

**ponte** in der Region Trier

**Dokumentation zum Ersten Regionalen Workshop  
2. Juni 2007, Universität Trier**

Sabine Bollig, Michael-Sebastian Honig, Bianca Kreid

Arbeitspapier II - 21  
September 2007

— p o n t e —

deutsche kinder- und jugendstiftung



INTERNATIONALE AKADEMIE  
für innovative Pädagogik,  
Psychologie und Ökonomie



Nikolaus Koch Stiftung



**Universität Trier**

Arbeitspapiere des Zentrums für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier (Forschungsstelle des Fachbereichs I - Pädagogik)

Arbeitspapier II - 21

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren

Weitere Informationen zur Sozialpädagogik an der Universität Trier im Internet unter <http://www-neu.uni-trier.de/index.php?id=5330>

Trier, im September 2007

## Vorwort

Das Zentrum für sozialpädagogische Forschung (ZSPF) ist eine Plattform zur Förderung der sozialpädagogischen Forschung im Fach Pädagogik der Universität Trier, für die Qualifizierung der forschungsbezogenen Lehre und Ausbildung im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft und für den Transfer von Wissen und Dienstleistungen.

Die Aktivitäten und Projekte des Zentrums werden von den beiden Abteilungen Sozialpädagogik getragen und durch eine Geschäftsführung koordiniert. Die Abteilungen haben ein unterschiedliches Profil und setzen in ihrer Arbeit unterschiedliche Akzente und Prioritäten. Die Abteilung Sozialpädagogik I (Prof. Dr. Hans Günther Homfeldt) orientiert sich an Fragen der Professionsentwicklung durch praxeologische Forschung, die Abteilung II (Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig) untersucht die Institutionalisierung von Lebensphasen und Lebenslagen im Kontext einer Theorie generationaler Ordnungen.

Das Zentrum gibt Arbeitspapiere heraus, um die wissenschaftliche Öffentlichkeit gleichsam unterhalb der Ebene formeller Publikationen über den Stand laufender Arbeiten zu unterrichten, Diskussionen über ihre Ergebnisse anzuregen und so den forschungsorientierten Austausch im Fach zu intensivieren.

Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig

# INHALTSVERZEICHNIS

Grußwort der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung.....2

## TEIL I

### Dokumentation des Ersten Regionalen Workshops von ponte in der Region Trier

Michael-Sebastian Honig

Lokale Bündnisse für frühe Bildung

Einführung in den Ersten Regionalen Workshop des Projektes ponte in der Trier.....3

Einführung zum Vortrag von Frau Dr. Huf .....9

Christina Huf

Am Übergang von vorschulischem zu schulischem Lernen –

Erfahrungen von Kindern am Schulanfang im englischen Bildungssystem.....12

Sabine Bollig

Kommentierung der Diskussion im Anschluss an den Vortrag von Frau Dr. Huf .....27

Zusammenfassung der Stellwandergebnisse der Arbeitsgruppen am Nachmittag.....30

Evaluation.....32

## TEIL II

### Allgemeine Informationen zu ponte in der Region Trier und der Sozialpädagogischen Forschung der Abteilung Sozialpädagogik II

Sabine Bollig, Bianca Kreid

Bericht der Moderatorinnen zur Tandemarbeit.....35

Die Akteure von Ponte in der Region Trier.....39

Die Forschergruppe .....40

Liebe Leserin, lieber Leser,

in der Ihnen vorliegenden Broschüre sind die Ergebnisse des ersten ponte-Workshops in Trier zusammengefasst.

Ponte ist ein Programm, das das Ziel hat, die Zusammenarbeit zwischen Kita und Grundschule zu stärken. Denn, noch immer arbeiten beide Institutionen mehr nebeneinander her als miteinander. Erzieherinnen kennen kaum die Schulpraxis, während die Lehrerinnen oft nicht wissen, dass in den Kitas gute Bildungsarbeit geleistet wird. Wenn es so wenig Verständigung zwischen diesen Professionen gibt, wie kann dann sichergestellt werden, dass für die Kinder der Übergang von der einen Institution in die andere reibungslos und ohne Brüche verläuft?

Das Programm ponte setzt an dieser Stelle an. Es baut Brücken zwischen Kita und Grundschule, über die die Kinder sicher von der einen Institution in die andere gelangen. Dafür gehen die Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen aufeinander zu, um sich über ihr Bildungsverständnis auszutauschen, gemeinsam Projekte durchzuführen und um Strukturen zwischen Kita und Grundschule aufzubauen, die einen kontinuierlichen Übergang der Kinder ermöglichen.

Ponte wurde von Deutsche Kinder- und Jugendstiftung und der Internationalen Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie an der Freien Universität Berlin im Jahr 2004 ins Leben gerufen. Gefördert wird es von der Deutsche Bank Stiftung und seit 2006 auch von der Nikolaus Koch Stiftung in Trier. Dadurch war es möglich – neben den Ländern Brandenburg, Berlin und Sachsen – ponte auch in dieser Region anzubieten. Insgesamt arbeiten hier fünf Grundschulen und neun Kindereinrichtungen, die sich zu ponte-Tandems vernetzt haben.

Die Universität Trier – namentlich Herr Prof. Honig und die Moderatorinnen Sabine Bollig und Bianca Kreid – begleiten die Trierer Tandems beim Aufbau ihrer Zusammenarbeit. Auf den folgenden Seiten geben sie einen Einblick in die ponte-Arbeit.

Eine interessante Lektüre mit vielen Anregungen wünscht

Dr. Frauke Hildebrandt  
Programmleiterin  
Deutsche Kinder- und Jugendstiftung

Michael-Sebastian Honig

## Lokale Bündnisse für frühe Bildung Einführung in den Ersten Regionalen Workshop des Projekts *ponte* in der Region Trier

Ich begrüße Sie herzlich zum ersten Regionalen *Workshop* des Projekts *ponte* in der Region Trier!

*Ponte* ist ein Programm der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) und der Internationalen Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie an der Freien Universität Berlin (INA), das sich über mehrere Bundesländer erstreckt. Durch die finanzielle Unterstützung der Nikolaus Koch Stiftung kann *ponte* seit 2006 auch in der Region Trier umgesetzt werden. In Trier gibt es fünf Tandems aus Kindertageseinrichtungen und Grundschulen: Heiligkreuz, Ruwer, Schweich, Trier Innenstadt und Pfalzel. Sie hier im Saal sind die Akteure dieser Tandems. Sie kommen zum ersten Mal alle zusammen, um sich auszutauschen und ihre Kompetenzen zu bündeln. Auch die beiden Moderatorinnen der Programmregion Trier sind da: Frau Bollig und Frau Kreid. Sie kennen ja bisher nur jeweils eine der beiden.

*Ponte* ist ein Projekt, das vom Austausch und von der Vernetzung lebt. Daher freue ich mich sehr, daß Sie so zahlreich erschienen sind; es ist ein weiteres Zeichen dafür, daß *ponte* in der Region einen guten Start hat.

Die Regionalen *Workshops* spielen im Projekt eine wichtige Rolle. Sie sollen die beteiligten Akteure und Institutionen vernetzen, um gemeinsame und unterschiedliche Problemlagen und Lösungsansätze auszutauschen, Ideen und Kompetenzen zu bündeln sowie eine gemeinsame Fortbildung für die Lehrkräfte der beteiligten Grundschulen und für die Fachkräfte der kooperierenden Kindertageseinrichtungen zu ermöglichen. Der heutige, erste *Workshop* hat einen Auftaktcharakter; es wird ihm in diesem Jahr noch ein weiterer folgen. Das wichtigste Ziel des heutigen Tages ist die Sammlung von Ideen für die gemeinsame Arbeit dieses Jahres. Die darauf folgenden Regionalen *Workshops* in diesem und im folgenden Jahr werden jeweils einen inhaltlichen Schwerpunkt haben.

### **Die Vorgeschichte: Ein Jahrhundertproblem**

Das Leitmotiv, das Motto von *ponte* lautet: „Kindergarten und Grundschulen auf neuen Wegen“. Das ist ein optimistisches Motto; und der Name „*ponte*“ ruft das Bild eines Brückenbaus hervor, der mit vereinten Kräften vollendet werden kann, einer Brücke, die nur betreten werden muß, damit ein tiefes Tal überschritten werden kann. Ganz so einfach ist es leider nicht.

Kindergärten und Grundschulen haben eigenständige Bildungsaufträge, unterschiedliche Erwartungen an die Kinder, spezifische curriculare und pädagogische Orientierungen, und

nicht zuletzt sind sie administrativ und politisch unterschiedlich zugeordnet: Der Kindergarten ist (mit Ausnahme Bayerns) der Kinder- und Jugendhilfe, die Grundschule dem Schulsystem zugeordnet (Roßbach 2005). Diese getrennten Welten müssen zunächst und vor allem von den Kindern (man muß hinzufügen: und ihren Eltern) als Teil ihrer Bildungsbiografie verbunden werden.

Die Anstrengungen, zwischen Kindergarten und Grundschule Brücken zu bauen, reichen lange zurück (vgl. Reyer 2006, S. 212). Bereits Mitte des 19. Jahrhunderts forderte der Deutsche Lehrer-Verein, die „einheitlich vom Kindergarten bis zur Hochschule aufwärts gegliederte deutsche Volksschule“, Kleinkinderschulen und Kindergärten sollten allgemein eingeführt werden. Im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts gab es eine nachdrückliche Initiative des Deutschen Fröbel-Vereins, der die Problematik von den Kindergärten her betrachtete, „Kindergarten und Schule organisch zu verbinden“. Bedeutsam war die Reichsschulkonferenz von 1920. Sie war der groß angelegte Versuch, ein der Weimarer Demokratie entsprechendes Schulwesen zu schaffen. Die einflußreiche reformpädagogische Idee der Einheitsschule bezog auch die Kindergärten als vor-schulische Einrichtungen ein. Es gab Forderungen, den Kindergarten als familienergänzende und schulvorbereitende Einrichtung dem Bildungssystem einzugliedern. Aber daraus wurde nichts; die Reichsschulkonferenz war im wesentlichen erfolglos und nahm damit bereits früh das Scheitern der ersten deutschen Demokratie voraus. Nach dem Zweiten Weltkrieg gab es einen weiteren Versuch, die getrennten Welten zusammenzuführen, und zwar in der DDR. Dem Kindergarten wurde eine schulvorbereitende Aufgabe zugewiesen; die Kooperation zwischen Kindergarten und schulischer Unterstufe wurde als Teil des Bildungswesens institutionalisiert. Der bislang letzte Versuch, die Kluft zwischen Kindergarten und Grundschule zu überbrücken, fand während der ersten Bildungsreform in Westdeutschland Ende der 60er bis Mitte der 70er Jahre statt. Im ersten Bildungsgesamtplan der Bundesrepublik von 1973 wurde der Kindergarten als Elementarbereich des Bildungswesens beschrieben. Damit wurde die Pädagogik der frühen Kindheit Thema der Bildungsplanung und der Bildungspolitik. An den Strukturen änderte sich trotzdem nichts, insbesondere an der Zuordnung der Kindergärten zur Kinder- und Jugendhilfe wurde nicht gerüttelt.

Zieht man eine Bilanz dieser Bemühungen, so muß man feststellen: Sie sind allesamt gescheitert. Kindergarten und Grundschule repräsentieren in Deutschland zwei Welten, die sich nicht lediglich fremd sind; sie grenzen sich vielmehr aktiv voneinander ab.

### **Ein neuer Anlauf, Brücken zu bauen: Die Ausgangssituation**

Das ist auch gegenwärtig noch so. Man kann beinahe sagen: Heute ist das aktive Bemühen um Eigenständigkeit ein Erbe des letzten Versuchs, das Verhältnis von Kindergarten und Grundschule zueinander neu zu bestimmen. Der „Streit um die 5jährigen“, der in der ersten Bildungsreform Ende der 60er bis Mitte der 70er Jahre ausgefochten wurde – die Frage: wo gehören die 5Jährigen hin: in den Kindergarten oder in die Grundschule – kann jederzeit wieder aufflammen. Der so genannte Situationsansatz, das Curriculum für den Elementarbereich

reich, das sich in der Bildungsreform der 60er und 70er Jahre durchsetzte und bis heute das Selbstverständnis der meisten Kindergärten bestimmt, ist ein pointiert nicht-schulisches pädagogisches Konzept.

