

Übergang Kindergarten Grundschule

Fachliche Grundlagen Ansätze zur Gestaltung

Vortrag des Projektes TransKiGs NRW
Mechtild Akgün, Januar 2007

TransKiGs NRW, Mechtild Akgün, 2007



Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule ist ein einschneidendes Ereignis im Leben eines Kindes und seiner Familie. Von seinem Gelingen hängt die Bewältigung weiterer Übergänge ab. Er hat weit reichende Konsequenzen für den weiteren Bildungsweg des Kindes. Was aber ist zu verstehen unter einem gelungenen Übergang? Und welches sind die Prozesse, auf die es ankommt?

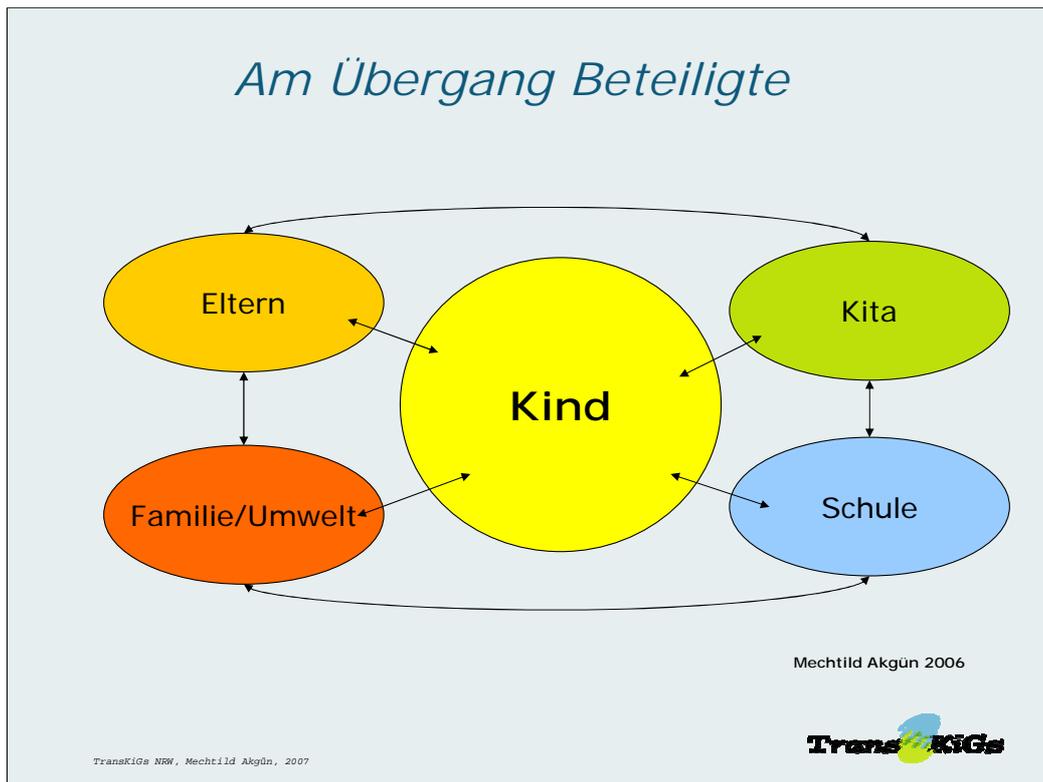
Wilfried Griebel definiert einen gelungenen Übergang aus der Perspektive, dass nicht der Übergang, sondern der *Übergangsprozess* gelingen oder nicht gelingen kann. Gelungen sei er, „wenn das Kind sich in der Schule wohl fühlt, die gestellten Anforderungen bewältigt und das Bildungsangebot für sich optimal nutzt... wenn das Kind sich emotional, psychisch und intellektuell angemessen in der Schule präsentiert.“¹ Auffällige Reaktionen des Kindes werden als Bewältigungsreaktionen eingestuft und noch nicht als misslungener Übergangsprozess gedeutet. Erst dann, wenn längerfristig keine Anpassung erfolge und sich Verhaltensauffälligkeiten manifestierten, sei der Übergang nicht gelungen.

Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule zu wechseln bedeutet für das Kind einen Statusgewinn. Aus dem Kindergartenkind wird ein Schulkind. Mit dem neuen Status erwirbt das Kind mehr Unabhängigkeit und neue Kompetenzen. Zugleich wird ihm aber auch mehr Verantwortung für das eigene Lernen übertragen. Der Übergang ist mit erhöhten Anforderungen verbunden. In verdichteter Form muss das Kind mit Unsicherheit, mit neuen Personen und Räumen, mit den eigenen Erwartungen und den Erwartungen von Eltern und Lehrern umgehen lernen. Dazu benötigt es in besonderem Maße Sozialkompetenzen, Frustrationstoleranz, Selbstbewusstsein und die Bereitschaft, in einer neuen Gruppe zu lernen.

Lange Zeit war man daher bemüht, den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule möglichst sanft und fließend zu gestalten. Die neueren wissenschaftlichen Untersuchungen zeigen jedoch, dass Übergänge zugleich einen erhöhten Entwicklungsanreiz darstellen². Sofern der Übergang gelingt, stimuliert er die Entwicklung des Kindes in besonderer Weise. Daher bedeutet die Gestaltung des Übergangs heute, dass die pädagogischen Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen und Grundschulen Kinder in denjenigen Kompetenzen stärken, die einer aktiven Bewältigung dienen.

