



**ponte**

Kindergärten und  
Grundschulen auf  
neuen Wegen

deutsche kinder- und jugendstiftung  
und internationale Akademie für  
Innovative Pädagogik, Psychologie  
und Ökonomie an der FU Berlin

# Bildung gemeinsam verantworten

Kooperation von Kindergarten und  
Grundschule erfolgreich gestalten

verlag das netz

Bildung gemeinsam verantworten

Kooperation von Kindergarten und Grundschule erfolgreich gestalten



# Bildung gemeinsam verantworten

Kooperation von Kindergarten und Grundschule  
erfolgreich gestalten

Erfahrungen aus dem Programm ponte Sachsen.  
Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen



verlag das netz  
Weimar · Berlin

Herausgeber:

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, Regionalstelle Sachsen, Jens Hoffsommer  
Bautzner Straße 22 HH, 01099 Dresden

Autorinnen und Autoren:

Manuela Athenstaedt

Regine Förster

Frauke Hildebrandt

Jens Hoffsommer

Annette Hohn

Silke Klewe

Bianca Kreid

Christa Preissing

Jörg Ramseger

Mit freundlicher Unterstützung von:

Deutsche Bank Stiftung, Sächsisches Staatsministerium für Soziales – Landesjugendamt

ISBN 978-3-86892-012-3

Alle Rechte vorbehalten

© 2008 verlag das netz, Weimar · Berlin

Das Werk und alle seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages nicht zulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Fotos: Piero Chiussi

Gestaltung: Jens Klennert, Tania Miguez

Druck und Bindung: Colordruck, Zwickau

Printed in Germany

Weitere Informationen finden Sie unter [www.verlagdasnetz.de](http://www.verlagdasnetz.de)

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Silke Klewe Bildung gemeinsam gestalten Schritte einer gelingenden Kooperation	9
Silke Klewe, Annette Hohn Kindliche Bildungsprozesse Eine gemeinsame Aufgabe von Kita und Grundschule	19
Regine Förster Brücken bauen Kindergarten und Grundschule finden Wege zur Kooperation	23
Bianca Kreid Moderation – eine Methode zur Begleitung von Kooperationsprozessen	29
Frauke Hildebrandt Und dann hat sich etwas verändert Erfahrungen aus der Praxis	35
Jens Hoffsommer, Jörg Ramseger Qualität schlägt Brücken Eine Programmbilanz der Initiatoren	41
Akteure, Partner und Materialien	45



## Vorwort

Liebe Leserin, lieber Leser,

frühkindliche Bildung ist in aller Munde. Im Bund und in den Ländern wird vieles dafür getan, die Bildungsqualität von Kindergärten und Grundschulen zu verbessern. Inzwischen wissen wir: Kinder profitieren in ihrer sozialen und kognitiven Entwicklung, wenn sie in qualitativ hochwertigen Einrichtungen gefördert werden.

Aber was bedeutet eine hohe Qualität von Einrichtungen? Die Qualität hängt in erster Linie von den pädagogischen Prozessen innerhalb einer Einrichtung ab. Kinder bedürfen einer liebevollen und anregenden Umgebung mit Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen, die sie ermutigen und herausfordern, selber handelnd Erfahrungen in den verschiedensten Wissensbereichen zu machen.

Von zentraler Bedeutung ist nicht nur die Bildungsqualität der Einrichtungen, sondern auch, wie der Übergang gelingt, damit die Bildungs- und Lernprozesse der Kinder langfristig gesichert und unterstützt werden. Die »Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen« ist hier das Schlüsselwort. Pädagogische Qualität beinhaltet daher auch die gelingende Kooperation von Kindergarten und Grundschule.

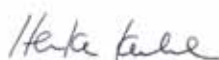
Im Freistaat Sachsen ist diese Erkenntnis nicht nur in den Bildungs- und Lehrplänen verankert. Seit 2003 gibt es die Vereinbarung zwischen den Sächsischen Staatsministerien für Soziales und Kultus zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule.

Auf dieser Basis wirkte in den vergangenen zwei Jahren das Programm **ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen**, das gemeinsame Entwicklungs- und Forschungsprogramm der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, der Internationalen Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie an der Freien Univer-

sität Berlin INA gGmbH und der Deutsche Bank Stiftung. Mit **ponte** wurde ein Unterstützungsansatz entwickelt und umgesetzt, der Pädagoginnen und Pädagogen hilft, die Forderung nach Kooperation in der Praxis umzusetzen.