Während Erzieherinnen mehrheitlich die Selbstbestimmung und Selbstverantwortung der Kinder in Alltagssituationen betonen, erwarten viele Lehrkräfte in Grundschulen schulfähige, auf die Schule vorbereitete und eingestimmte Kinder, die grundlegende Kompetenzen und spezifische Lernvoraussetzungen aus dem Kindergarten mitbringen. Seit PISA, seit den Empfehlungen des „Forum Bildung“, anders gesagt: Mit Einsetzen der gegenwärtigen Bildungsreform, hat sich der Gegensatz eher noch verschärft, weil das Bildungssystem als „Taktgeber“ an Einfluß gewonnen hat. Der Übergang zwischen Kindergarten und Grundschule ist daher immer stärker zu einem der Brennpunkte der Bildungspolitik geworden. Damit sind die Bemühungen um einen Brückenbau zwischen Elementar- und Primarbereich, also zwischen Kindergarten und Grundschule in ein neues Stadium getreten.

Diese Ausgangssituation muß man sich klar machen, wenn man begreifen will, was sich das Projekt *ponte* vorgenommen hat: Es ist nichts weniger als ein erneuter Anlauf, ein Jahrhundertproblem zu lösen.

Die Bedingungen, unter denen dieser Versuch unternommen wird, unterscheiden sich aber mindestens in zwei Punkten von den früheren Anläufen: Zum einen wird die Frage des Verhältnisses von Kindergarten und Grundschule im Vergleich mit den Erfolgen der europäischen Nachbarn und Konkurrenten betrachtet, und zum anderen sucht *ponte* eine Antwort auf diese Frage auf einer lokalen Ebene: Die Hoffnung ruht auf den Akteuren am Ort, auf ihren Interessen, ihren Kompetenzen und ihrem Engagement.

### **Im Vergleich mit dem Ausland: Das Problem der Anschlussfähigkeit**

International verglichen wird zum Beispiel das Alter der Einschulung. Es ist ein Hinweis auf das Verhältnis von frühpädagogischer und schulischer Erziehung in den verschiedenen Ländern (Konsortium 2006, S. 43ff.). In Deutschland beginnt die Schulpflicht mit 6 Jahren. Im internationalen Vergleich liegen wir damit im Mittelfeld: Nur Polen, Dänemark, Schweden, aber auch das viel gelobte Finnland schulen ihre Kinder noch später, erst mit 7 Jahren ein. Mehr als die Hälfte der OECD-Länder schult die Kinder jedoch ein Jahr früher, mit 5 Jahren ein. Wo die Schulpflicht spät einsetzt, gibt es jedoch Vorklassen, die viele Kinder besuchen.

Es ist für die deutsche Situation charakteristisch, daß mehr Kinder verspätet als vorzeitig eingeschult werden. Mitte der 90er Jahre waren es noch mehr als 8% der Kinder, die verspätet, im Vergleich zu 2,5%, die vorzeitig eingeschult wurden – seither aber dreht sich das Verhältnis, und seit dem Schuljahr 2002/03 werden mehr Kinder vorzeitig als verspätet eingeschult: Im Schuljahr 2004/05 waren es über 9% vorzeitige gegenüber knapp 6% verspätete Einschulungen. Es lässt sich intensiv darüber diskutieren, was dieser Trend bedeutet: Sind deutsche Kinder heute schulreifer als vor zehn Jahren? Haben sich die Kinder oder die Pra-



xis der Kindergärten geändert? Haben sich womöglich die Schulen geändert? Oder hat sich gar nichts geändert außer den Bewertungskriterien?

Wie auch immer: Die Umkehrung des Verhältnisses von vorzeitig und verspätet eingeschul-ten Kindern signalisiert eine Veränderung des Verhältnisses zwischen Kindergarten und Grundschule. Das Leitmotiv heißt „Bildungsqualität“. Dieser Begriff betont nicht nur das je eigene Bildungsverständnis, die je eigenen Maßstäbe von Kindergarten und Schule, sondern wirft auch die Frage auf, wie sich Kindergarten und Schule aufeinander beziehen. Dies ist die Frage nach der Anschlußfähigkeit von Bildungsprozessen. An dieser Frage knüpft das Projekt *ponte* an. In den Niederlanden besuchen die Kinder von vier bis zwölf Jahren die so ge-nannte Basisschule, wie die Integration aus Kindergarten und Grundschule heißt. In Schwe-den folgen die Bildungspläne für den Vorschul- und den Schulbereich den gleichen übergrei-fenden Zielsetzungen. In Deutschland dagegen, wo Kindergarten und Grundschule getrennt sind, gibt es Probleme mit dem Übergang.

Bereits des reformierte Kinder- und Jugendhilfegesetz von 1990/91, zuletzt das Tages-betreuungsausbaugesetz haben den Bildungsauftrag des Kindergartens festgeschrieben. Seither haben alle 16 Bundesländer Bildungspläne bzw. Bildungsempfehlungen für den Ele-mentarbereich entwickelt – manche, wie hier in Rheinland-Pfalz, beziehen ihre Verbindlich-keit aus der konsensorientierten Entwicklung der Pläne, gemeinsam mit den großen Trägern; andere, wie in Bayern, ähneln eher detaillierten Lehrplänen, die auch entsprechend umge-setzt werden. In allen aber ist die Kooperation von Kindergarten und Grundschule festge-schrieben.

Meine MitarbeiterInnen und ich haben die Einführung dieser Bildungspläne in den Ländern Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Niedersachsen wissenschaftlich begleitet (Schreiber 2007). Unsere Begleitstudien haben sich auch mit der Frage der Kooperation zwi-schen Kindergarten und Schule befasst, und zwar aus der Perspektive der Kindergärten. Wir haben dabei relativ differenziert erfahren, wie diese Zusammenarbeit aussieht, mussten aber erkennen, daß sie in allen Bundesländern noch sehr ausbaufähig ist. Dabei muß man sich vor pauschalen Einschätzungen hüten, denn die Unterschiede zwischen den einzelnen Ein-richtungen sind sehr groß. Die häufigste Form der Kooperation besteht nach unseren Befun-den darin, daß die Erzieherinnen mit den Lehrkräften den Übergang der Kinder in die Schule besprechen. Eine regelmäßige Kommunikation zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, um die pädagogischen Konzepte aufeinander abzustimmen, ist jedoch selten. Auch die Eltern, die wie in Rheinland-Pfalz zu diesem Thema interviewten, haben die derzei-tige Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen als verbesse-rungsfähig beurteilt.

### **Die Strategie: Lokale Entwicklung**

Das Projekt *ponte* geht diese Aufgabe auf lokaler Ebene an und setzt auf die Professionalität der Fachkräfte und ihr Engagement.

Dabei kommt den Beteiligten zugute, daß der Kindergarten den Bildungsauftrag akzeptiert hat und vielfach bereits gezielte Entwicklungsförderung betreibt; die Grundschule wiederum hat heute viel stärker als noch in den 70er Jahren eine allseitige Förderung der Schüler in vielen Kompetenzbereichen im Blick, nicht mehr nur die Vermittlung von Kulturtechniken. Erschwerend wirkt sich allerdings aus, daß der Kindergarten sich seit den 70er Jahren von einer familienunterstützenden Halbtageseinrichtung zu einer sozialen Infrastruktur für alle Kinder entwickelt hat, die nicht nur bildungs- sondern auch familien- und sozialpolitische Funktionen erfüllt; die Grundschule wiederum hat in beträchtlichem Umfang Kinder aus sozialen und ethnischen Milieus in ihren Klassen, die sie mit einem allein bildungsbezogenen Selbstverständnis nicht mehr erreicht. Die Lebensbedingungen der Kinder haben sich stark verändert, und nicht zuletzt ist das Bewußtsein dafür gewachsen, daß eine Einbeziehung und Beteiligung der Eltern eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg des Bildungsauftrags von Kindergarten und Schule ist. Dies alles macht die Aufgabe nicht leichter, allerdings offenbart all dies auch überraschende Parallelen in den Problemen, denen sich Kindergarten und Grundschule gegenüber sehen.

In der Konsequenz heißt das: Den Übergang gestalten ist mehr, als Curricula entwickeln oder organisatorische Vorkehrungen treffen. Das Konzept von *ponte* lautet: Kooperation als lokale Entwicklung, Exemplarische Problemlösungen, *best practice*-Modelle. Die Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung ist dabei: Moderation und Dokumentation. Was hat geklappt und warum (oder nicht)? Was ist anderswohin übertragbar? Die Überzeugung von *ponte* ist: Lernfähigkeit freizusetzen, nicht Wissen zu vermitteln oder Strukturen aufzuoktroieren. Das gilt für Kinder ebenso wie für die Lehrkräfte und die Eltern, für die Träger und Verwaltungen. Dazu gehört Mitwirkung und Beteiligung. Es ist eine alte Erfahrung, daß gezielte Veränderungszumutungen bei den Adressaten Ablehnung hervorruft; also müssen Gelegenheiten zur Selbstorganisation geschaffen werden.

Die Erfahrungen in den Tandems sind nicht nur ermutigend, sie sind auch erhellend. Auf den Tandems lasten große gesellschaftliche Erwartungen, die allein lokal nicht erfüllt werden können und doch eben auch lokal erfüllt werden müssen, wenn sie überhaupt erfüllt werden sollen. Daher kommt es darauf an, gemeinsame Prioritäten herauszufinden und sie zu realisieren. Wir sprechen von einem Unvereinbarkeitsmanagement, man könnte auch sagen: pragmatische Lösungen für systematische Probleme finden. Die Erfahrungen in den Tandems lassen dabei durchaus die Tiefenstrukturen der Trennung zwischen Kindergarten und Schule auf einer handlungsbezogenen Ebene deutlich werden. So gibt es zwar ein großes Bedürfnis, die Schranken zwischen den Institutionen zu überwinden, zugleich aber auch eine große Scheu, die Dinge ganz neu zu denken, die eigene institutionelle Identität zu verlieren, ja – auch Ressentiments und Vorurteile hinter sich zu lassen. Diese Differenzen regen aber auch zur Reflexion und zur Auseinandersetzung an. Auf der Basis des Respekts voreinander und in der Perspektive gemeinsamer Ziele können effektive Problemlösungen entwickelt werden. Wie ich bereits sagte: Es geht um mehr als Curricula: Es geht darum, wie Eltern eingebunden werden können; es geht um Hierarchien und Abhängigkeiten; es geht um Respekt, ja häufig auch nur um Wissen voneinander.

Alles dies mag es bereits gegeben haben, aber *ponte* schafft nun Orte und Gelegenheiten, daß dies regelmäßig geschehen kann, daß tragfähige, dauerhafte Zusammenarbeit möglich wird. Man könnte die Tandems gleichsam als lokale Bündnisse für frühe Bildung bezeichnen.

### **Verschiedene Ebenen und Perspektiven**

Die Referentin des heutigen Vormittags ist Frau Christiane Huf von der Universität Frankfurt am Main. Sie greift die drei Perspektiven auf die Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule auf, die für *ponte* grundlegend sind: Es geht um Bildungsarbeit, um Professionalisierung und um Organisationsreform, oder anders gesagt: es geht um die Perspektive der Kinder, die Perspektive der Fachkräfte und um die Perspektive der Träger auf das Problem und die Praxis des Übergangs zwischen Kindergarten und Grundschule. In einer guten Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule greifen diese drei Perspektiven ineinander und werden miteinander abgestimmt. Die Referentin akzentuiert diese drei Perspektiven, indem sie zum einen Bildungsprozesse und Übergangsgeschehen aus der Perspektive der Kinder beschreibt, von denen bisher noch relativ wenig die Rede war; zum anderen wird unsere Referentin den internationale Horizont in unsere Diskussion einbringen, indem sie von Erfahrungen aus Großbritannien berichten wird. Im Zentrum steht die Herausforderung, Lernsituationen der Kinder zu erkennen und zu gestalten.

Ich bin gespannt auf die Gespräche und Debatten dieses ersten Regionalen Workshops und hoffe, daß Sie sich bei uns an der Universität Trier wohl fühlen. Ich wünsche Ihnen einen inspirierenden und produktiven Arbeitstag!

### **Literatur**

- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006). Bildung in Deutschland. Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Reyer, J. (2006). Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Roßbach, H. G. (2005). Vorschulische Erziehung. In: Cortina, K. S., Baumert, J., Leschinsky, A., Mayer, K. U. & Trommer, L. (Hrsg.), Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick (S. 252-284). Reinbek: Rowohlt.
- Schreiber, N. (2007). Wissenschaftliche Begleitstudien zur Einführung der Bildungspläne in den Kindertageseinrichtungen von Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein - Konzeption, Methoden und Ergebnisse. Kindergartenpädagogik - Online-Handbuch (<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1623.html>), Letzter Zugriff: 17. Juli 2007.