1: Griebel. Übergänge fordern das gesamte System. In: pfv, Übergänge gestalten. S. 32

2: Griebel/Niesel. Abschied vom Kindergarten Start in die Schule. München 2002. S. 12



Verändert ist auch die Sicht auf den Prozess. Nicht das Kind allein hat den Übergang zu bewältigen und muss daher bestimmte Leistungen erbringen. Vielmehr geschieht dies in Korrespondenz zu den Aktivitäten und Einstellungen der anderen Beteiligten. Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule ist demnach ein ko-konstruktiver Prozess, an dem neben dem Kind seine Familie, seine soziale Umwelt, die Kindertageseinrichtung und die Grundschule beteiligt sind. „Das Gelingen ist nicht nur Aufgabe des Kindes, sondern des gesamten Systems, also auch derjenigen, die für das Kind die Erziehungsverantwortung tragen.“¹ Welche Rolle den einzelnen Beteiligten dabei zukommt, soll im Folgenden dargestellt werden:

1: Speck-Hamdan Neuanfang und Anschluss: zur Doppelfunktion von Übergängen. in: pfv. Übergänge gestalten. 2006. S. 21

Veränderungen beim Übergang von der Kita in die Grundschule für das Kind

Kind Eltern

- auf der individuellen Ebene
 - Emotionen bewältigen, Identität verändern, Kompetenzen erwerben
- auf der interaktiven Ebene
 - Beziehungen verändern, neue Beziehungen aufnehmen, neue Rollen einnehmen
- auf der kontextuellen Ebene
 - Verschiedene Lebensbereiche integrieren, mit neuen Inhalten und Strukturen umgehen

TransKiGs NRW, Mechtild Akgün, 2007

TransKiGs

Kinder müssen zum einen Basiskompetenzen und schulnahe Vorläuferkompetenzen entwickeln. Zum anderen müssen sie den Prozess als Ganzes bewältigen. Dazu gehört die Bewältigung von Emotionen gleichermaßen wie die Veränderung der Identität, der Erwerb von Kompetenzen und die Veränderung von Beziehungen. Die verschiedenen Lebensbereiche müssen integriert werden. Kinder müssen lernen mit neuen Strukturen und Inhalten umzugehen. Dabei unterscheiden sich Jungen und Mädchen häufig in der Art der Bewältigung. Eher Mädchen als Jungen greifen auf eigene Kompetenzen wie Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit zurück. In wissenschaftlichen Untersuchungen wird angeführt, dass Jungen dagegen häufiger auf die emotionale Unterstützung durch ihr soziales Umfeld zurückgreifen. Aber nicht nur die Entwicklung von Kompetenzen und die Bewältigung des Prozesses hat das Kind zu leisten. In der Regel nimmt es auch aktiv teil, indem es in der Kommunikation mit anderen Kindern, mit Eltern und Erzieherinnen sowie Lehrerinnen selbst moderierend tätig wird.

Vgl. Griebel/ Niesel in: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. Berlin 2005. S. 227f

Veränderungen beim Übergang von der Kita in die Grundschule für die Eltern

Kind Eltern

- auf der individuellen Ebene
 - Emotionen bewältigen, Identität verändern, Kompetenzen erwerben
- auf der interaktiven Ebene
 - Beziehungen verändern, neue Beziehungen aufnehmen, neue Rollen einnehmen
- auf der kontextuellen Ebene
 - Verschiedene Lebensbereiche integrieren, mit neuen Inhalten und Strukturen umgehen

TransKiGs NRW, Mechtild Akgün, 2007

TransKiGs

Eltern durchlaufen beim Übergang ähnliche Prozesse wie ihre Kinder. Aus Kindergartenkindeltern werden Schulkindeltern. Auch sie haben Emotionen zu bewältigen, müssen sich mit ihrer neuen Rolle auseinandersetzen, Kompetenzen erwerben und die neue Situation in ihr Leben integrieren. Veränderte Anfangszeiten, Hausaufgaben, Sprechstunden oder Ferienzeiten sind Anforderungen, die eine Veränderung der bisherigen Lebensplanung mit sich bringen und Lernprozesse bei den Eltern erfordern.

Anders als ihre Kinder haben Eltern jedoch eine stark fördernde Rolle. Von Geburt an nehmen sie Einfluss auf die Kompetenzen der Kinder und deren Bewältigungsverhalten. Eltern kommunizieren im Übergang mit den anderen Beteiligten und moderieren den Prozess. Daraus folgt, dass es nicht genügt, Eltern im Übergang über einzelne Schritte und Fragen zu informieren. Vielmehr müssen sie kompetenzorientiert im Sinne einer Erziehungspartnerschaft einbezogen werden.

Auch die weitere Familie und das soziale Umfeld haben einen Einfluss auf das Gelingen des Übergangs. In Gesprächen mit Verwandten, Freunden, Nachbarn, anderen Eltern werden Erfahrungen ausgetauscht und Fragen des Übergangs besprochen. Und sofern es Geschwister gibt, spielen deren schulische Erfahrungen eine wichtige Rolle.