In der hier vorliegenden Broschüre möchten wir unsere Erfahrungen aus der Programmarbeit an Sie weitergeben und Ihnen Anregungen und Ideen für Ihre eigenen Kooperations- und Bildungsarbeit geben.

Unser besonderer Dank gilt der Deutsche Bank Stiftung, die das Programm **ponte** über die gesamte Laufzeit maßgeblich finanziert hat, dem Sächsischen Staatsministerium für Soziales, dem Landesjugendamt für die großzügige Förderung sowie den anderen Partnern aus der Wirtschaft und weiteren Partnerstiftungen.



Dr. Heike Kahl  
Geschäftsführerin  
Deutsche Kinder- und Jugendstiftung



Dr. Christa Preissing  
Vizepräsidentin  
Internationale Akademie für innovative  
Pädagogik, Psychologie und Ökonomie an  
der Freien Universität Berlin – INA gGmbH





# Bildung gemeinsam gestalten

## Schritte einer gelingenden Kooperation

Silke Klewe

2003 veröffentlichten die Sächsischen Staatsministerien für Soziales und für Kultus Die gemeinsame Vereinbarung zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule. Damit wurde neben dem Lehr- und dem Bildungsplan eine zentrale fachlich-inhaltliche Positionierung für die Kooperation beider Einrichtungen geschaffen. In der Vereinbarung heißt es:

»Die Bildungsprozesse von Kindern müssen ausgehend von deren individuellen Lernvoraussetzungen und Entwicklungsbesonderheiten begriffen und gestaltet werden. In der Zeitspanne des Überganges vom Kindergarten in die Grundschule wird selbstgestaltetes und spontanes Lernen allmählich durch selbstgesteuertes und systematisches Lernen der Kinder erweitert. Entsprechend gestaltete Bildungsräume im Kindergarten und in der Grundschule ermöglichen in diesem Prozess vielseitige und ganzheitliche Bildungsangebote.

Mit dem Eintritt in die Grundschule beginnt für die Kinder ein neuer Lebensabschnitt. Um diesen möglichst optimal zu gestalten, ist eine enge Zusammenarbeit mit Eltern und Kindertageseinrichtung erforderlich. Dabei wird der Übergang in die Grundschule als ein Prozess verstanden, der sich auf Kinder mit zunehmend heterogenen Voraussetzungen und Lebenslagen einstellen muss.«<sup>1</sup>

Mit der Vereinbarung werden die aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisse der Bildungsforschung aufgegriffen und Standards formuliert, die einem zeitgemäßen Bild vom Kind entspre-

chen. Sie regelt nicht nur die Organisation der Kooperation, also des fließenden Übergangs, sondern setzt die Annäherung an ein gemeinsames Bildungsverständnis von Kindertageseinrichtung und Grundschule voraus.

Mit der Erstellung einer Mustervereinbarung für Kindertageseinrichtungen und Grundschulen 2005 wurde die Bestrebung der Staatsministerien nach Kooperation beider Institutionen unteretzt. Für Kindertageseinrichtungen und Grundschulen im Freistaat Sachsen ist es verpflichtend, solch eine Vereinbarung abzuschließen. Nahezu alle Grundschulen im Freistaat können sie deshalb auch vorlegen. Doch sagt die schriftliche Vereinbarung noch wenig über die Qualität der gemeinsamen Bildungsarbeit aus. Hat sich tatsächlich das Bildungsverständnis der Pädagoginnen<sup>2</sup> beider Einrichtungen angenähert? Wo stehen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem steinigen Weg, Institutionsgrenzen zu überwinden?

Das Programm *ponte Sachsen. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen* setzte genau an diesem Punkt an und stellte sich der Herausforderung, eine Kommunikation auf Augenhöhe zwischen den Pädagoginnen von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu entwickeln und die Pädagoginnen beider Einrichtungen dabei zu unterstützen, gemeinsam Bildungsverantwortung zu übernehmen und die Forderung nach Kooperation in die Praxis umzusetzen. In fünf sächsischen Tandems aus Kindertageseinrichtungen und Grundschulen wurden über 2 Jahre hinweg