## Einführung zum Vortrag von Frau Dr. Christina Huf

### **Konzept der Regionalen Workshops und des Theorie-Praxis-Theorie-Transfers**

Die Regionalen Workshops stehen unter dem Zeichen des Austauschs und Transfers. Damit ist sowohl der Austausch zwischen den unterschiedlichen Tandems, pädagogischen Fachkräften aus Grundschulen und Kindertageseinrichtungen, den Moderatorinnen / der wissenschaftlichen Begleitung und den Tandemmitgliedern, als auch - etwas abstrakter - von Theorie und Praxis gemeint und anvisiert.

Dazu ist es uns bereits für die Konzeption des ersten Regionalen Workshops sehr wichtig gewesen, anregungsstarke Impulse für einen Theorie-Praxis- und Praxis-Theorie-Transfer aus aktuellen Forschungsarbeiten im Bereich der Grundschul- und Kindergartenforschung zu gewinnen. So wichtig und hilfreich Modelle und Programme für eine verbesserte Zusammenarbeit von Kita und Grundschule sind, so wichtig ist es für die gemeinsame Weiterentwicklung auch den Blick erst einmal folgenden Fragen zuzuwenden: Wie lernen Kinder in Kitas und Grundschulen? Wie gestalten sich die Übergangserfahrungen für Kinder, Familien und die beteiligten Organisationen? Wie werden die Brücken zwischen den Institutionen in anderen Ländern geschlagen, mit welchen Effekten? Wie ist eigentlich das Problem konturiert, für das die Kooperation von Kita und Grundschule die Lösung ist, und unterscheidet sich dieses aus der Perspektive von Kindern, von Familien, von PädagogInnen und Organisationen?

Wir sind sehr froh, für den 1. Regionalen Workshop Frau Dr. Christina Huf als Hauptreferentin gewonnen zu haben, die sich aktuell in ihrem Habilitationsprojekt mit der Erforschung der Lernerfahrungen von Kindern im Übergang von der Elementar- zur Primarstufe beschäftigt. In dieser Studie erforscht sie mit der Methode der Teilnehmenden Beobachtung (Ethnographie) das Lernen von Kindern im Schulalltag und fragt danach, wie Kinder in den unterschiedlichen Lernkulturen von Kindergarten und Grundschule die verschiedenen didaktischen Arrangements aufgreifen und in Ko-Konstruktion mit anderen Kindern und den Lehrkräften Bedeutung herstellen – also Lernen. Die Studie unternimmt damit den leider nicht so oft aufgegriffenen Versuch, das Lernen von Kindern aus der Perspektive von Kindern als Alltagspraxis zu beschreiben. Dabei werden die Didaktiken und Methoden, die die PädagogInnen anwenden, daraufhin befragt, wie sie von den Kindern aufgegriffen und gedeutet werden, und wie sie somit eine eigensinnige Bedeutung in der Lernwelt der Kinder erhalten. Frau Huf erarbeitet zur Kontrastierung ihrer Beobachtungen einen Vergleich zwischen den Übergangserfahrungen von Kindern in Deutschland (Übergang Kindergarten – Grundschule) und Großbritannien (Übergang nursery school zu primary school innerhalb der Foundation stage). Die Datenerhebung in diesem langzeitorientierten Projekt hat erst begonnen, zur Zeit begleitet Frau Huf vier Kinder in Deutschland im Kindergarten und vier Kinder in Großbritannien in der Reception Class.

## **Berufsbiographisches zu Dr. Christina Huf**

Frau Huf hat Lehramt für Grundschulen studiert und hat mehrere Jahre Berufserfahrung als Grundschullehrerin. Dabei war sie sowohl in Grundschulklassen mit altersgemischten Lerngruppen als auch in einer Integrationsklasse als Klassenleitung tätig.

Zudem war Frau Huf Stipendiatin in einem Graduiertenkolleg zur Schulentwicklungsfor- schung an der Universität Bielefeld (Schulentwicklung an Reformschulen im Hinblick auf das allgemeine Schulwesen) und hat in diesem Zusammenhang ihre Dissertation erarbeitet.

Die Doktorarbeit ist unter dem Titel *„Didaktische Arrangements aus der Perspektive von SchulanfängerInnen. Eine ethnographische Feldstudie über Alltagspraktiken, Deutungsmuster und Handlungsperspektiven von SchülerInnen der Eingangsstufe der Bielefelder Labor- schule* veröffentlicht. Darin legt sie ihre Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zweier unterschiedlicher didaktischer Arrangements in der Schuleingangsstufe vor – die vorstrukturierte Wochenplanarbeit und die stärker auf die Eigeninteressen der Kinder gerichtete Tagesplanarbeit. In ihrer Studie hat sie in einem Zeitraum von einem Jahr schulische Praxis in der Schulanfangsphase mitvollzogen und teilnehmend beobachtet. Auf Grundlage dieses Materials hat sie analysiert, wie diese unterschiedlichen Didaktiken (Wochenplan vs. Tagesplan) die Lerntätigkeiten der Kinder anregen, beeinflussen oder auch beeinträchtigen. So konnte sie im Vergleich der beiden Unterrichtsformen differente Lernkulturen rekonstruieren, die sich auf der Ebene der Lern- und Anstrengungsbereitschaft der Schüler, der gegenseitigen Unterstützung und Kooperationen unter den Schülern, des Verhältnisses von Spielen und Lernen und den Gesprächen zwischen Lehrkraft und Schülern unterscheiden. Anhand ihrer Ergebnisse formuliert sie eine Kritik an „der Verengung der Lernerfahrungen von SchulanfängerInnen in der Wochenplanarbeit“ (S. 231), die sie im Vergleich mit den freieren Lernformen innerhalb der Tagesplanarbeit konturiert.

Frau Huf ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Fakultät für Pädagogik an der Universität Bielefeld und vertritt zurzeit eine Professur am Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe an der Goethe-Universität Frankfurt. Dort bietet sie in der Lehre u.a. Lehrveranstaltungen zum Themenfeld „Übergang vom Kindergarten zur Grundschule“ für angehende Grundschullehrkräfte an.

### **Publikationen von Dr. Christina Huf (Auswahl)**

Huf, Christina (2007). Kinder und ihr Curriculum: Die Perspektiven von SchülerInnen des Elementar- und Primarbereichs. In: bildungsforschung, Jahrgang 4, Ausgabe 1, URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2007-01/curriculum/>

Huf, Christina (2006): Didaktische Arrangements aus der Perspektive von SchulanfängerInnen. Eine ethnographische Feldstudie über Alltagspraktiken, Deutungsmuster und Handlungsperspektiven von SchülerInnen der Eingangsstufe der Bielefelder Laborschule. Bad Heilbrunn: Klinkhard

Huf, Christina (2002): ‚Aber das steht ja gar nicht auf dem Wochenplan‘: Paradoxien des Lehrerhandelns bei der Arbeit mit dem Wochenplan In: Heinzel, Friederike und Prengel, Annedore (Hrsg.) Jahrbuch Grundschulforschung. Bd. 6, Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe, Opladen: Leske u. Budrich, S. 136-140

Christina Huf

Am Übergang vom vorschulischen zum schulischen Lernen –  
Erfahrungen von Kindern am Schulanfang im englischen Bildungssystem

**Powerpoint-Folien zum Vortrag**

Dr. Christina Huf

Institut für die Pädagogik der Elementar- und Primarstufe,  
Universität Frankfurt

## Am Übergang von vorschulischem zu schulischem Lernen

Erfahrungen von Kindern am Schulanfang im  
englischen Bildungssystem

## Reception Class

„Reception classes provide a good foundation for the structure of your child's future education. The children follow an early years curriculum to learn basic skills as well as developing confidence and motivation to learn, where an emphasis is learning through play“.

## Reception Class

- Die Eingangsklassen vermitteln eine Grundlage zur Strukturierung der zukünftigen Erziehung ihres Kindes. Die Kindern lernen entlang eines Lehrplans für frühkindliche Bildung und erwerben dabei sowohl grundlegende Fähigkeiten (im Umgang mit den Kulturtechniken) als auch das Vertrauen und die Motivation zu lernen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf einem spielerischen Zugang zum Lernen.

## Reception Classes

- ... sind das erste Schuljahr, dass die Kinder in der Grundschule verbringen
- ... werden von den Kindern zum Einschulungstermin nach ihrem vierten Geburtstag besucht
- ... basieren auf der Leitidee der Grundlegung der schulischen Bildung und Erziehung
- ... wichtigste Maxime: Lernen durch Spielen
- ... sind durch gemeinsamen Bildungsplan curricular mit der nursery school (Kindergarten) verbunden
- ... bilden gemeinsam mit den letzten beiden Jahren der nursery school die ‚foundation stage‘ des englischen Bildungssystems



## A morning in reception class

- 9.00- 9.20 Book Fokus
- 9.20-9.40 Mental Math (mit der ganzen Gruppe)
- 9.40-10.15 Free Flow (freie Wahl der Kinder zwischen verschiedenen Aktivitäten)
- 10.15-10.30 Fruit and Milk (gibt es für alle Kinder kostenlos)
- 10.30-11.20 Free Flow
- 11.20-11.45 Phonics (Kennenlernen der Laute des Alphabets und der 'high frequency words')
- 11.45-1-15 Lunch

## An afternoon in reception class

- 1.15- 1.40 Shared Reading (Vorlesen bzw. gemeinsames Betrachten von Bilderbüchern)
- 1.40-2.30 Free Flow
- 2.30-3.30 Change books/  
Story/Hometime (jedes Kind nimmt täglich ein kleines Buch mit nach Hause, das zu Lesen tägliche Hausaufgabe ist)

# Curriculum Guidance for the Foundation Stage

<http://www.qca.org.uk/3.html>

- Für jeden Lernbereiche und seine Teilbereiche sind „Early learning goals“ formuliert, die als orientierende Zielvorgabe für die Lernentwicklung eines Kindes gedacht sind
- Der Weg zu diesem Lernziel ist untergliedert in verschiedene „Stepping Stones“, die wichtige Schritte auf dem Weg zum Erreichen der Lernziele beschreiben

## Six areas of learning

- Social and emotional development
- Communication, language and literacy
- Mathematical development
- Knowledge and understanding of the world
- Physical development
- Creative development

### Ergebnisse der internationalen OECD Vergleichsstudie „Starting Strong“

- „A lifelong learning approach recognises the importance of fostering coherence for children across the different phases of the education system...“ (p. 128).

--> Lebenslanges Lernen hat die Kohärenz zwischen den unterschiedlichen Stufen des Bildungssystems zur Voraussetzung

### Ergebnisse der internationalen OECD Vergleichsstudie „Starting Strong“

- „Curriculum frameworks that bridge pre-school und primary education help strengthen paedagogical continuity“ (p.129).
- --> Bildungspläne, die die Kluft zwischen vorschulischer und schulischer Erziehung und Bildung überbrücken, leisten einen Beitrag zur Verstärkung pädagogischer Kontinuität

## Starting Strong

„The needs of young children are wide however, and there is a risk that increased cooperation ... could lead to a school like approach to the organisation of early childhood provision“ (p.29).

→ die OECD sieht das Risiko, dass eine verstärkte Kooperation das Verständnis kindlichen Lernens zu ausschließlich auf Formen schulischem Lernens festlegen könnte

## Aus der Perspektive von Kindern

- Die bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Überlegungen bezüglich der Chancen und Risiken verstärkter Kooperation und gemeinsamer Bildungspläne können im Wissen um die Erfahrungen von Kindern am Übergang von Kindergarten und Grundschule noch differenzierter werden.
- Andrew Pollard begründet die Erkenntnisleistung der Frage nach der Perspektive von Kindern mit der Möglichkeit, um die tatsächliche Bedeutung eines Curriculums für das Lernen von Kindern zu wissen und damit die Intentionen des Curriculums kritisch hinterfragen zu können.



## Children and their curriculum

„Such pupil perspectives often highlight the differences between the intended curriculum and the experienced curriculum; between what policy makers and teachers focus on when considering the planning and delivery of curriculum tasks, and what pupils experience when engaged in such tasks” (p.4).

Pollard, A./ Thiessen, D./ Filer, A.: (1997): New Challenges in Taking Children's Curricular Perspective Seriously. In: dies. (ed.): Children and their Curriculum. The Perspectives of Primary and Elementary School Children. Falmer Press London, p.1-12.