Einfluss von Kita und Grundschule auf den Prozess



- Verantwortung für einen individuellen, kontinuierlichen Bildungsprozess
- Professionelle Mitverantwortung für einen gelungenen Übergang für das einzelne Kind

TransKiGs NRW, Mechthild Akgün, 2007



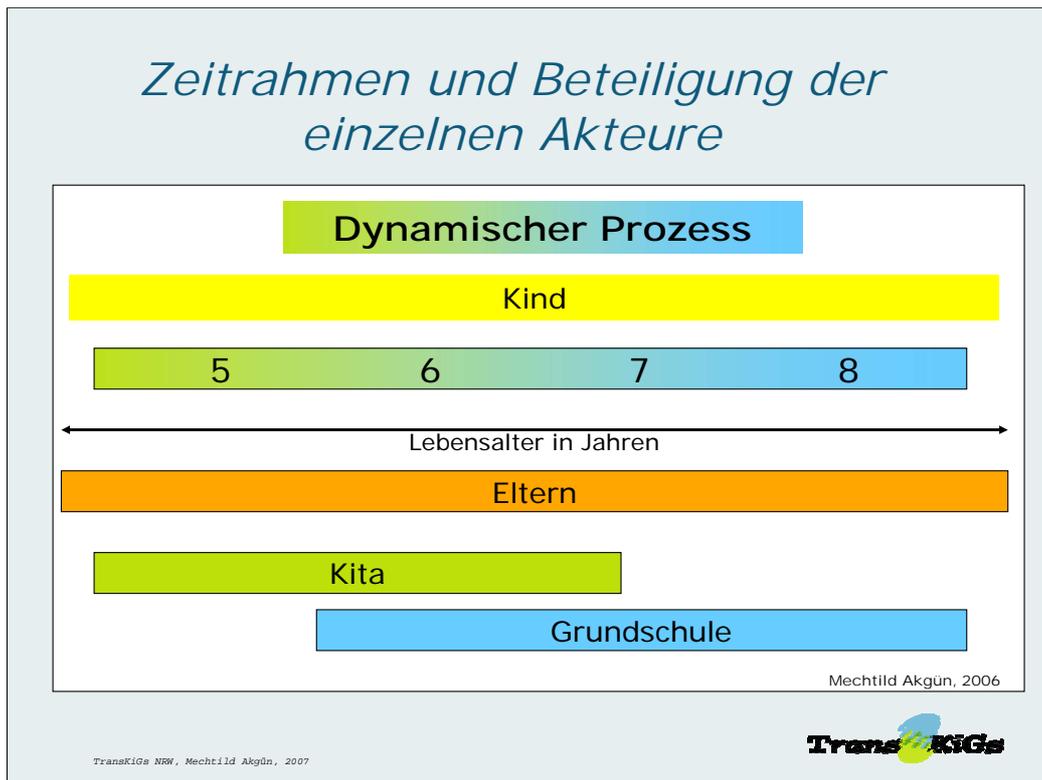
Als professionelle Beteiligte des ko-konstruktiven Prozesses sind schließlich die Kindergärten und Grundschulen mit ihren administrativen Bereichen zu nennen. Erzieherinnen und Lehrerinnen zielen unter anderem auf die Förderung der Basiskompetenzen und schulnahen Vorläuferkompetenzen der Kinder. Sie nehmen aber auch entscheidenden Einfluss auf die Moderation und Kommunikation des Übergangsprozesses. Sie sind diejenigen, welche darüber entscheiden, inwieweit Eltern und Kinder im Rahmen der professionellen Gestaltung des Übergangs partizipieren können.

Betrachtet man nun den Anteil, welchen einzelne Aspekte am Gelingen des Übergangs haben, so geben uns die neueren wissenschaftlichen Erkenntnisse eine überraschende Mitteilung: Während die Basiskompetenzen und schulnahen Vorläuferkompetenzen des Kindes mit 25 % zu Buche schlagen, wird der Einfluss von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen weit höher eingeschätzt. Vor allem entscheidend sei, wie gut es den beiden Professionen gelinge, miteinander zu kooperieren und den Prozess gemeinsam mit allen Beteiligten zu gestalten.¹ Es hängt also in weiten Bereichen von der Qualität der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule ab, ob der Übergang für das einzelne Kind – maßgeblich dort, wo Schwierigkeiten zu erwarten sind – durch eine aktive Gestaltung verbessert werden kann. Dies aber erfordert eine professionelle, institutionalisierte Zusammenarbeit auf Augenhöhe.

Doch wann wird diese Zusammenarbeit erforderlich? Und wann nimmt wer Einfluss auf den Prozess? Mit Blick auf den Zeitrahmen und die Beteiligung der einzelnen Akteure soll dies anhand der folgenden Grafik noch einmal verbildlicht werden:

1vgl. Griebel/ Niesel in: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. Berlin 2005. S. 204ff

Zeitraumen und Beteiligung der einzelnen Akteure



Mit Blick auf den Zeitrahmen ergeben sich für die einzelnen Beteiligten Überschneidungen, die weiter greifen, als oftmals angenommen wird. Schon mit der Geburt beginnt der Einfluss der Eltern, beispielsweise darauf, ob das Kind erfahren kann, wie es selbstwirksam in Prozesse eingreifen und schwierige Situationen aktiv meistern kann. Die Eltern und das Kind sind die Akteure, welche über die Dauer der gesamten frühen und späteren Kindheit auf die Bewältigung und Gestaltung des Prozesses Einfluss nehmen. Noch in der frühen Kindheit tritt die Kindertageseinrichtung als Akteur auf die Bühne. Sie legt einerseits erste wichtige Übergangserfahrungen an (Übergang Familie – Kindertageseinrichtung). Andererseits hat sie Einfluss auf die Entwicklung von Kompetenzen des Kindes, die es zur späteren Bewältigung im Übergang zur Grundschule benötigt. Selbstverständnis, Selbstwirksamkeitsüberzeugung, aber auch Frustrationstoleranz oder Neugierde und Lernerfahrungen sind Beispiele für Aspekte, die außer im familiären Raum auch vom ersten Tag an in der Kindertageseinrichtung entwickelt werden. Vorbereitung auf die Schule beginnt somit nicht erst im letzten Kindergartenjahr, sondern ist ständig vorhandener Lernzuwachs fürs Leben. Spätestens mit dem Tag der Schulanmeldung ist schließlich auch die Grundschule in den Prozess des Übergangs involviert. Sie hinterlässt einen ersten Eindruck beim Kind und seinen Eltern, baut Erwartungen und Emotionen auf und übernimmt eine erste selektive Funktion. Will sie diesen Prozess zugunsten des Kindes gestalten, ist eine sorgfältige Planung der einzelnen Schritte und eine aktive, grundlegende Zusammenarbeit der Schule mit der Kindertageseinrichtung und mit den Eltern notwendig. Sie beginnt bereits weit vor Schulbeginn und erstreckt sich bis in die Zeit des zweiten Schuljahres¹.