1 Gemeinsame Vereinbarung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule vom 13.08.03

2 Mit »Pädagoginnen und Pädagogen« bezeichnen wir Autoren in dieser Broschüre die Gesamtheit der Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer und das sonstige pädagogische Personal, das in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen tätig ist. Wenn wir – um der besseren Lesbarkeit willen – bisweilen nur von den »Erzieherinnen«, den »Lehrerinnen«, den »Moderatorinnen« etc. sprechen, sind damit die männlichen Vertreter der jeweiligen Profession natürlich immer mit gemeint. Umgekehrt sind immer auch die Mädchen mit gemeint, wenn wir hin und wieder nur von »den Schülern« sprechen.

mit Unterstützung von Moderatoren der Kooperationsprozess und die gemeinsame Bildungsarbeit entwickelt und gestaltet. Im vorliegenden Beitrag werden die Erfahrungen aus den Kooperationsprozessen vorgestellt. Hierbei liegt der Fokus auf der Frage: Unter Beachtung welcher Gesichtspunkte gestalten sich Kooperationsprozesse zwischen den Institutionen gewinnbringend sowohl für die Kinder als auch für die Pädagoginnen? Kindertageseinrichtungen und Grundschulen erhalten so praktische Hilfestellungen und Anregungen für ihre eigene Arbeit.

Immer wieder werden die Autoren gefragt, welches die Hauptschlussfolgerungen aus dem **ponte**-Programm sind. Wir beginnen deshalb mit einer zentralen Erfahrung: Kein Kooperationsprozess ist vergleichbar! Verschiedenste Faktoren wirken auf den gemeinsamen Prozess ein. Unterschiedliche Rahmenbedingungen, Pädagoginnen mit unterschiedlichen Erfahrungen, Wissen und (Vor-)Urteilen usw. beeinflussen die gemeinsame Arbeit. Trotz aller Unterschiedlichkeiten ließen sich in allen begleiteten Kooperationsprozessen aber auch Parallelen feststellen, die zum Gelingen solch eines Prozesses beitragen. Es gibt jedoch keine Rezepte, die bei sklavischer Anwendung zum Erfolg führen. Die nachfolgend aufgeführten Punkte dienen als Orientierung und Anregung, den eigenen Kooperationsprozess erfolgreich zu gestalten. Vielleicht erspart der eine oder andere Hinweis manch eigenen »Irrweg«, »schützt« aber Pädagoginnen und Pädagogen nicht davor, eigene Erfahrungen zu sammeln und selber den oft steinigem Weg der Annäherung zu gehen. Die Autoren hoffen, mit dem vorliegenden Text Mut und Lust zu wecken, sich im Interesse der Bildungsbiographie der Kinder auf den Weg zu machen.

### Ausgangssituation und Motivation

Sie sind freiwillig hier? Schön! Denn oft genug legt die Leitung eine Kooperation fest, Träger geben den Auftrag zu kooperieren oder formale Hintergründe, wie die Notwendigkeit eines aktuellen Kooperationsvertrags, motivieren zur Zusammenarbeit. Hinter solchen strukturellen Beweggründen stehen oft auch fachliche Motive, wie beispielsweise der Wunsch, Kindern den Übergang zu erleichtern.

Wichtig ist, schon vor dem Start mit der Klärung der Motive zu beginnen:

- Was wollen wir im Team bzw. Kollegium?
- Was will ich?
- Was soll nicht stattfinden?
- Wann kann ich »Nein« sagen?

Neben den sehr individuellen Beweggründen der Tandempartner bzw. der teilnehmenden Pädagoginnen sind formale Kooperationsverpflichtungen durch Vorgaben und Empfehlungen von Ministerien und Administration sehr prägend. Hier entsteht ein Paradoxon angesichts des Wissens darüber, dass Kooperation dann am besten gelingt, wenn sich die Akteure freiwillig auf den Prozess einlassen. Die Empfehlungen und Verordnungen machen aber auch deutlich: Kooperation ist kein Selbstzweck. Sie dient der Verbesserung der Bildungssituation für Kinder und ist damit eine fachliche Notwendigkeit.

In diesem Zusammenhang tauchte zu Beginn eines Kooperationsprozesses immer wieder die Frage nach der Motivation der einzelnen **ponte**-Tandempartner auf. Bezeichnender Weise sind uns in den verschiedenen Einrichtungen die unterschiedlichsten Motive begegnet. Unterschiedliche Akteure haben immer verschiedene Motive, die in einer Kooperation »auf den Tisch« müssen.