## Mögliche theoretische Rahmungen zur Interpretation der Beobachtungsprotokolle

„Kleine Kinder, die den Zugang zur Wirklichkeit erst allmählich finden, sind darauf angewiesen, in ihren Wirklichkeitserfahrungen zunächst den subjektiven Sinn zu erfassen, bevor sie bereit sind, auch auf objektive Sinndimensionen zu hören.“

Schäfer, Gerd (1999): Fallstudien in der frühpädagogischen Bildungsforschung. In: Honig u.a. (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim und München, S.113-131.

Mögliche theoretische Rahmungen zur Interpretation der Beobachtungsprotokolle

### Der Schülerjob

„Man tut, was zu tun ist, ohne damit (vollständig) identifiziert zu sein. Man kommt seinen Verpflichtungen nach, ohne grundsätzlich nach Sinn und Legitimität zu fragen, und das alltägliche Tun ist wesentlich von Routine und Pragmatismus geprägt“

Breidenstein, G. (2006). Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag

## Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll vom 12. Januar 2007

### Book Fokus 9.00- 9.20 Uhr

Auf dem Tisch, auf dem Sarinas, Jaminas, Kiliyas und Abdals Namensschild liegen, hat Jehida (die Lehrerin/Erzieherin) heute morgen, bevor um 8.30 Uhr alle Kinder in das Klassenzimmer gekommen sind, vier aufgeschlagene Bilderbücher sowie zu jedem Buch Wortkarten ausgelegt. Zwei der vier Bücher sind auf ihre letzte Seite aufgeschlagen. Es ist ein Regenbogen zu sehen, sowie graue abstrakte Figuren, von denen beim Lesen des Textes zu dem Bild deutlich wird, dass es sich um das Grau des Himmels handelt. Der Text „the grey of the sky before a rainbow“<sup>1</sup> steht in zwei Wortzeilen über und unter dem Bild. Die ersten fünf Worte „the grey of the sky“ stehen dabei über, die letzten drei Worte „before a rainbow“ unter dem Bild. Dementsprechend sind die zu den beiden Büchern ausgelegten Wortkarten bei einem der beiden Bücher „the grey of the sky“, bei dem anderen „before a rainbow“. Dabei sind die Wortkarten nicht in der richtigen Reihenfolge ausgelegt.

Die anderen beiden Bücher sind so aufgeschlagen, dass rechts und links ein Bild abgebildet ist. Bei einem der Bücher steht auf dem linken Bild (Seite 2): „Have you seen the red of a rose“<sup>2</sup>, und auf dem rechten Bild (Seite 3) „the blue of the sea“<sup>3</sup>. Entsprechend ist auf der linken Seite ein Bild von einer Rose, auf der rechten Seite das Bild von einem Boot zu sehen. Oben links stehen die Worte „Have you seen“, unten links die Worte „the red of the rose“, rechts unten „the blue of the sea“. Die unter diesem Buch ausgelegten Wortkarten geben die Worte „Have you seen“ wieder. Auch diese Wortkarten sind nicht in der richtigen Reihenfolge ausgelegt.

Das vierte Buch unterscheidet sich von dem oben beschriebenen lediglich insofern, als dass links oben nicht die Worte „Have you seen“ stehen. Die dazu ausgelegten Wortkarten jedoch geben nicht die Worte „the red of a rose“ wieder, sondern es liegen lediglich vier Wortkarten aus (the, red, of, rose) und die Wortkarte mit dem Wort „a“ fehlt.

Sarina ist das erste Kind, das sein Namensschild auf dem Tisch entdeckt. Sie setzt sich auf einen der Plätze und fragt Jehida, als sie vorbeikommt: „Jehida, what have we got to do here?“<sup>4</sup> „You´ve got to make these sentences. Put these words in order“<sup>5</sup>, antwortet Jehida Sarina, bevor sie zu Kindern an einen anderen Tisch geht.

Zwischenzeitlich haben sich auch Jamina und Abdal an den Tisch gesetzt. Als Kilia als letztes der vier Kinder kommt, wählt er den noch freien Platz, auf dem zu dem doppelseitig aufgeschlagenen Buch die Wortkarten have seen you liegen. Kilia schiebt die Wortkarten mehrmals in eine unterschiedliche Reihenfolge, schiebt sie dann von der rechten auf die linke Buchseite und wieder zurück, bevor er sie in der Reihenfolge have you seen unter den Worten „the blue of the sea“ liegen lässt und Jehida zuruft: „I did it!“<sup>6</sup> Jehida, die an einem

---

<sup>1</sup> das Grau des Himmels vor dem Regenbogen

<sup>2</sup> Hast Du das Rot einer Rose gesehen?

<sup>3</sup> das Blau des Meeres

<sup>4</sup> „Jehida, was sollen wir hier machen?“

<sup>5</sup> „Du sollst hier diese Sätze machen. Leg diese Wörter in die Reihenfolge/Ordnung“

<sup>6</sup> „Ich hab´s gemacht“ (oder: Ich hab´s geschafft)

der benachbarten Gruppentische sitzt, fordert die Kinder auf, die Plätze zu tauschen, woraufhin alle vier Kinder untereinander den Platz tauschen.

Sobald Kilia seinen neuen Platz eingenommen, legt er die vier vor ihm liegenden Wortkarten in die Reihenfolge the of red rose und zeigt mir darauf hin: „Christina, I done it!“ „I’ll write that into my book“<sup>7</sup>, antworte ich Kilia.

Während ich schreibe, teilt Kilia Abdal mit: „I first done it!“ „No, I was first“<sup>8</sup>, entgegnet Abdal. Daraufhin zählt Sarina, die in diesem Moment gegenüber von Kilia sitzt, die vor Kilia liegenden Wortkarten, zählt dann die drei Wortkarten, die vor Abdal liegen, und sagt zu Abdal: „He did four“<sup>9</sup>. Daraufhin beugt sich Kilia über den Tisch und zählt ebenfalls die Wortkarten von Abdal: „One, two, three“. „Look, if I have three, I am the winner“<sup>10</sup>, insistiert Abdal darauf, dass er der Schnellste gewesen ist, woraufhin Sarina zu Jehida läuft. Da Jehida nach wie vor am Nachbartisch sitzt, kann ich nicht verstehen, was Sarina zu Jehida sagt. Auch die beiden Jungen versuchen offensichtlich herausfinden, was passiert, da sie ihre Interaktion einstellen und in Sarinas und Jehidas Richtung blicken.

Als Jehida kurz darauf zum Tisch kommt, an dem Sarina, Kilia, Abdal und Jamina sitzen, fordert sie die Kinder auf, abermals zu tauschen. Kilia tauscht daraufhin mit Sarina den Platz, zählt die drei vor ihm liegenden Wortkarten rainbow? before a, und ruft Abdal zu: „I have three! I will be the winner!“<sup>11</sup> „I have four“, stellt Abdal fest, der sich auf den Platz von Kilia gesetzt hat. Ohne die von Sarina so gelegten Karten zu verschieben, ruft Kilia „I did it!“, wendet sich daraufhin Abdal zu, und gibt Abdal mit den Worten „That goes there... And this goes there“<sup>12</sup> Ratschläge bezüglich der Reihenfolge der Karten. Nachdem Abdal mit Kilias Hilfe die Wortkarten in die Reihenfolge the of rose red gelegt hat, rufen die beiden Jungen Jehida.

Als Jehida zu dem Gruppentisch kommt, an dem die beiden Jungen sitzen, wendet sie sich zunächst Kilia zu, fordert ihn auf „Can you read it“<sup>13</sup> und wendet sich unmittelbar danach Abdal zu. Kilia ‚liest‘, indem er von links nach rechts auf die drei vor ihm liegenden Karten deutet: „This a rainbow“<sup>14</sup>, teilt mir dann voller Stolz mit: „Christina, I read it“<sup>15</sup>, und liest mir noch einmal vor: „This a rainbow“ bevor er feststellt „Year, I done it! I read three words“<sup>16</sup>!

Als Kilia im Anschluss jede der drei gelesenen Wortkarten nacheinander in die Hand nimmt und sie eingehend betrachtet, bemerkt er bei der Wortkarte a: „This is an ‘a’“<sup>17</sup>, und teilt unmittelbar im Anschluss Abdal mit: „Here is the ‘a’“. Nach einem Blick auf die vor ihm liegenden Wortkarten the of rose red stellt Abdal fest: „I don’t have an ‘a’“<sup>18</sup>. Mit den Worten „See,

---

<sup>7</sup> „Christina, ich hab’s gemacht.“ „Ich schreib das in mein Buch“.

<sup>8</sup> „Ich war zuerst fertig“. „Nein, ich war erster“

<sup>9</sup> „Er hat vier gemacht“.

<sup>10</sup> „Schau, ich hab drei. Ich bin der Gewinner“.

<sup>11</sup> „Ich hab drei! Ich bin der Gewinner“.

<sup>12</sup> „Das kommt hier hin... und das kommt dahin“

<sup>13</sup> „Kannst Du das lesen /vorlesen“

<sup>14</sup> „Das ist ein Regenbogen“

<sup>15</sup> „Christina, ich hab’s gelesen“

<sup>16</sup> „Year, ich hab’s geschafft. Ich habe drei Wörter gelesen“

<sup>17</sup> „Das ist ein ‚a‘“

<sup>18</sup> „Ich hab kein ‚a‘“



‘a’ is this one“<sup>19</sup>, zeigt Kilia Abdal die entsprechende Wortkarte, woraufhin Abdal seine Wortkarten noch einmal durchsieht, bevor er wiederholt feststellt: „I don’t have an a“.

Kilia legt die Wortkarte wieder vor sich, liest noch einmal den Satz: „This a rainbow“ und ruft dann Jehida zu: „Jehida, I did it!“ „Go and do it again and again“<sup>20</sup>, fordert Jehida Kilia auf, woraufhin Kilia noch einmal liest „This a rainbow“, sich danach mit Sarina unterhält, und sich dann wieder den Wortkarten zuwendet. Dieses mal jedoch liest Kilia nicht „This a rainbow“, sondern lediglich das Wort „rainbow“, das er, indem er es langgezogen ausspricht, in die drei Wortsegmente r a i n b o w untergliedert. Als Kilia danach beginnt, das Buch durchzublättern, stellt er, als er an der letzten Seite angelangt, fest: „The same like Sarina“<sup>21</sup>. In diesem Moment lässt Jehida die Kinder wissen, dass es Zeit ist aufzuräumen.

## Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll vom 28. März 2007

### Book Fokus 9.00- 9.20 Uhr

Heute haben Jamina, Omar, Riad und Kulsuma an dem Tisch gesessen, an dem gestern Wayez und die anderen beiden Jungen gearbeitet haben. „Butterflies, listen, what you’ve got to do“<sup>22</sup>, erklärt Jehida den Kindern: „You’ve got to put the words in order and find the sentence“<sup>23</sup>. Vor jedem Kind liegen die in Wortkarten abgebildeten Worte eines Satzes sowie das für alle Kinder gleiche Buch, aus dem die verschiedenen Sätze stammen. Zur Illustration der Aufgabe liest Jehida einen der Sätze in der Reihenfolge der ausliegenden Wortkarten vor: „Went up dad“<sup>24</sup>, und fragt die Kinder. „Does that sentence make sense?“<sup>25</sup>. Auf ein Kopfschütteln der Kinder hin erklärt Jehida den Kindern noch einmal: „So you put the words into the right order and find it in the book“.<sup>26</sup>

Wie Wayez gestern auch hat Jamina sich an den Platz gesetzt, an dem in anderer Reihenfolge die Wortkarten Mum wanted a paintbrush<sup>27</sup> ausliegen. Nachdem Jamina zunächst das Buch einmal durchgeblättert hat, schiebt sie als nächstes die Karten in eine andere Reihenfolge, nimmt sie alle in die Hand, legt sie in einer neuen Reihenfolge aus, schaut sich die noch aufgeschlagene letzte Seite des Buches an und klappt es dann zu. Dabei fällt die Wortkarte wanted vom Tisch, ohne dass Jamina dies bemerkt.

Als Jamina die nun noch vor ihr liegenden drei Wortkarten betrachtet, sagt sie: „That says ‘mum’ and that says ‘a’, but what does that say?“<sup>28</sup>. Jamina steht mit der Karte auf, geht zu

---

<sup>19</sup> „Schau, das ist ein ‚a‘“

<sup>20</sup> „Dann mach es noch mal und noch mal“ („Dann mach es noch ein paar mal“)

<sup>21</sup> „Wie bei Sarina“

<sup>22</sup> „Schmetterlinge, hört mal zu, was ihr heute zu tun habt“

<sup>23</sup> „Ihr sollt die Wörter in Ordnung/Reihenfolge bringen und Sätze finden/bilden“

<sup>24</sup> „Ging zu Vater“

<sup>25</sup> „Macht dieser Satz Sinn?“

<sup>26</sup> „So, ihr bringt die Wörter jetzt in die richtige Reihenfolge und sucht sie dann im Buch“.