¹ vgl. Griebel / Niesel: Abschied vom Kindergarten Start in die Grundschule. München 2002. S. 93

Einfluss nehmende Faktoren

- Allgemeine Schutzfaktoren
- Bewältigungsfaktoren beim Kind

- Verletzungsfaktoren (Vulnerabilitätsf.)
- Risikofaktoren

TransKiGs NRW, Mechtild Akgün, 2007



Nun gilt es anzuschauen, welche Faktoren im Übergangsprozess wirksam werden. In der Fachwelt werden auf der einen Seite solche Faktoren unterschieden, die sich auf den Übergangsprozess positiv auswirken: die so genannten Schutzfaktoren und Bewältigungsfaktoren beim Kind. Auf der anderen Seite ist die Rede von Vulnerabilitätsfaktoren und Risikofaktoren, die es als Prozess hemmende Faktoren zu beachten gilt.¹

Beide sind Gegenstände der aktuellen Transitions- und Resilienzforschung. Forschungsergebnisse hierzu wurden in verschiedenen Ländern Europas und in den USA erhoben. Doch wurden die Untersuchungen mit unterschiedlichen Fragestellungen durchgeführt und zudem überwiegend an Gruppen von Jugendlichen mit schwierigem sozialem Hintergrund. Aus diesen Untersuchungen ergeben sich Hinweise darauf, welche Faktoren den Übergang beeinflussen. Es gibt jedoch keine Untersuchungen dazu, welche Rolle sie beim Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule spielen. Trotzdem soll an dieser Stelle eine Zusammenfassung der wissenschaftlichen Ergebnisse erfolgen, da sie den Blick auf mögliche Bedingungen und Hintergründe öffnen, die in einzelnen Fällen durchaus wirksam werden können. Die Tatsache, dass etwa die Hälfte aller Kinder im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule in der ersten Zeit Anpassungsstörungen zeigen, ist Grund genug, sich mit den Wirkungsfaktoren auseinander zu setzen.

1: zu den folgenden Ausführungen vgl. Wustmann: Das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept: Zentrale Konzepte der Resilienzforschung. in: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. Berlin 2005. S. 119 ff

Einfluss nehmende Faktoren

- Allgemeine Schutzfaktoren
- Bewältigungsfaktoren

TransKiGs NRW, Mechtild Akgün, 2007



Schutzfaktoren liegen zum einen in der Persönlichkeit des Kindes begründet. Ein positives Temperament, hohe Intelligenz, ein aktives Bewältigungsverhalten oder ein positives Sozialverhalten helfen dem Kind, den Übergang erfolgreich zu bewältigen. Von außen wirkende Schutzfaktoren resultieren dagegen aus Familie, Umwelt, Kindertageseinrichtung und Grundschule. Stabile emotionale Beziehungen sind ebenso hilfreich wie ein unterstützendes Erziehungsklima, Vorbilder für positives Bewältigungsverhalten, familialer Zusammenhalt, Kinderfreundschaften und positive Erfahrungen, die das Kind in Kindertageseinrichtung und Grundschule machen konnte. Nicht zuletzt wird ein guter sozioökonomischer Status zu den Schutzfaktoren gerechnet.

Einfluss nehmende Faktoren

- Allgemeine Schutzfaktoren
- **Bewältigungs-**
faktoren *auf der*
Persönlichkeitsebene

TransKiGs NRW, Mechtild Akgün, 2007



Die sogenannten Bewältigungsfaktoren decken sich teilweise mit den Schutzfaktoren. Hier wird jedoch genauer differenziert, welche Voraussetzungen den Übergang im einzelnen positiv beeinflussen. Zu den sogenannten internalen Faktoren¹ gehört eine allgemein optimistische Grundeinstellung des Kindes gegenüber neuen Herausforderungen. Ein Kind, das sich freudig in neue Situationen hineinbegibt und Herausforderungen gerne annimmt, hat es leichter als ein Kind, das der neuen Situation zunächst einmal ängstlich und zurückhaltend gegenüber steht. Auch eine positive Einstellung zur Schule und zum Lernen, Konzentrationsfähigkeit, soziale Kompetenzen, gut entwickelte Basiskompetenzen und schulnahe Vorläuferkompetenzen wie Literacy, phonologische Bewusstheit oder ein mathematisches Grundverständnis gehören zu den internalen Faktoren. Diese stehen häufig im Focus der pädagogischen Fachkräfte aus Kindertageseinrichtung und Grundschule. Nicht selten wird dabei die Frage kontrovers diskutiert, welche Bereiche aus diesem Katalog an Bewältigungsfaktoren im letzten Kindergartenjahr besonders zu fördern seien. Hilfreich mag an dieser Stelle der Hinweis aus der Transitionsforschung sein, dass die erfolgreiche, zielgerichtete Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule deutlich stärker zu gewichten sei.