### In 10 Schritten zu einer gelungenen Kooperation

Für eine gelingende Kooperation ist es hilfreich, schrittweise vorzugehen und die unterschiedlichen Abschnitte gemeinsam zu gestalten.

Grundlage für das Gelingen von Kooperationsprozessen ist das gemeinsame Wissen über diese einzelnen Phasen, die Herausforderungen und möglichen Schwierigkeiten sowie den dafür notwendigen Zeitbedarf. Ebenso wichtig ist die nachvollziehbare Dokumentation der gegangenen Schritte. Häufig fragen sich Beteiligte, was denn eigentlich zu diesem oder jenem Ergebnis geführt hat. Wenn verlässliche Beobachtungen der Erfahrungen vorliegen, ist die erneute Zusammenarbeit später leichter umzusetzen.

Im folgenden Text soll in zehn nachvollziehbaren Schritten eine Übersicht und Hilfestellung für die

alltägliche Arbeit dargestellt werden. Die einzelnen Schritte dienen als Empfehlung. Unserer Erfahrung nach kann die Reihenfolge auch eine andere sein.

## 1. Kennenlernen

An jedem Anfang einer guten Beziehung steht ein Kennenlernen. Je besser ich den anderen Partner kenne, desto einfacher kann ich mich in seine Lage hineinversetzen. Dies gilt sowohl im fachlichen als auch im persönlichen Kontext. Aufgrund unterschiedlicher Erwartungen aller Beteiligten, bestehender Machtgefälle oder möglicher Kommunikationsschwierigkeiten zwischen den Akteuren ist der Aufbau stabiler Kommunikations- und Beziehungsstrukturen sowie gegenseitige Wertschätzung die Basis gelingender Kooperation.

Ein zentraler Punkt für die Entwicklung dieser gemeinsamen Basis ist, neben der Bereitschaft aller Mitwirkenden, sich auf die gemeinsame Arbeit einzulassen, ein persönliches Kennenlernen. In der Praxis zeigt sich, dass die Kooperationspartner oft sehr wenig voneinander wissen und die Pädagoginnen sich nur sehr oberflächlich kennen. Gegenseitiges Vertrauen zueinander ist vielerorts kaum zu finden. Dies ist unabhängig davon, ob die verschiedenen Institutionen bereits Erfahrungen in der Zusammenarbeit haben oder nicht.

In allen am **ponte**-Programm beteiligten sächsischen Tandems entstand ein gegenseitiges Vertrauen zueinander, nachdem sich die Pädagoginnen über persönliche Fragen austauschten, wie z.B.:

- Was hat Sie bewegt, Erzieherin/Lehrerin zu werden?
- Wie lange arbeiten sie schon in dieser Kindertageseinrichtung/Grundschule?
- Wie ist Ihr Name und was bedeutet dieser?

Indem die Pädagoginnen sich füreinander mit ihren eigenen Geschichten öffnen, lernen sie sich besser und anders als bisher kennen. Bewährt hat sich dabei die Methode des »Partnerinterviews«, bei der sich jeweils zwei Personen interviewen und sich dann in der gemeinsamen Gruppe wechselseitig vorstellen. Die Pädagoginnen lernen sich besser einzuschätzen und können

sich somit auf die nächsten Schritte konzentrieren.

### Praxishinweis: Kennenlernen

#### Klippe aus der Praxis:

Die gemeinsamen Arbeitstreffen verlaufen sehr langwierig und weitestgehend inhaltsfrei.

#### Mögliche Praxismethode zur Bewältigung:

Mit Hilfe der Methode »Labiles Dreieck« kann diese Klippe gelungen bewältigt werden. Hierbei benennen die Moderatorinnen ein Problem, welches in ein auf der Spitze stehendes Dreieck geschrieben wird. Dieses kann nur so stehen bleiben, wenn es von äußeren Kräften gehalten, gestützt wird.

Die Pädagoginnen suchen danach die »Stützen«: Ursachen, die das Problem erzeugt haben; Kräfte, die den labilen Zustand stabilisieren. Zu jeder »Stütze« wird nun ein Vorschlag gesucht, der diese »Stütze« »absägt«: Daraus entsteht eine Lösungsstrategie.

Mit Hilfe dieser Methode gelingt es den Pädagoginnen, sich gegenseitig in einer wertfreien Atmosphäre ihre Interessen und Wünsche mitzuteilen. Sie lernen sich besser kennen und das dadurch wachsende Vertrauen ineinander gibt die Sicht auf den weiteren Weg frei.