<sup>27</sup> Mum wollte einen Farbpinsel

<sup>28</sup> „Das heißt ‚Mum‘ und das heißt ‚a‘, doch was heißt das?“

Jehida, und lässt mich, als sie wiederkommt, wissen: „It says ´paintbrush´<sup>29</sup>. „Listen“. Nachdem Jamina nun um die Bedeutung der vor ihr liegenden Wortkarten weiß, beschließt sie: „I’m gonna make a different“<sup>30</sup>, legt die Wortkarten in die Reihenfolge paintbrush a Mum, liest: „Now it says: `Paintbrush a mum`“<sup>31</sup>, legt dann die Reihenfolge paintbrush Mum a liest auch diesen Satz, und legt die Karten schließlich in die Reihenfolge Mum a paintbrush.

Danach steht Jamina von ihrem Platz, auf um eine der auswischbaren Tafeln zu holen. Als sie auf ihren Platz zurückkommt, sieht sie die auf den Boden gefallene Karte, hebt sie auf, liest „want“, legt diese hinter das Wort mum, liest den nun ausgelegten Satz „Mum wanted a paintbrush (obwohl Jamina das Wort als ´want´ gelesen hat, liest sie den Satz grammatikalisch richtig vor), und beginnt, die Worte abzuschreiben. Während Jamina ´mum´ als Ganzwort schreibt, schreibt sie die beiden Worte ´wanted´ und ´paintbrush´ Buchstabe für Buchstabe ab. Nachdem sie damit fertig ist, malt sie eine Verzierung unter den Satz, und ist gerade dabei, diese wieder auszuwischen, als Sarah die Kinder auffordert aufzuräumen.

### **Interpretation zu den Beobachtungsprotokollen vom 12. 01. und 28.03. 2007**

In der Reception Class der Grundschule in London, aus der die beiden Ausschnitte aus den Beobachtungsprotokollen vom 12. Januar und 28. März 2007 stammen, beginnt der Schultag mit dem so genannten „Book Fokus“. Der „Book Fokus“ ist eine zwanzigminütige Arbeitsphase, in der die SchülerInnen der Yellow Class mit einem kleinen Bilderbuch arbeiten. Die Arbeit mit einem Bilderbuch erstreckt sich über fünf Tage. Während dieser fünf Tage durchlaufen die SchülerInnen eine für alle Bilderbücher gleiche Sequenz der Auseinandersetzung, bevor sie mit einem neuen Bilderbuch beginnen.

Der ´Book Fokus` ist als Stationenarbeit organisiert, bei der die jeweils vier bis fünf Kinder an einem Schwerpunkt des Book Fokus arbeiten.

- |                                  |   |
|----------------------------------|---|
| 1. Tag: Introduction of the book | Das Buch wird von der Lehrerin vorgestellt und vorgelesen                                       |
| 2. Tag: Word level               | Beschäftigung mit einzelnen Worten aus dem Buch   |
| 3. Tag: Sentence level           | Beschäftigung mit einzelnen Sätzen des Buches   |
| 4. Tag: Text level               | Nutzung der Worte und Sätze im Rahmen eines Spiels, das thematisch an das Buch rückgebunden ist |
| 5. Tag. Guided Writing           | Die Kinder erhalten eine Schreibaufgabe entlang des Themas des Buches.                          |

<sup>29</sup> „Das heißt ‚Farbpinsel‘

<sup>30</sup> „Ich mach einen Unterschied / Ich mache es anders“.

<sup>31</sup> „Jetzt heißt es: ‚Farbpinsel eine Mum‘“

Mit dem Anspruch der Lehrerinnen, dass die Kinder sich über einen festgelegten Zeitraum hinweg in einer ihnen vorgegebenen Art und Weise mit einem ihnen vorgegebenen Buch beschäftigen, ist der „Book Fokus“ die Lernzeit am Tag, in der die Anforderungen an das Lernen der Kinder deutlich fokussierter sind als in den anschließenden Phasen des freien Spielens und Arbeitens. Meiner Beobachtung von Kilia und Jamina, die beide an Aufgaben zum „Text Level“ arbeiten, wie auch der Analyse der beiden Szenen liegt somit die Frage zugrunde, was dieser spezifische Anforderungscharakter für das Lernen der Kinder bedeutet. Meine ersten, vorläufigen Antworten auf diese Frage möchte ich in drei Thesen zusammenfassen, die ich im Folgenden entlang der Szenen kurz erläutern werde:

1. Neben allen Differenzen weisen die beiden Szenen eine frappierende Gemeinsamkeit auf: Obwohl die Arbeit mit dem Buch auf dem ‚sentence level‘ eine in ihren Grundstrukturen wöchentlich wiederkehrende Aufgabe ist, tut keines der beiden Kinder, was seine Lehrerin von ihm erwartet.
2. Die Alltagspraktiken von Kilia und Jamina im Umgang mit den Wortkarten lassen sich dabei als eine *spielerische Abwandlung der Aufgabenstellung* beschreiben, bei der eine von einem individuellen Zugang der Kinder geprägte Auseinandersetzung mit Schriftsprache stattfindet.
3. Die Auseinandersetzung von Kilia und Jamina mit Schriftsprache lässt sich dementsprechend als eine Ko-konstruktion beschreiben, in die sowohl die Vorgaben und Vorstellungen der Lehrerin wie auch die Eigenlogik der Kinder miteinfließen.

### **„I´m gonna make a different!“**

In der fünfgliedrigen Lernsequenz des Book Fokus ist sowohl für den ersten wie auch den fünften Tag vorgesehen, dass die Kinder von der Nursery Nurse oder von ihrer Lehrerin betreut werden; die Kinder, die an den anderen Stationen sitzen, arbeiten in der Regel durchgängig selbständig. Genau diese Regel ‚bricht‘ Jehida während des Book Fokus vom 28. März, indem sie Jamina, Omar, Riad und Kulsuma eine Aufgabenstellung erläutert: Zum einen sollen die Kinder die in Ordnung geratenen Worte ordnen, zum anderen sollen sie den durch das Ordnen der Worte entstandenen Satz in dem Bilderbuch suchen. Trotz der Erklärung von Jehida beginnt Jamina damit, sich zunächst das Buch anzuschauen. Während die von Jehida gedachte Reihenfolge der Auseinandersetzung somit vom Wort, zum Satz, zum Buch ist, dreht Jamina diese Reihenfolge um.

Die grundsätzlichste Abweichung von der Vorgabe ihrer Lehrerin nimmt Jamina jedoch vor, als sie beschließt: „I´m gonna make a different“. Denn während es Jehida um das Ordnen der Wortkarten geht, erzeugt Jamina Variationen der Unordnung. Diese kommen einem Wortspiel gleich, bei dem Jamina zunächst unterschiedliche Möglichkeiten der Aneinanderreihung der Worte erprobt, bevor sie die einzelnen Worte in die grammatikalisch richtige Reihenfolge legt und abschreibt.

## „I read three words!“

Im Gegensatz zu Jamina hat Kilia keine Erklärung für die von ihm zu erarbeitende Aufgabe erhalten. In einem weiteren Gegensatz zu Jamina macht Kilia seine Handlungsperspektive für das Hin- und Herschieben der Wortkarten nicht explizit. Deshalb verbleiben für das Verstehen der Handlungsperspektive von Kilia beim Hin- und Herschieben der Karten epistemologische Differenzen.

In der Interaktion von Kilia und Abdal entsteht jedoch eine neue Deutung der Lernsituation, die dem Ordnen der Karten einen neuen Sinn verleiht: Sie wird zu einem spielerischen Wettkampf, der das Ziel verfolgt, die Karten möglichst schnell zu ordnen.

Als Kilia wenig später auf die Frage seiner Lehrerin hin, „Can you read“, liest „This a rainbow“ macht er sich das im spielerischen Wettkampf mit Abdal erworbene Wissen zu Nutzen und setzt damit den Wettkampf in eine Beziehung zu den von ihm erfragten Leseaktivitäten: Denn Kilia nutzt zum einen das Bild des Regenbogens im Bilderbuch, um zu lesen; zum anderen bringt er sein in der spielerischen Auseinandersetzung gewonnenes Wissen ein, dass der von ihm zu lesende Satz drei Worte haben muss. Auch wenn dem dabei entstehenden Satz das Verb fehlt, wird deutlich, dass Kilia bereits Strategien des sinnentnehmenden Lesens entwickelt und in dieser Situation elaboriert hat. Für den Stepping Stone „Understand the concept of a word“<sup>32</sup>, hätte seine Lehrerin einen ‚evidence‘<sup>33</sup> gehabt. Bevor sie einen Stepping Stone als erreicht vermerken können, müssen Lehrerin und Erzieherin ‚evidences‘ sammeln, die in der Regel durch die Dokumentation des Lernens der Kinder gesammelt werden.

Noch viel wichtiger als der ‚evidence‘ für seine Lehrerin, dass Kilia dabei ist, das Konzept des Wortes und für sein Lesen zu nutzen scheint mir der ‚evidence‘, den Kilia selbst für seine Lesekompetenz erhält.

---

<sup>32</sup> „Verstehen, was ein Wort ist“

<sup>33</sup> Beweis / Beleg

Arbeitspapier zu den „Stepping Stones“ im Bereich „Creativ Development“ (Kreative Entwicklung) aus dem National Curriculum für die Foundation Stage

## Foundation Stage Stepping Stones and Goals

### Creative Development

Please highlight and date steps that have been reached

<i>F S P: Creative Development</i>				
	Explore media and materials	Music	Imagination	Expressing and communicating ideas
Beige	<p><u>Begin to differentiate colours</u></p> <p>Use their bodies to explore texture and space</p> <p>Make three-dimensional structures</p> <p><i>(1) Explores different media and responds to a variety of sensory experiences</i></p>	<p>Join in favourite songs</p> <p>Show an interest in the way musical instruments sound</p> <p><u>Respond to sound with body movement</u></p> <p>Enjoy joining in with dancing and ring games</p>	<p>(1) Pretend that one object represents another, especially when objects have characteristics in common</p> <p>Notice what adults do, imitating what is observed and then doing it spontaneously when the adult is not there</p>	<p>Show an interest in what they see, hear, smell, touch and feel</p> <p>Use body language, gestures, facial expression or words to indicate personal satisfaction or frustration</p>
	Blue	<p>Differentiate marks and movements on paper</p> <p>Begin to describe the textures of things</p> <p>Use lines to enclose a space, then begin to use these shapes to represent objects</p> <p>Begin to construct, stacking blocks vertically and horizontally and making enclosures and creating spaces</p>	<p>Sing a few simple, familiar songs</p> <p>Sing to themselves and make up simple songs</p> <p><u>Tap out simple repeated rhythms and make some up</u></p> <p>Explore and learn how sounds can be changed</p> <p>Imitate and create movement in response to music</p> <p><i>(2) and engages in music making</i></p>	<p>Use one object to represent another, even when the objects have few characteristics in common</p> <p>Use available resources to create props to support role play</p> <p>Develop a repertoire of actions by putting a sequence of movements together</p> <p>Enjoy stories based on themselves and people and places they know well</p> <p>Engage in imaginative and role play based on own first-hand experiences</p>
Green		<p>Explore what happens when they mix colours</p> <p>Understand that different media can be combined</p> <p><u>Make constructions, collages, paintings, drawings and dances</u></p> <p>Use ideas involving, fitting, overlapping, in, out, enclosure, grids and sun like shapes</p> <p>Chose particular colours to use for a purpose</p> <p>Experiment to create different textures</p> <p>Work creatively on a large or small scale</p>	<p>Begin to build a repertoire of songs</p> <p>Explore the different sounds of instruments</p> <p>Begin to move rhythmically</p>	<p>Introduce a story line or narrative into their play</p> <p>Play alongside other children who are engaged in the same theme</p> <p>Play co-operatively as part of a group to act out a narrative</p>
	Grey	<p><i>(5) Explore colour, texture, shape, form and space in two or three dimensions</i></p>	<p><i>(6) Recognise and explore how sounds can be changed. Recognise repeated sounds and sound patterns and match movements to music</i></p> <p><i>(4) Sing simple songs from memory</i></p>	<p><i>(7) Use their imagination in art and design, music, dance, imaginative and role play and stories</i></p>
KSI		<p><i>(9) Expresses feelings and preferences in response to artwork, drama and music and makes some comparisons and links between different pieces. Responds to own work and that of others when exploring and communicating ideas, feelings and preferences through art, music, dance, role play and imaginative play</i></p>		

Sabine Bollig

## Kommentierung der Diskussion im Anschluss an den Vortrag von Frau Dr. Huf

In ihrem Vortrag am Vormittag unseres Regionalen Workshops hat Frau Dr. Huf uns auf zweierlei Weise einen Blick über den Tellerrand ermöglicht:

Zum einen indem sie uns das englische Bildungssystem in Bezug auf den Schulanfang der Kinder vorgestellt hat, und zum anderen indem sie uns mittels Beobachtungsprotokolle, Fotos und dazugehörigen Interpretationen Einblicke in die eigensinnige Lerntätigkeit der Kinder jenseits des professionell-didaktischen Blickes auf Lernsituationen ermöglichte.