1 vgl. Griebel/ Niesel in: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. Berlin 2005. S. 230

Einfluss nehmende Faktoren

- Allgemeine Schutzfaktoren
- **Bewältigungs-**
faktoren
auf der Beziehungsebene

TransKiGs NRW, Mechthild Akgün, 2007



Auf der interaktionalen Ebene helfen dem Kind unter anderem die Anwesenheit vertrauter Kinder, eine positive Beziehung zu der Lehrkraft und ein positives soziales Klima in der Klasse. Hervorgehoben wird außerdem, wie wichtig es ist, dass das Kind ein Vorwissen über Situationen, Zeitpläne, Personen und Erwartungen, die mit dem Wechsel in das Leben als Schulkind verbunden sind, erwerben kann. Besonders wichtig sind positive Bindungserfahrungen, vor allem mit den Eltern, aber auch mit den Erzieherinnen.

Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen sagen aus, dass Kinder oft ein falsches Bild von Schule mitbringen. Aus der Praxis wird für das Kind im weiteren Verlauf als entlastend beschrieben, wenn schon vor Schulbeginn ein realistisches Bild von Schule vermittelt wurde. Kinder können dies erleben, wenn sie an echten Unterrichtssituationen teilnehmen können, wenn sie mit Schulkindern ins Gespräch kommen und gemeinsame Projekte mit ihnen durchführen.

Einfluss nehmende Faktoren

- Allgemeine Schutzfaktoren
- **Bewältigungs-
faktoren**
auf der Umfeldebene

TransKiGs NRW, Mechtild Akgün, 2007



Als letzten und dritten Bereich benennt die Transitionsforschung Faktoren, die im Kontext des Umfeldes des Kindes wirken. Drei Aspekte haben hier eine besondere Bedeutung: die Zusammenarbeit mit Eltern, die Kommunikation zwischen den Fachkräften aus Kindertageseinrichtung und Grundschule sowie angemessene Förderangebote.

Zusammenarbeit mit Eltern bedeutet an dieser Stelle, die Eltern in die Übergangsaktivitäten einzubeziehen, ihr Potenzial zu nutzen und auch von schulischer Seite frühzeitig den Kontakt zu ihnen aufzunehmen. So kann schon im Vorfeld negativen Erwartungshaltungen und Einstellungen, Ängsten und Unsicherheiten begegnet werden.

Eine gelungene Kommunikation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule erwies sich in den Untersuchungen als eine wichtige Gelingensbedingung für den Übergang. Dies bedeutet, den Prozess auf Augenhöhe gemeinsam zu gestalten und dabei Fragen der Organisation, der Inhalte, der Qualität und der Effektivität zu berücksichtigen.

Mit Blick auf Kinder mit Migrationshintergrund und auf Kinder mit besonderem Förderbedarf erhält die Umfeldebene einen nochmals erhöhten Stellenwert. Das Zulassen der kulturellen und sprachlichen Diversität auf der einen Seite und auf der anderen Seite eine qualitativ hochwertige, der Entwicklung angemessene Förderung schon in der Kindertagesstätte werden den Schutzfaktoren zugeordnet.

Einfluss nehmende Faktoren

- Verletzungsfaktoren (Vulnerabilitätsf.)
- Risikofaktoren

TransKiGs NRW, Mechthild Akgün, 2007



Zu den beschriebenen Schutz- und Bewältigungsfaktoren kommen nun die Vulnerabilitäts- und Risikofaktoren.

Vulnerabilitätsfaktoren sind eng verbunden mit den physiologischen und psychischen Voraussetzungen des Kindes. Genannt werden hier beispielsweise Frühgeburt, genetische Faktoren, chronische Erkrankungen und schwierige Temperamentsmerkmale wie impulsives Verhalten und hohe Ablenkbarkeit. Defizite in der Wahrnehmung gehören ebenso dazu wie eine geringe Fähigkeit zur Selbstregulation. Häufig sind dies Faktoren, die sehr schnell und auffällig im Übergang wirken. Sie belasten häufig die Gruppe und stören die Lernprozesse des Kindes nachhaltig. Hier ist sowohl in der Kindertageseinrichtung wie in der Grundschule eine enge Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und mit außerschulischen Einrichtungen notwendig. Wird diese Unterstützung zwischen Elternhaus, Kindertageseinrichtung und Grundschule von Beginn an kommuniziert, kann die wertvolle Zeit für eine kontinuierliche Förderung und professionelle Begleitung des einzelnen Kindes genutzt werden.

Im Gegensatz zu den Vulnerabilitätsfaktoren stehen so genannte Risikofaktoren, welche ihren Ursprung überwiegend in der familiären Lebenssituation haben. Genannt werden unter anderem ein niedriger sozioökonomischer Status, Armut, ein niedriges Bildungsniveau der Eltern, häufige Umzüge, Migrationshintergrund, Mobbing oder traumatische Erlebnisse. Treten solche Risikofaktoren bei einem Kind gehäuft auf, ist den Ergebnissen der Resilienzforschung zufolge mit einer Störung zu rechnen. Wichtig ist daher, die Lebensumstände des Kindes so gut wie möglich zu kennen.