## 2. Auftragsklärung

Die solide Auftragsklärung hat für die Kooperation eine zentrale Bedeutung. Um miteinander kooperieren zu können, ist es für alle Beteiligten wichtig zu wissen, mit welcher Intension sie dies tun.

Die Kinder erfahren Schule in verschiedenster Art und Weise schon in ihrer Kita-Zeit und erleben, welche Veränderungen auf sie zukommen werden. Der Eintritt in die Schule soll von den Kindern nicht als Bruch erlebt werden. Präzisiert man den Auftrag der Pädagoginnen in diesem Fall, so lautet er: Die Pädagoginnen der Kindertageseinrichtungen und der Grundschulen suchen nach Anknüpfungspunkten in ihrer Arbeit und setzen an diesen mit ihrer Zusammenarbeit an. Die Intension dabei ist, den Kindern einen kontinuierlichen Bildungsprozess zu ermöglichen.



Wichtig für die gemeinsamen Arbeitstreffen ist die Auftragsklärung aller Beteiligten. Welche Rolle haben die Leiterinnen und die Erzieherinnen, wenn alle an einem Tisch sitzen und auf gleicher Augenhöhe diskutieren? Wer moderiert die Gespräche, ermöglicht Reflexion und sichert die Ergebnisse?

Es ist immer sinnvoll und hilfreich, sich externe neutrale Personen zu suchen, die über Moderationsfähigkeiten und ebenso über Fachkenntnis verfügen. Ist dies nicht möglich, sollte eine der am Kooperationsprozess beteiligten Personen diesen Auftrag erhalten.

Im **ponte**-Programm wurden alle Tandems von externen Moderatorinnen begleitet. Diese nahmen eine neutrale Position ein. Sie setzten Impulse, griffen Themen auf, sicherten eine angemessene Gesprächskultur während der Arbeitstreffen, schafften Reflexionsmöglichkeiten, hinterfragten kritisch, sicherten die Ergebnisse schriftlich und achteten schlussendlich darauf, dass der von den Kooperationspartnern gemeinsam vereinbarte Kurs beibehalten wurde.

### Praxishinweis: Auftragsklärung

#### Klippe aus der Praxis:

Der Kooperationsvertrag zwischen Grundschule und Kita wird allein von den Pädagoginnen der Schule geschrieben und den Pädagoginnen der Kita zur Unterschrift vorgelegt.

Dies führt zu Verstimmungen bei den Pädagoginnen der Kita.

#### Mögliche Praxismethode zur Bewältigung:

Die Pädagoginnen der Kindertageseinrichtung sprechen in einer Moderation/einem Arbeitstreffen die für sie problematische Situation an.

Sie haben den Eindruck, dass ihnen ein Kooperationsvertrag übergestülpt wird, an dessen Erstellung sie nicht beteiligt wurden. Sie formulieren den Wunsch, diesen Kooperationsvertrag neu und gemeinsam zu erarbeiten. Mit Hilfe der Moderatorinnen entwickeln die Pädagoginnen eine gemeinsame Arbeitsstruktur. Diese beinhaltet zwei Termine, an denen die Pädagoginnen die Vorstellungen und Ideen beider Institutionen diskutieren. Aus dem daraus entstehenden Konsens wird der neue Kooperationsver-

trag geschrieben, der somit von allen Pädagoginnen der Grundschule und der Kindertageseinrichtung getragen werden kann.

Sichtbar wird hierbei, dass mit Hilfe neutraler Moderatoren ein Raum geschaffen werden kann, der den Pädagoginnen ermöglicht, ein Problem anzusprechen. Erst das Ansprechen des Problems bewirkt dessen Bearbeitung und führt zu einer positiven Veränderung in der Zusammenarbeit der Pädagoginnen.

### 3. Festlegen verbindlicher Arbeitsstrukturen

Geschafft! – werden viele jetzt denken. Alle Beteiligten wissen, warum sie miteinander kooperieren wollen und in welcher Rolle dabei die interessierten Personen tätig sind.

Doch jetzt gilt es, verbindliche Arbeitsstrukturen zu schaffen. In welchem Rhythmus und wo treffen sich die Kooperationspartner? Welche Themen müssen besprochen werden, in welcher Reihenfolge und in welchem Zeitraum?