Die Hauptelemente des Vortrags sehen Sie auf den vorangegangenen Seiten dokumentiert. Hier möchte ich für Sie kurz einige Punkte aus der anschließenden – und äußerst angeregten – Diskussion im Plenum skizzieren.

### **Die Foundation Stage – anschlussfähige Curricula**

Viele Nachfragen und Diskussionspunkte richteten sich auf die konkrete Form der Foundation Stage, in welcher Nursery School und Reception Class, eine Art Schuleingangsklasse, konzeptionell zusammengefasst sind. Beachtung fand der Umstand, dass im englischen Bildungssystem die Frage des Übergangs überwiegend auf der Ebene eines *gemeinsamen Curriculums* für die Foundation Stage (von 3 - 5 Jahre) bearbeitet wird. Innerhalb der Foundation Stage besuchen die Kinder i.a.R. zuerst die „Nursery school“ (Kindergarten) und dann die „Reception class“ (Vorschule); anschließend wechseln sie von dort aus in die Primary School Year 1 + 2. Die Konzeption der Foundation stage umfasst ein anschlussfähiges Curriculum, in dem die gemeinsamen Lernziele der Kinder entlang von „Stepping Stones“ ausformuliert sind (siehe Anlage). Diese „Stepping Stones“ folgen einem Meilensteinkonzept. Für jedes einzelne Kind wird mittels Beobachtung festgehalten, welche „Stepping Stones“ es bereits erreicht hat, welche „Stepping Stones“ als nächstes anstehen und wie die Lehrkräfte das Kind bei der Zielerreichung unterstützen.

Besonders skeptisch beurteilt wurde dabei in den Diskussionsbeiträgen, dass den Kindern somit zwar ein anschlussfähiges Curriculum mit ähnlichen und aufbauenden Didaktiken und Methoden geboten wird, sie aber dafür sehr oft und in recht kurzen Abständen die Institution und entsprechend auch die erwachsenen Bezugspersonen / Lehrkräfte wechseln. Es wurde daran deutlich, dass in Deutschland die Problematik des Überganges sehr stark als *soziale Herausforderung* gesehen wird, bei der es darum geht kontinuierliche Bildungsprozesse trotz des Erfordernisses sich auf die neue soziale Situation in der Schule einzustellen, zu ermöglichen. In Großbritannien wird dies offensichtlich nicht als so problematisch wahrgenommen wird. Dies wurde jedoch nicht als Verweis auf eine möglicherweise falsch geführte Debatte in Deutschland/oder Großbritannien diskutiert, sondern als Hinweis auf die unterschiedlichen gesellschaftlichen Bildungskulturen. Zu dieser anderen Bildungskultur wurden für den Fall Großbritannien in der Diskussion auch die frühe Einschulung mit vier Jahren in die Reception Class, die kostenlose Verpflegung der Kinder mit gesunden Nahrungsmitteln und – wie die Fotos von Frau Dr. Huf zeigten – die für uns ungewöhnliche Ausstattung der Klassenräume

und das Tragen von Schuluniformen gezählt. Trotz der Skepsis gegenüber der Organisation der Foundation Stage mit drei unterschiedlichen Formen von „schools“ wurden jedoch das gemeinsame Curriculum und das Konzept der Stepping Stones mit großem Interesse aufgenommen.

### **Reception Class – schulisches vs. vorschulisches Lernen**

Ein besonderer Diskussionskern richtete sich auf die „verschulte“ Organisation des Alltages in der Reception Class, in die alle Kinder mit vier Jahren eingeschult werden. Dabei sorgte vor allem der sehr stark strukturierte Tagesablauf (s. Folien) für Skepsis, dies wurde insbesondere bei Redebeiträgen von PädagogInnen aus dem Kindertagesstättenbereich deutlich. Diese berichteten von ihrer Erfahrung, dass Kinder gerade im Freispiel sehr lernintensive Erfahrungen machen und merkten kritisch an, dass der „Free flow“ in der Reception Class doch sehr kurz bemessen ist, so dass sich intensive und lang andauernde Spielsituationen kaum ergeben dürften.

Vor dem Hintergrund, dass die Kinder in der Reception Class erst vier Jahre alt sind, wurde dabei auch der Arbeitsstationen-Unterricht in seiner Angemessenheit für die Kinder dieser Altersgruppe angezweifelt. Frau Huf sprach sich – auch auf Grundlage ihres empirischen Materials – dafür aus, Kinder sehr früh, aber in sehr freien Lernformen, mit anregungsstarkem schulischem Lernmaterial zu konfrontieren. Die Kinder würden dabei zwar nicht unbedingt dem intendierten Ziel des Materials und der Arbeitsaufgabe folgen, aber man würde an dem von ihr vorgestellten Beispiel doch sehr gut erkennen können, dass trotz allem Eigensinn, die Auseinandersetzung mit den Wörtern für das Kind anregend gewesen sei. Frau Huf plädierte dafür, Kinder zur Förderung des Schriftspracherwerbs möglichst früh auch mit Les- und Worterkennungsaufgaben zu konfrontieren. Ihr Beispiel habe gezeigt, dass dies von den Kindern als Anlass genommen wird eigensinnige Auseinandersetzungen mit der Schriftwelt zu pflegen und gemeinsam mit anderen Kindern Sinn zu konstruieren. Problematisch sei nicht die frühe Form der Anregung, sondern eher eine Unterrichtsgestaltung, die der eigenaktiven und kreativen Auseinandersetzung der Kinder mit Arbeitsmaterialien keinen Raum lasse, merkte Frau Huf kritisch zu den von ihr vorgestellten Beispielen an. Dieser eigensinnige Lernprozess und die Kooperationsformen mit anderen Kindern am Übergang von Spiel zu Aufgabenerfüllung sollten dann Thema des Lehrerinnen-Kind-Gesprächs sein, was jedoch erfordere, dass diese eben genau für diese eigensinnigen, ko-konstruktiven Lernprozesse der Kinder sensibilisiert sei.

Im weiteren Verlauf wurde zudem die Frage diskutiert, wie Spielen und Lernen in der Reception Class zu vermitteln sind, und welche Rolle die Lehrkraft innerhalb des Aufgabenerfüllens an den Lernstationen einnimmt.

Entlang des Zitates „zum Schülerjob“ von G. Breidenstein (siehe Folie), wurde aus dem Plenum die Frage aufgeworfen, ob die Einsicht in die Eigensinnigkeit und Kreativität von Kindern in ihren Lernprozessen nicht eher bedeute, in der didaktischen Gestaltung von Lernräumen direkt auf diese schulische Strukturierung, wie in der Reception Class, zu verzichten. Dieser Punkt wurde von Frau Huf entlang ihrer vorgestellten Interpretation des Beobachtungsprotokolls (siehe Folien) differenzierend aufgegriffen. Sie würde dies nicht im Sinne

eines Entweder oder Oder aufgreifen wollen, vielmehr wolle sie es als Anregung verstehen, die Spielwelt der Kinder nicht so stark von der schulischen Lernwelt zu unterscheiden, ihr Beispiel habe ja auch gezeigt, wie Kinder schulische Arrangements aufgreifen um Spiele zu gestalten und so „spielerisch zu lernen“ (s.o.). An diesem Punkt hat sich dann die interessante – aber noch offen gebliebene – Frage entzündet, wie denn nun schulisches Lernen von vorschulischem Lernen zu unterscheiden sei.

Es erwies sich insgesamt als anregend, dass die kontroverse Diskussion zu den Lernformen in den empirischen Beispielen von Frau Huf verankert werden konnte. Mit entsprechend großer Aufmerksamkeit wurde auch an diesem Punkt das Beispiel von Frau Huf zum Lernprozess der beiden Kinder im Umgang mit den Worterkennungs- und Satzstellungsmaterialien bedacht.

Insgesamt hat sich der doppelte Blick über den Tellerrand, den uns Frau Huf durch ihren Vortrag ermöglichte, als sehr produktiv erwiesen. Nicht nur um den Blick von den didaktischen Programmatiken hin zur Wirklichkeit kindlicher Lernprozesse im kreativen Umgang mit didaktischen Anregungen zu lenken, sondern vor allem auch um in der - durchaus kritischen - Auseinandersetzung mit der englischen Foundation Stage und insbesondere der Reception Class ganz andere Möglichkeiten kennen zu lernen, das Übergangsproblem zu denken und zu gestalten. Beide Blickwechsel zielen darauf die eigenen Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen und das Eigene vor dem Hintergrund des Anderen einer kritischen Würdigung zu unterziehen.

In diesem Sinne hat Dr. Christina Huf mit ihrem anregenden und auch kontrovers zu diskutierenden Vortrag einen Grundstein für die folgenden Workshops gelegt, für die wir uns – zumindest im Rahmen des Eröffnungsvortrages am Vormittag – auch weiterhin solch „befremdende“ Impulse wünschen.



## Zusammenfassung der Stellwand-Ergebnisse der Arbeitsgruppen

Am Nachmittag stand das Kennen lernen der anderen Tandemmitglieder und Austausch und Vernetzung auf dem Programm. Dazu wurden fünf „zusammen gewürfelte“ Arbeitsgruppen gebildet, in denen sich tandemübergreifend zum bisherigen Arbeitsprozess, wahrgenommenen Problemen, Lösungsideen und bereits erprobten Konzepten ausgetauscht wurde. Die Ergebnisse wurden auf Stellwänden festgehalten, deren Ertrag wir hier kurz auflisten.

*Was bewegt uns in der Tandemarbeit zum Thema „Kooperation Kindergarten und Grundschule“? Welche Probleme nehmen wir wahr? Wo würden wir uns gerne weiterentwickeln?*

- Austausch zu Bildungskonzepten
- Hospitationen
- Übergang erleichtern
- Gegenseitige Wertschätzung und Transparenz
- Kennen lernen der Räumlichkeiten
- Gemeinsame Veranstaltungen
- Arbeiten an der „Schieflage KG-GS“ durch die Zusammenarbeit
- Übernahme von Ritualen, um den Kindern den Übergang zu erleichtern
- „Hilflosigkeit“ der Eltern bekämpfen durch gemeinsame Aufklärung
- Rückmeldung an die Kita über den Start in die GS
- Kennen lernen des pädagogischen Konzeptes
- Kita-Bildungsprogramme wie „Würzburger Programm“ und „Zahlenland“ kennen lernen

*Welche Probleme nehmen wir wahr?*

- Termine, Zeitmangel
- Unterschiedliche Vorstellungen zur Schulreife
- Unwissenheit über die Einrichtungen
- Keine Kenntnisse über den „richtigen Schulalltag“
- Tandemarbeit noch zu theoretisch
- Zeit- und Organisationsprobleme (Wer übernimmt Klasse/Gruppe)
- Nachhaltigkeit: „Was passiert nach ponte?“
- Informationsfluss problematisch bei einer Grundschule und mehreren (zum Teil in ponte nicht beteiligten) Kitas
- Rahmenbedingungen für Kooperation unklar (z.B. in rechtlicher Hinsicht „Datenschutz“)
- Mangelnde Motivation

*Welche Kooperationsformen haben wir mit unserer Kita/Grundschule bereits entwickelt? Welche positiven und negativen Erfahrungen machen wir damit?*

- Lesestunden
- Mainzer Einschulungsspiel
- Austausch von Materialien
- Einladungen zu Festen
- „Runder Tisch“ zwischen KG – GS
- Gemeinsame Projekte, z.B. „Faustlos“
- Gemeinsame Qualitätsstandards festlegen
- Gemeinsame Teamsitzungen
- Mainzer Unterrichtsspiel
- Gemeinsame Öffentlichkeitsarbeit
- Schulbesuche der zukünftigen Schulkinder
- Elternabende für Eltern der Erstklässler mit Vorstellung der Lehrer
- Neu: Hospitationen
- Neu: Mitwirkung der Vorschulkinder am Schulfest
- Neu: Austausch über verschiedene Konzeptionen
- Gemeinsame Elternabende zur Einschulung gemeinsam mit Schulärzten/ Gesundheitsamt, Schulleitung, Erstklasslehrer, Kita, Eltern und Eltern der Kann-Kinder