Notwendige Maßnahmen für einen erfolgreichen Übergang



Förderung der Beziehung der Kinder
untereinander, Einstimmung auf das
Schulleben

Förderung der Basiskompetenzen des Kindes
Förderung der Beziehung zwischen Familie und
Bildungseinrichtungen

Zielgerichtete Zusammenarbeit
der Fachkräfte aus Kita und Grundschule

TransKiGs NRW, Mechtild Akgün, 2007



Aus den vorgestellten Prozessen und Faktoren lassen sich grundlegende Maßnahmen ableiten, die zu einem professionell gestalteten Übergang gehören.

An erster Stelle steht der Blick auf das Kind. Um eine Kontinuität der Persönlichkeitsentwicklung zu gewährleisten und zum Gelingen des Übergangs für das einzelne Kind beizutragen, muss es in seinem Entwicklungsprozess mit seinen Kompetenzen, mit seinen Stärken und Schwächen wahrgenommen werden. Das Kind muss ihm angemessene Entwicklungsanreize erhalten. Diese sind mit den Eltern abzustimmen. Die pädagogischen Fachkräfte müssen dafür Sorge tragen, dass stabile soziale Beziehungen zwischen den Kindern und zwischen Kindern und Erwachsenen aufgebaut und für den Übergang genutzt werden. Ängste müssen wahrgenommen und abgebaut werden. Kompetenzen, die den Übergang erleichtern, sind in besonderem Maße zu fördern.

An zweiter Stelle steht die Frage nach der Beziehung zwischen der Familie und den Bildungseinrichtungen. Eltern sind im gesamten Prozess sowohl von der Kindertageseinrichtung als auch von der Grundschule rechtzeitig im Sinne einer kompetenzorientierten Erziehungspartnerschaft zu beteiligen.

Sowohl eine kontinuierliche Förderung des Kindes als auch eine gute Zusammenarbeit beider Institutionen mit der Familie können im Übergang schließlich nur gelingen, wenn die Fachkräfte aus Kindertageseinrichtung und Grundschule zielgerichtet zusammen arbeiten. Einige Ansätze zur konkreten Gestaltung des Übergangs sollen im Folgenden verdeutlichen, was Kindertageseinrichtung und Grundschule zu einem gelingenden Übergang beitragen können. Gemeint sind vielfältige Aktivitäten in Bezug auf das Kind, die Eltern und auf die Kooperation.

Kinder beobachten und fördern

- **Basiskompetenzen**
 - Wahrnehmung
 - Kreativität
 - Sozial-emotionale Kompetenz
 - Kognitive Kompetenzen
 - Motorische Kompetenzen
- **Schulnahe Vorläuferkompetenzen**
 - Phonologische Bewusstheit
 - Mathematisches Verständnis
 - Motorik
 - Sozial-emotionale Kompetenzen

TransKiGs NRW, Mechtild Akgün, 2007



Grundlage für eine angemessene Förderung eines Kindes ist die beobachtende Wahrnehmung seiner Selbstbildungspotenziale. Wie ein Kind sich seine Lebenswelt aneignet, gibt Aufschluss darüber, wie man es am besten stärken kann.

Für ein erfolgreiches Lernen in der Schule sind bestimmte Basiskompetenzen notwendig. Zu beobachten, wie weit das Kind diesbezüglich entwickelt ist, welche Strategien es nutzt und es entsprechend zu fördern, ist gleichermaßen Aufgabe von Kindertageseinrichtung und Grundschule. Dies gilt ebenso für die schulnahen Vorläuferkompetenzen. Besonderes Augenmerk ist dabei auf Kinder zu legen, die mit verschiedenen Risikofaktoren belastet sind.

In der gegenwärtigen Debatte nimmt der Informationsaustausch von Kindertageseinrichtung und Grundschule zu den aufgeführten Kompetenzen des einzelnen Kindes einen hohen Stellenwert ein. Sicherlich macht es Sinn, dass eine Lehrerin möglichst viel über das Kind schon vor Schulbeginn weiß. So können Frustration beim Kind und der Verlust wertvoller Zeit vermieden werden. Immer sind jedoch die Eltern hierbei als Erziehungspartner einzubeziehen. Wo dies nicht möglich ist, ist aus datenschutzrechtlichen Gründen vorab die Zustimmung der Eltern des jeweiligen Kindes einzuholen.

Kinder befragen und partizipieren lassen

- Freundschaften und Erfahrungen anderer Kinder nutzen
- Gemeinsame Projekte mit Kindern aus Kita und Grundschule durchführen
- Kindern einen Eindruck vom realen Schulleben vermitteln
 - Einen Unterrichtstag erleben
 - Das Schulgebäude kennen lernen
 - Den Schulhof und eine Pause erleben

TransKiGs NRW, Mechtild Akgün, 2007



Freundschaften beschäftigen Kinder lange im Vorfeld der Einschulung. Mit wem wird das Kind zusammen in die Klasse kommen? Gibt es verlässliche Beziehungen, auf die es besonders in der Anfangsphase zurückgreifen kann? Auf diese Fragen kann Schule frühzeitig eingehen, um Unsicherheiten auszuräumen und bestehende Beziehungen zu nutzen. Wo Kinder in jahrgangsgemischten Gruppen unterrichtet werden, lässt sich dies einfach einrichten. Im Verlauf der ersten Schuljahre können die Kinder von den Erfahrungen älterer Kinder besonders profitieren. Als besonders wertvoll erweist es sich, wenn bereits vor der Einschulung ein Kontakt mit den Kindern aus der Eingangsstufe hergestellt werden kann.

