.de](http://www.forumbildung.de)

*Mit Euphorie in neuer Aufgabe.* In: Märkische Oderzeitung vom 30.8.2006

*Tandem-Projekt mit Kita und Schule jetzt auch in Sachsen. Kooperationsmodell startete in Südbrandenburg.* In: Lausitzer Rundschau vom 13.6.2006

*Zeit für etwas Neues. Kitas und Grundschulen in der Region öffnen sich gemeinsam moderner Pädagogik.* In: Lausitzer Rundschau vom 12.6.2006

*Scheck am Kindertag.* In: Lausitzer Rundschau vom 3.6.2006

*Tacheles reden, Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen: Das Projekt ponte.* In: »Betrifft KINDER« Heft 03/04 2006

*Mehr Augenmerk auf Entwicklung. ponte-Workshop mit 60 Pädagogen in Guben.* In: Lausitzer Rundschau vom 23.1.2006

### 2004

*Bildungsbrückenschlag vom Kindergarten zur Grundschule. Pilotprojekt will in der Lausitz Lernkulturen zusammenbringen.* In: Lausitzer Rundschau vom 20.11.2004

*Hochzeit von Kindergarten und Grundschule oder Eine pädagogische Bewegung namens PONTE.* In: »Betrifft Kinder« Juli 2004

## Materialien zu ponte

Alle Materialien sind digital abrufbar unter [www.ponte-info.de](http://www.ponte-info.de) und können unter [www.dkjs.de](http://www.dkjs.de) in gedruckter Form bestellt werden.

- ponte-Tipps (2006): Tipps für einen guten Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Erfahrungen aus der Pilotphase von ponte.
- ponte – Kurzskeze des Projektes (2005)
- Konzept: ponte – Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen (2004)  
Teil I: Konzeption für ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt
- Konzept: ponte – Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen (2004)  
Teil II: Ergänzende Materialien

## Links

Weitere Informationen zu den Themen frühe Bildung und Kooperation von Kindergarten und Grundschule unter folgenden Links:

- [www.ponte-info.de](http://www.ponte-info.de)
- [www.dkjs.de](http://www.dkjs.de)
- [www.ina-fu.org](http://www.ina-fu.org)
- [www.primarforscher.de](http://www.primarforscher.de)
- [www.dji.de](http://www.dji.de)
- [www.transkigs.de](http://www.transkigs.de)
- [www.foermig-hh.de](http://www.foermig-hh.de)
- [www.bertelsmann-stiftung.de](http://www.bertelsmann-stiftung.de)
- [www.bosch-stiftung.de](http://www.bosch-stiftung.de)
- [www.mckinsey-bildet.de](http://www.mckinsey-bildet.de)
- [www.familienhandbuch.de](http://www.familienhandbuch.de)
- [www.grundschulverband.de](http://www.grundschulverband.de)

[www.ponte-info.de](http://www.ponte-info.de)

deutsche kinder- und jugendstiftung



Deutsche Bank Stiftung



Nikolaus Koch Stiftung





# Kontakt

Internationale Akademie für  
innovative Pädagogik, Psychologie  
und Ökonomie an der Freien  
Universität Berlin (INA)  
[www.ponte-info.de](http://www.ponte-info.de)

Deutsche Kinder-  
und Jugendstiftung (DKJS)  
[www.dkjs.de](http://www.dkjs.de)