*Welche Ideen und Wünsche haben wir?*

- Mehr gemeinsame Aktionen und Zusammenarbeit
- „Mainzer Einschulungsspiel“
- Austausch zu Eindrücken und Entwicklung vom Kind zwischen KG – GS
- Gemeinsamer Austausch über die Fähigkeiten der Kinder entlang von Beobachtungs- und Einschätzbögen (Bsp. „Schwedischer Entwicklungsbaum“)
- Absprachen zu Lernmaterial
- Gemeinsame Elternabende zur Einschulung gemeinsam mit Schulärzten/ Gesundheitsamt, Schulleitung, Erstklasslehrer, Kita, Eltern und Eltern der Kann-Kinder
- Festsetzung der Regeln für ein Konzept, das für alle gilt
- Vorlesetage der Grundschule
- Mehr Austausch
- Verbindlicher roter Faden
- Einbeziehung der Medien zu Projekten
- Gemeinsame Fortbildungen
- Einbeziehung der Elternvertretungen in die Konzeptentwicklung und Tandemarbeit
- Falls möglich, Kennen lernen des Lehrers der zukünftigen ersten Klasse

## Evaluation 1. Regionaler Workshop

TeilnehmerInnenzahl: **57**

Rücklauf ausgefüllte Evaluationsbögen: **47** (davon 1 Bogen nicht komplett ausgefüllt)

Rückmeldungen Terminvorschläge: **20.10.** Ja: 11 / Nein: 14

**10.11.** Ja: 21 / Nein: 7

### 1. Mit welchen Erwartungen sind Sie zu dem Workshop gekommen? (Mehrfachnennungen)

Ich war neugierig und offen.	Ich habe mich auf den Erfahrungsaustausch unter Kolleginnen und Kollegen gefreut.	Ich erwartete, dass ich theoretisches Wissen erlangen würde.	Ich habe mir viele praktische Anregungen für die Praxis und unsere Tandemarbeit erhofft.	Ich hatte keine Erwartungen.	Ich war eher pessimistisch gegenüber dem Workshop eingestellt.
<b>37</b>	<b>28</b>	<b>17</b>	<b>28</b>	<b>0</b>	<b>1</b>

### 2. Meine Erwartungen wurden erfüllt.

Zustimmung →	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	Ablehnung ←
	<b>4</b>	<b>25</b>	<b>17</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	

### 3. Wie zufrieden sind Sie mit der Organisation des Workshops?

Ich bin sehr zufrieden	Ich bin zufrieden	Ich bin etwas enttäuscht	Ich fand den Workshop schlecht organisiert
<b>20</b>	<b>27</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

**4. Die Mischung aus Plenumsveranstaltungen (Eröffnungsrede, Vortrag, Diskussion) und Kleingruppenarbeit fand ich ...**

Sehr gut →	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	ganz unzufriedenstellend ←
	<b>7</b>	<b>29</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	

**5. Der Vortrag von Frau Dr. Huf zum Lernen fünfjähriger Kindern ... (Mehrfachnennungen)**

War interessant und impulsgebend.	<b>16</b>
Hat meinen Blick für die Bildungsprozesse von Kindern weiter geschärft	<b>17</b>
Hat mich für die Reflexion meiner eigenen Berufstätigkeit angeregt	<b>16</b>
War für diesen Auftaktworkshop gut gewählt	<b>14</b>
War mir zu wenig praxisnah	<b>6</b>
War mir in weiten Teilen unverständlich	<b>13</b>
Hat keine Impulse für die Weiterentwicklung unserer (Tandem-)Arbeit enthalten.	<b>3</b>

**6. Der Austausch in den tandemübergreifenden Kleingruppen nachmittags war**

Sehr gewinnbringend →	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	vollkommen nutzlos ←
	<b>3</b>	<b>23</b>	<b>15</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	

**7. Wie hoch schätzen Sie Ihren fachlichen Gewinn aus diesem Workshop ein?  
(1 Nicht-Nennung)**

Sehr hoch	Hoch	Mittel	gering	Gar keinen
<b>0</b>	<b>11</b>	<b>30</b>	<b>5</b>	<b>0</b>

**8. Können Sie die Erfahrungen aus dem Workshop für die Tandemarbeit und die Weiterentwicklung Ihrer Einrichtungen einsetzen?**

Ja	Zum Teil	Weiß nicht	Eher nicht	nein
<b>8</b>	<b>33</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>0</b>

Sabine Bollig, Bianca Kreid

## Bericht der Moderatorinnen zur Tandemarbeit

Seit Januar 2007 arbeiten Lehrerinnen und Lehrer sowie Erzieherinnen und Erzieher aus 14 Einrichtungen in jeweils fünf Tandems (Ruwer, Schweich, Trier Innenstadt, Pfalzel, Heiligkreuz) an ihrer gemeinsamen Weiterentwicklung zu hervorragenden Bildungseinrichtungen. Begleitet und unterstützt werden sie dabei von den Moderatorinnen Sabine Bollig und Bianca Kreid.

Die Tandemtreffen finden in einem monatlichen Rhythmus statt. Orte der Treffen sind die jeweiligen Kindergärten und Grundschulen. Dabei haben sich alle Tandems auf ein Rotationsverfahren verständigt, so dass man sich mal in den Räumen des Kindergartens oder der verschiedenen beteiligten Kindergärten und mal in den Räumen der Schule trifft. Dies hat den Vorteil, dass die Beteiligten die jeweils anderen Einrichtungen auch räumlich besser kennen lernen und sich ein Bild vom jeweiligen Arbeitsort der anderen TeilnehmerInnen und den verschiedenen Lernorten der Kinder machen können. Die Räume der anderen Institution etwas intensiver in Augenschein nehmen zu können, ist nicht selten mit Aha-Erlebnissen verbunden. Die Teilnahme an ponte zeigt sich hier als „Türöffner“.

Zu Beginn der gemeinsamen Arbeit in den Tandemtreffen stand das gegenseitige Kennen lernen im Vordergrund. Systematisch betrachtet, bezieht sich das Kennen lernen dabei es auf verschiedene Ebenen:

### **Zum Ersten auf die *personelle Ebene*: die teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte:**

Die Weiterentwicklung der eigenen Einrichtung gemeinsam mit den Tandempartnern erfordert tragfähige Strukturen, die auch davon abhängen, dass die TeilnehmerInnen wissen, mit wem sie es konkret zu tun haben, ihre Partner persönlich kennen und sie somit einschätzen können, was sie mit den anderen als Personen „angehen“ können. Die Konzentration auf lokale Ressourcen bedeutet hier auch ganz genau zu schauen, welche Menschen konkret „Kindergarten“ und „Schule“ vor Ort machen, und was für Potentiale in diesen personalen Ressourcen stecken. Zum Beispiel zeigten sich in den ersten Treffen sehr unterschiedliche persönliche Konzepte von „Zielen“ und ihrer Bedeutung für die eigene Arbeit in der Einrichtung als auch der Tandemarbeit, hier ist es für den Erfolg der gemeinsamen Ziele von Bedeutung, ob der andere „klare Vorgaben und schnelles Tempo“ mit Zielen verbindet oder „eine grobe Orientierung, die flexibel gehandhabt werden muss“.

Überwiegend sind in den Tandems 2-3 engagierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Einrichtung, gemeinsam mit ihren Leitungen dauerhaft als „Tandemmitglieder“ engagiert. Hier formen sich feste Bündnisse von „ponte“-Beauftragten aus den Einrichtungen, die miteinander einiges auf die Beine stellen werden. Daher ist das persönliche Kennen lernen und „sich beschnuppern“ wichtige Grundlage für die Zusammenarbeit.

### **Zum Zweiten auf die *organisatorisch-strukturelle Ebene: die Einrichtungen***

Um auf einer soliden Basis zusammenarbeiten zu können, ist es neben der Kenntnis der Personen, mit denen man zu tun hat, wichtig, die Strukturen der Einrichtungen kennen zu lernen. Der Begriff Strukturen bezeichnet dabei relativ stabile Aspekte von Kindergärten und Grundschulen, die Routine schaffen und Orientierung geben. Dies sind die vorhandenen Räumlichkeiten, die den Alltag in Kita und Grundschule strukturieren und prägen. Neben solch sehr stabilen, gegenständlichen Gegebenheiten, die sich höchstens durch Umbaumaßnahmen verändern, gibt es alltägliche Routinen wie wiederholte Tagesabläufe (Stuhlkreis, Frühstückszeiten, Mittagessen, Wochenpläne...) oder wiederholte, jahreszeitlich orientierte Ereignisse usw. Der Alltag in Kita und Grundschule wird durch weitere strukturelle Rahmenbedingungen geprägt, die als „formale Regeln“ bezeichnet werden können. Hierzu zählen konzeptionelle und gesetzliche Grundlagen sowie Trägerzugehörigkeiten. Sie bilden das Profil der Kitas und Grundschulen, was zum einen zu einer wünschenswerten Vielfalt führt, sich darüber zum anderen aber auch bei gewünschter Kooperation ein Kommunikationsbedarf ergibt, der zunächst darin besteht, sich gegenseitig die Rahmenbedingungen zu erklären und zu aufzeigen, wie diese im praktischen Alltag in Erscheinung treten. In den Tandemtreffen wird deutlich, dass es wichtig ist, dass die PädagogInnen eine Vorstellung davon entwickeln, in welchen Strukturen sich die jeweils anderen bewegen, welche mehr oder weniger manifest sind und welche aber auch flexibel gestaltet werden können. Nur durch die Kenntnis hierüber können die TandemteilnehmerInnen überlegen, wo sie was verändern möchten, und was sie überhaupt verändern können. ErzieherInnen und LehrerInnen sind Akteure in Organisationen, d.h. ihr Handeln bewegt sich immer im Rahmen der jeweilig bestehenden Strukturen.

### **Zum Dritten auf die *inhaltliche Ebene: die Konzepte und Pädagogiken***

Diese Ebene ist eng mit der vorherigen verknüpft, da fachlich-inhaltliche Merkmale von Kindergärten und Grundschulen sich immer auch in Konzeptionen niederschlagen. Die LehrerInnen und ErzieherInnen teilen sich in den Tandems ihre pädagogischen Prinzipien mit. D.h. sie diskutieren darüber, welches Bild vom Kind besteht, und welches Bildungskonzept und Lernverständnis vertreten wird. Hierbei zeigen sich sowohl gemeinsame als auch differente Ansichten. Beinahe unbestritten ist die Auffassung vom Kind als selbstaktives Wesen, das sich seine Lebenswelt aktiv und selbstbestimmt erschließt. Die PädagogInnen begreifen sich dabei als BegleiterInnen, UnterstützerInnen und InitiatorInnen. Dennoch gibt es wahrnehmbare Unterschiede im pädagogischen Alltag, die u.a. während der Hospitationen beobachtet wurden. Die Rolle, die sich die Beteiligten in der Unterstützung von Lernprozessen zuschreiben, ist dabei mal stärker und mehr mal weniger stark ausgeprägt.. Über diese differenter Aussagen entzündeten sich produktive Diskussionen, die in den Tandemtreffen ihren Ort finden. Beispielhaft sei hierbei die Diskussion von Freiheit und Zwängen der Kinder in Kita und Grundschule genannt. Sind die Kinder in der Kita frei und selbstbestimmt, so dass ihr eigenaktiver Lernprozess sich entfalten kann; und laufen Bildungsprozesse in der Grundschule curricular reglementiert ab, so dass Kinder über weniger Freiheit und Selbstbestimmung verfügen? Diese und ähnliche Diskussionen führen zu einem fruchtbaren Miteinander und einem bewegten Austausch, der alle Beteiligten zum Nachdenken anregt. Als hilfreich hat sich

das Suchen und Besinnen auf gemeinsame Ab- und Ansichten erwiesen. Ein von den Beteiligten geteiltes Bild vom Kind bildet eine Grundlage für die gemeinsame konzeptionelle Ausgestaltung von Entwicklungsprozessen.