Gemeinsame Projekte von Kindergartenkindern und Schulkindern ermöglichen, dass sich die Kinder untereinander kennen lernen. Sie vermitteln zudem einen realistischen Eindruck vom Schulleben, wenn nicht nur ausgemalt, ausgeschnitten und aufgeklebt wird, sondern ernsthaft „gearbeitet“. Gemeinsame Projekte machen vertraut mit Räumen, Personen, Riten. Sie nehmen Unsicherheit und wecken Vorfreude. Pädagogen berichten aus der Praxis, dass es nicht so sehr darauf ankomme, ob das Kind nun seine eigene Schule kennen lerne. Vielmehr sei von Bedeutung, dass das Kind Schulleben überhaupt kennen lerne.

Was Kinder brauchen, um ein realistisches Bild zu erhalten, welche Fragen für sie wichtig sind, darüber kann man sie selbst befragen. Einige Beispiele hierzu: Kinder wollen Kontakt aufnehmen, das Schulhaus erkunden, Schulkindern kennen lernen. Kinder wollen wissen, was in der Pause geschieht, wer ihnen hilft, wenn sie traurig sind, wann und wo man essen darf. Und schließlich wollen Kinder wissen wie und was gelernt wird. Erste Schreibversuche interessieren sie ebenso wie der Umgang mit Mathematik. Eindrucksvoll sind für sie kleine Experimente oder ein gemeinsames Theaterspiel mit Schulkindern¹.

1: Vgl. Netta, Brigitte. / Weigl, Marion.: Hand in Hand. Das Armberger Model. Ein Kooperationsprojekt für Kindertagesstätten und Grundschulen. Oberursel 2006 und Hense / Buschmeier. Kindergarten und Grundschule Hand in Hand. München 2002.

Beziehung zwischen Eltern und Bildungseinrichtung herstellen

- Eltern mit ihren Kompetenzen sehen
- Eltern als Beteiligte und Akteure des Übergangs frühzeitig einbeziehen
- Themenabende für Eltern
- Entwicklungsgespräche

TransKiGs NRW, Mechtild Akgün, 2007



Für das Gelingen des Übergangs ist gleichermaßen entscheidend, dass die Beziehung zwischen Grundschule und Eltern bereits vor der Einschulung angebahnt wird. Als sinnvoll hat sich erwiesen, Eltern frühzeitig als Akteure des Übergangs einzubeziehen, sie selbst zu befragen: Was benötigen sie im letzten Jahr vor der Einschulung für ihr Kind und für sich selbst an Sicherheiten, Aktivitäten und Informationen? Werden diese Bedürfnisse berücksichtigt, kann Vertrauen entstehen.

Regelmäßige Themenabende, gemeinsam von Kindertageseinrichtung und Grundschule gestaltet, können dazu dienen, die Fragen der Eltern aufzugreifen, sie als Partner zu gewinnen. Gemeinsam kann transparent gemacht werden, wie Kinder in Kindertageseinrichtung und Grundschule lernen und wie Förderung aussehen kann.

Entwicklungsgespräche mit Eltern dienen dazu, einen gemeinsamen Eindruck von der Entwicklung des Kindes zu gewinnen und die Förderung des Kindes in Kindertageseinrichtung, Grundschule und Familie zu planen.

Beispiele für die Zusammenarbeit auf organisatorischer und struktureller Ebene

- Zusammenarbeit in regelmäßigen einrichtungsübergreifenden Arbeitskreisen
- Schaffung von Verbindlichkeit durch schriftliche Kooperationsvereinbarungen
- Benennung fester Ansprechpartner
- Erstellung eines Kooperationskalenders

TransKiGs NRW, Mechtild Akgün, 2007



Kinder fördern, Informationen austauschen, mit Eltern zusammenarbeiten – dies sind klassische Themen der Kooperation schon seit vielen Jahren. Soll die Kooperation jedoch verbindlich und zielgerichtet werden, muss sie in vereinbarte Strukturen eingebunden sein. Die folgenden Beispiele aus der Literatur geben einen Einblick, auf welchen Ebenen sich solche Strukturen etablieren müssen und welche Themen sich ergeben. Zu leisten sind Abstimmungen auf der inhaltlichen wie auf der organisatorischen und konzeptionellen Ebene.

Die Zusammenarbeit in regelmäßigen, einrichtungsübergreifenden Arbeitskreisen schafft einen verbindlichen Rahmen für die Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtung und Grundschulen, besonders dort, wo mehrere Einrichtungen mit den gleichen Kindern und Eltern zu tun haben. Arbeitskreise gewährleisten, dass schon vorhandene Erfahrungen besser reflektiert und transferiert werden. Die Kompetenzen der verschiedenen Kooperationspartner können gezielter genutzt werden. So kann sich Synergie einstellen und das Rad muss nicht immer wieder neu erfunden werden. Kooperationsvereinbarungen und ein Kooperationskalender helfen, den Prozess kontinuierlich zu verfolgen und wichtige Termine langfristig zu planen. Werden feste Ansprechpartner von den einzelnen Einrichtungen genannt, dient dies der Verbindlichkeit, der Kontinuität und dem Transfer in die jeweiligen Einrichtungsteams. Nur mit diesem Transfer ist sicher gestellt, dass der Übergangsprozess für das einzelne Kind sinnvoll gestaltet wird. Das Kind ist Zielperson aller Kooperationsbemühungen.

Beispiele für die Zusammenarbeit auf konzeptioneller Ebene

- Gegenseitiger Austausch über Bildungs- und Erziehungskonzepte
- Vereinbarung von Leitzielen für die Kooperation
- Befragung und Einbeziehung der Kinder in die Planung gemeinsamer Aktivitäten von Kindertageseinrichtung und Grundschule
- Befragung und Einbeziehung der Eltern in die Planung und Durchführung gemeinsamer Aktivitäten von Kindertageseinrichtung und Grundschule

TransKiGs NRW, Mechtild Akgün, 2007



Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen beklagen häufig, dass man ihnen das Erziehungskonzept der jeweiligen „anderen“ Seite überstülpen wolle. Nicht selten ist hier ein tradiertes Bildungs- und Erziehungsverständnis zugrunde gelegt, das längst nicht mehr dem modernen Verständnis entspricht. Darum ist es um so wichtiger, dass die jeweiligen Konzepte einander vorgestellt und wertgeschätzt werden. Auf dieser Basis ist es dann möglich, gemeinsame Leitziele für die Kooperation zu vereinbaren, welche den Konzepten der betreffenden Kindertageseinrichtungen, der Grundschulen und den jeweiligen Standortbedingungen Rechnung tragen. Im Einzelnen werden die Ziele dann auf die jeweils betroffenen Kinder und Eltern von Jahr zu Jahr neu auszurichten sein. Die Befragung der Kinder selbst und ihrer Eltern sowie deren Partizipation an den Prozessen und Aktivitäten bilden eine solide Basis dafür, eine optimale und kontinuierliche Förderung des einzelnen Kindes zu erreichen.

Beispiele für die Zusammenarbeit auf inhaltlicher Ebene

- gegenseitige Information im Rahmen regelmäßiger Gespräche
- gemeinsame Konferenzen zur Gestaltung des Übergangs
- gegenseitige und regelmäßige Hospitation
- gemeinsame Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen
- Austausch über Sprachförderung, Sprachfördermaßnahmen, Sprachbeobachtungs- und -feststellungsverfahren
- Informationsaustausch über das einzelne Kind mit Zustimmung / Beteiligung der Eltern
- Planung und Durchführung gemeinsamer Aktivitäten

TransKiGs NRW, Mechtild Akgün, 2007



Auf der Inhaltsebene sind unterschiedliche Maßnahmen notwendig, um gezielt für die Kinder wirksam zu werden und die Zusammenarbeit auch in schwierigen Situationen zu meistern.

Regelmäßige Gespräche geben den Kooperationspartnern die Gelegenheit zu einem gleichen Informationsstand. Dies dient einer gemeinsamen Augenhöhe, Missverständnisse können ausgeräumt werden. In gleicher Weise wirken regelmäßige gegenseitige Hospitationen. Oft wird berichtet, dass man den Kooperationspartner anders sehen und verstehen gelernt hat, nachdem man ihn in seiner Arbeit erlebt hat. Notwendig bleibt jedoch, dass solche Hospitationen unter vorher abgestimmten Rahmenbedingungen erfolgen, damit eine offene Begegnung von Erzieherin und Grundschullehrerin gewährleistet ist. Gemeinsame Fort- und Weiterbildungen dienen nicht nur dem gemeinsamen Zuwachs an Wissen. Sie schaffen zugleich Vertraulichkeit und Augenhöhe.

Abschließend werden Maßnahmen angeführt, die der besonderen Förderung des einzelnen Kindes dienen: der Informationsaustausch über das einzelne Kind, bei dem die Eltern als Erziehungspartner, nicht nur unter datenschutzrechtlicher Perspektive einzubeziehen sind, sowie Abstimmungen zur Sprachförderung. Beide sind notwendig für eine kontinuierliche, individuell angemessene Förderung. Diese Maßnahmen benötigen eine intensive vorherige Absprache, damit sie zielgerichtet durchgeführt werden können.

Die Planung und Durchführung gemeinsamer Aktivitäten schließlich dient vor allem dem Ziel, für die Kinder vertraute Situationen zu schaffen.



Abschließend sollen konkrete Beispiele aus der Praxis zeigen, dass die Kooperation von Kindertageseinrichtung und Grundschule möglich ist und bereichernd sein kann. Die obigen Bilder sind entnommen aus dem Buch „Hand in Hand - Das Amberger Kooperationsmodell – ein Kooperationsprojekt für Kindertagesstätten und Grundschulen“. Die beiden Autorinnen, die Leiterin einer Kindertagesstätte und eine Grundschullehrerin, zeigen darin, wie ein Kooperationsjahr gestaltet werden kann. Grundlage der einzelnen Aktivitäten sind die Wünsche der betroffenen Kinder und deren Eltern. Eindrucksvoll wird sichtbar, wie Partizipation im Übergang gelebt werden kann. Zugleich macht das Konzept deutlich, dass ein Kooperationskalender sich thematisch von Jahr zu Jahr in dem Maße verändert, wie neue Kinder und neue Eltern in den Prozess eingebunden sind. Erzieherin und Lehrerin treten dabei als Personen in den Hintergrund. Da sie im Sinne der Kinder ihre Themen auswählen und das einzelne Kind mit seinen Förderbedarfen in den Focus nehmen, ergeben sich in den ständigen gemeinsamen Planungen Annäherungen auf der Ebene des Erziehungs- und Bildungsverständnisses von selbst.

Abdruck der Bilder mit freundlicher Genehmigung des Finken-Verlages