## **Hospitationen**

Dieses Kennen lernen auf den genannten Ebenen, die so getrennt voneinander im Alltag häufig nicht wahrnehmbar sind, geschah (und geschieht noch) durch Vorstellungen der eigenen Arbeit, Austausch zur Problemwahrnehmung und den Zielen und Erwartungen an die Tandemarbeit und nicht selten auch zu Diskussionen über die jeweiligen Vorstellungen und gegenseitigen Vorurteile. Einen ganz besonderen Beitrag zum Kennen lernen und zum konkreten Austausch, leisteten dabei die zum Teil bereits durchgeführten Hospitationen, bei denen die Fachkräfte an Alltagssituationen in der jeweilig anderen Einrichtung beobachtend teilnahmen. Zitat einer Lehrerin zu den Hospitationen: *„Mir ist es wichtig zu sehen, wie so eine Kita funktioniert. Ich kann mir irgendwie gar nicht vorstellen, was ihr überhaupt macht. Ich habe noch keine Kinder, deshalb habe ich auch keine Erfahrungen als Mutter eines Kindergartenkindes.“* Zitat einer Erzieherin: *„Ich bin erstaunt darüber, dass die Kinder heute ihre Nachbarn fragen dürfen, wenn sie was nicht können, ja dass sie sogar ermutigt werden. Früher mussten wir noch Ranzen zwischen uns platzieren.“* Das letzte Zitat zeigt die Relevanz der Hospitationen, denn nicht selten bestehen die gegenwärtigen Bilder aus den eigenen Kindheitserinnerungen, die heute so nicht mehr bestätigt werden. Dies gilt für alle Beteiligten der Tandemarbeit. Die hier vorgestellten Zitate verweisen zudem auch auf die vertrauensvolle Atmosphäre, die in den Tandems vorherrscht und bei der es unproblematisch ist, zuzugeben, wie wenig man manchmal doch von „den anderen“ weiß.

## **Aufgabe der Moderatorinnen**

Während des Prozesses war und ist es Aufgabe der Moderatorinnen, die Treffen vorzubereiten, einen Rahmen für eine Gesprächsführung zu schaffen, die effektiv die Themen abarbeitet, die anstehen, aber auch Raum für das zu geben, was gerade ansteht „und auf den Tisch kommt“, bei Konfliktpunkten zu vermitteln, manche Auseinandersetzung auch zu initiieren und insgesamt Impulse für die Tandemarbeit zu geben.

Bisher stellten folgende Aspekte Kernthemen der Tandemtreffen dar: die Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule, Herstellen von Anschlussfähigkeit und die Frage, was dabei denn eigentlich genau „angeschlossen“ werden soll (Strukturen, Lerninhalte, Lernmethoden, ...) Formen der Sprach- und Leseförderung, anschlussfähige Formen der naturwissenschaftlichen Bildung im Elementar- und Primarbereich und die Zusammenarbeit mit den Eltern. Hierzu werden Erfahrungen ausgetauscht, Methoden und Konzepte vorgestellt, Einstellungen und Erwartungen artikuliert, Probleme diskutiert und Lösungsansätze gesucht.

Ziel des ersten Halbjahres der Tandemarbeit war es, den Ist-Zustand, indem sich die Einrichtungen befinden, in Bezug auf Kenntnisstand, Kooperationsformen und Motivationslage sowie Intensionsformen zu identifizieren und davon ausgehend Zielvereinbarungen zu formulieren, die die Grundlage für die Zusammenarbeit bis 2008 bilden werden.



## **Bisherige Erfahrungen**

Fasst man die Erfahrungen aus der bisherigen Tandemarbeit zusammen, so lässt sich sagen, dass die Zusammenarbeit der Kindergärten und Grundschulen durch Differenzen geprägt ist, die es gilt, auf lokaler Ebene zu bearbeiten. Das Tandem als eigene Organisationseinheit bietet Raum und Zeit zur Identifikation der Differenzen und zur strategischen Planung des Umgangs mit ihnen. Das Tandem ist nicht Kindergarten oder Grundschule und somit vom Handlungsdruck, der in den eigenen „Heimat“-Organisationen besteht, erst einmal befreit. Die TeilnehmerInnen haben hier (mit viel Engagement dem Alltag abgerungene) Zeit, um Probleme und Ansichten zu besprechen und diskutieren. Sie haben den nötigen Raum, um Pläne zu schmieden und vereinbarte Ziele umzusetzen. Primäre Aufgabe der Tandems ist es, die Situation ihrer Einrichtungen zu reflektieren und nach möglichen, jeweils eigenen Zusammenarbeitsweisen zu suchen, die den von außen vorgegebenen Forderungen aus ihrer jeweils eigenen Sicht entsprechen. D.h. dass die Tandems in ponte Lösungsansätze auf ihre jeweils eigenen wahrgenommenen Probleme formulieren, Strategien entwickeln diese zu erreichen und auch nachhaltig zu sichern. Dabei können neue Wege sowohl positiv als auch negativ bewertet werden – die im ersten Fall dann beibehalten, aber im zweiten wahrscheinlich nicht mehr wiederholt werden. Das Tandem ist somit eine Art Moratorium – ein Ort zum Neudenken und Ausprobieren. Dabei wird zu prüfen sein, ob die wahrgenommenen Differenzen zwischen Kita und Grundschule tatsächlich nur als Problem und störend für die gemeinsame Arbeit sein müssen, oder nicht auch als gewinnbringend im Sinne von Ressourcen betrachtet werden können.

Feststeht, dass ohne Bestehen der Differenzen ponte keine Grundlage und keinen klaren Auftrag hätte. Gäbe es keine Unterschiede zwischen Kitas und Grundschule, dann gäbe es keine Zusammenarbeitsproblematik. Diese Ansicht macht die Arbeit nicht unbedingt leichter, aber sie öffnet den Blick für die Chancen, die in den Unterschieden stecken. Ist somit ein Umdenken von der Suche nach Gemeinsamkeiten hin zu der Suche nach Unterschieden nicht der Motor für eine gelingende Zusammenarbeit von Kindergärten und Grundschulen, wenn dadurch Kooperation angeregt wird?

Handlungsträger von Ponte, so formuliert es das Konzept, sind die beteiligten Fachkräfte aus den Kindergärten und Grundschule. Das heißt, sie werden nicht als Adressaten des Projektes gesehen, sondern als dessen Motor. Ohne das Engagement der beteiligten Personen und Einrichtungen, ihre Ideen, ihre Konfliktbereitschaft und ihr Interesse daran, über den eigenen Tellerrand zu schauen, wäre ponte nicht möglich. Doch dieser Einsatz in den Einrichtungen bringt nicht nur „Kindergärten und Grundschule gemeinsam auf neue Wege“ und wirkt sich somit gewinnbringend für Kinder und Familien aus, bedeutsam ist auch die Rolle der Tandemarbeit für die wissenschaftliche Forschung und Theoriebildung. Durch die konstruktive Arbeit mit den Tandemeinrichtungen erhalten die Moderatorinnen tiefgehende und prozessbegleitende Einblicke in die „praktische Dimension“ der Kooperation. Dies ist von großer Bedeutung, um die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Übergangsthema zu „empirisieren“, d.h. mit Wirklichkeitsbezug auszustatten.

## Die Akteure von ponte in der Region Trier

### Regionale Wissenschaftliche Begleitung:

Universität Trier  
Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig  
Universitätsring 15  
54286 Trier  
Email: honig@uni-trier.de  
Tel.: 0651/ 201- 2373

### Ponte Büro

Universität Trier  
Dipl.Päd. Bianca Kreid  
Postfach DM 26  
54286 Trier  
Email: pontebk@uni-trier.de  
Tel.: 0651/ 201-3269

### Moderatorinnen

Dipl.Päd. Sabine Bollig  
Friedberger Landstraße 95  
60318 Frankfurt a. Main  
Email: [bollig.s@web.de](mailto:bollig.s@web.de)

Dipl.Päd. Bianca Kreid  
s.o.

### Tandems

#### Trier Innenstadt:

Kath. Kita St. Valerius  
Herr Klein  
Gratianstraße 18  
54294 Trier  
Tel: 0651/ 4369434

Kath. Kita "Haus für Kinder"  
Herr Klein  
Krahenstraße 32  
54294 Trier  
Tel: 0651/ 49596

Ausonius Grundschule  
Frau Wingerts Zahn  
Langstraße 4  
54290 Trier  
Tel: 0651/ 718-4000

#### Trier Pfälzel:

Kath. Kita Sankt Adula  
Frau Breit-Klären  
Stiftstr. 20  
54293 Trier  
Tel: 0651/ 61887

Gregor-von-Pfalzel-Grundschule  
Frau Niedermeier  
Pfalzgrafenstraße 49  
54294 Trier  
Tel: 0651/ 61687

#### Trier Ruwer:

Kath. Kita St. Klemens  
Frau Nickels  
Auf Mohrbüsch 30  
54292 Trier  
Tel: 0651/ 52354

Grundschule Trier Ruwer  
Frau Truar  
Franz-Altenhofen-Straße 1  
54292 Trier  
Tel: 0651/ 52264

#### Trier Heiligkreuz:

Kath. Kindergarten Heiligkreuz  
Frau Düro  
Arnulfstraße 3  
54295 Trier  
Tel: 0651/ 35911

Kath. Kindergarten St. Maternus  
Frau Block  
Karlsweg 19  
54292 Trier  
Tel: 0651/ 36622

Grundschule Heiligkreuz  
Herr Ruschel  
Rotbachstraße 21  
54295 Trier  
Tel: 0651/ 309872

#### Schweich:

Kath. Kita Angela Merici  
Frau Gesellchen  
Zum Meulenwald 9  
54338 Schweich  
Tel: 06502/ 2330

Kath. Kita St. Martin  
Frau Berweiler  
Klosterstraße 14a  
54338 Schweich  
Tel: 06502/ 5190

Kita Kinderland  
Frau Sicksch  
Bahnhofstraße 76  
54338 Schweich  
Tel: 06502/ 988362

Grundschule Am Bodenländ-  
chen Schweich  
Herr Weber  
Bodenländchen 2  
54338 Schweich  
Tel: 06502/ 5529

## Die Forschergruppe

Dipl.-Päd. Sabine Bollig und Dipl.-Päd. Bianca Kreid, die Moderatorinnen des Projekts *ponte* in der Programmregion Trier, sind freiberufliche Mitarbeiterinnen der Abteilung Sozialpädagogik II im Fach Pädagogik der Universität Trier (<http://www-neu.uni-trier.de/index.php?id=5330>). Leiter der Abteilung ist Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig. Bei ihm liegt die wissenschaftliche Begleitung des Projekts *ponte* in der Programmregion Trier.

Drei Arbeitsschwerpunkte bestimmen das Profil der Abteilung:

- (a) *Organisationsformen sozialer Hilfe, Erziehung und Bildung*. In diesem Schwerpunkt steht das System institutionalisierter Kleinkinderziehung in ihrem Verhältnis zur privat-familialen Betreuung und Erziehung, zum Arbeitsmarkt und zur staatlichen Bildungs-, Sozial- und Familienpolitik im Vordergrund
- (b) *Der durch das Bildungssystem und den sozialen Sektor vermittelte Wandel von Lebensphasen und Lebensformen*. In diesem Schwerpunkt geht es um die Re-Konfigurierung von Familie und Kindheit. Sie wird analysiert im Kontext eines Wandels generationaler Ordnungen und sozialer Ungleichheit; Ethnizität und Geschlecht finden besondere Berücksichtigung.
- (c) *Praktiken (sozial-)pädagogischen Handelns*. Hier geht es um die Logik des pädagogischen Geschehens, die Interdependenz von Person und Organisation, wie sie beispielsweise Diskurse um die pädagogische Qualität bzw. Bildungsqualität und Strategien der Qualitätsentwicklung beinhalten.

Seit dem Jahr 2000 führt die Abteilung Studien der *sozialpädagogischen Bildungsforschung* durch. Zu erwähnen ist u.a. ein dreijähriges Projekt zu den Folgen der Trägerreform katholischer Kindertageseinrichtungen im Bistum Trier auf ihre pädagogische Qualität. Drei Studien untersuchten die Umsetzung der Bildungspläne für den Elementarbereich in den Bundesländern Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Niedersachsen. Im Dezember 2006 legte die Abteilung die Vorstudie für einen Bildungsbericht des Landes Rheinland-Pfalz vor. Derzeit ist ein Folgeprojekt zu *ponte* in Vorbereitung, das die Kooperation pädagogischer Einrichtungen im lokalen Raum fördern soll.

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben zahlreiche Publikationen vorgelegt, darunter „Was ist ein guter Kindergarten?“ (Honig, Joos, Schreiber 2004, Juventa Verlag Weinheim und München). Die *working papers* der Forschungsprojekte werden auf Wunsch kostenlos zugesandt bzw. sind im Internet abrufbar (<http://www-neu.uni-trier.de/index.php?id=12372>).