Die Erfahrungen aus dem **ponte**-Programm zeigen auf, wie wichtig es ist, dass die Pädagoginnen diese Punkte gemeinsam diskutieren. Durch den Projektrahmen des Programms war die Regelmäßigkeit der Arbeitstreffen auf einmal monatlich für zwei Stunden vorgegeben. Der Ort des Geschehens wurde von den am Programm teilnehmenden Tandems selbst und unterschiedlich gewählt. Entweder trafen sich die Pädagoginnen immer in der Schule oder sie wechselten regelmäßig zwischen Schule und Kita oder sie trafen sich außerhalb der Institutionen.

Die gemeinsame Einigung der Pädagoginnen beider Institutionen sowohl auf die strukturellen Arbeitsstrukturen als auch auf die inhaltlichen Themenschwerpunkte ist die Grundlage dafür, nachhaltige Ergebnisse zu erzielen.

### 4. Gegenseitige Vorstellung der jeweiligen Arbeitsweisen

Trotz Bildungs- und Lehrplan sind die Formen der pädagogischen Arbeit nicht nur zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen unterschiedlich. Auch von Kita zu Kita und von Grundschule

zu Grundschule haben sich Profile, Fachkonzepte und Handlungsschwerpunkte herausgebildet.

Die Ausgangspunkte im **ponte**-Programm haben gezeigt: Die Rahmenbedingungen aus dem Bildungs- und Lehrplan sind in der jeweils anderen Institution oftmals unbekannt – von den vorhandenen pädagogischen Fachkonzepten, Schulprogrammen und Einrichtungsprofilen sowie den dazugehörigen pädagogischen Prämissen ganz abgesehen.

Die Basis, um Anknüpfungspunkte und gemeinsame Ziele zu finden, ist die gegenseitige Vorstellung der jeweiligen Arbeitsstrukturen, Arbeitsmaterialien sowie des jeweiligen Bildungs- und Lehrplans und dessen praktische Umsetzung.

Dieser Austausch wurde in den verschiedenen **ponte**-Tandems unterschiedlich umgesetzt und individuell gestaltet. In einem Tandem besuchten sich die Pädagoginnen der unterschiedlichen Einrichtungen gegenseitig, in einem anderen Tandem stellten sich die Pädagogen ihre Konzepte innerhalb eines kleinen Workshops vor und wieder ein anderes Tandem gestaltete zu diesem Thema eine Gesprächsrunde. Egal in welcher Form sich die Pädagoginnen aus den verschiedenen Tandems ihren Austausch gestalteten: Immer wieder berichteten sie davon, neue Kenntnisse erlangt und diesen Austausch in jedem Fall als sehr gewinnbringend für ihre Sicht auf die Kindertageseinrichtung oder die Grundschule erlebt zu haben.

### Praxishinweis: jeweilige Arbeitsweisen

#### Klippe aus der Praxis:

Die Pädagoginnen aus einer Grundschule haben Schwierigkeiten, den Bildungsplan sowohl inhaltlich als auch in der praktischen Umsetzung nachzuvollziehen und mit dem Lehrplan der Schule in Einklang zu bringen.

#### Mögliche Praxismethode zur Bewältigung:

Die Pädagoginnen des Tandems vereinbaren einen gemeinsamen Arbeitstermin, an dem sie sich gegenseitig ihre Arbeitsstrukturen, Arbeitsmaterialien sowie den jeweiligen Bildungs- und Lehrplan und deren praktische Umsetzung vorstellen. Dazu kommt das gesamte Kollegium

der Grundschule in die Kindertageseinrichtung. Die Pädagoginnen der Kita bereiten sich intensiv auf dieses Treffen vor und stellen den Pädagoginnen der Grundschule die verschiedenen Lernwerkstätten ihrer Einrichtung vor. Zuerst theoretisch und dann praktisch, indem die jeweiligen Bereiche im ganzen Haus besichtigt und die Materialien vor Ort von den Lehrerinnen ausprobiert werden. Die Lehrerinnen können ihre Fragen direkt stellen und durch Erproben der Materialien zum Teil selbst beantworten. Umgekehrt bereiten sich die Lehrerinnen ebenfalls intensiv auf dieses Treffen vor und stellen ihre Arbeitsweisen sowie die verschiedenen Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung anhand farblich gestalteter Übersichten den Erzieherinnen vor. Die Pädagoginnen beider Institutionen haben aufgrund dieses Austauschs realistische Vorstellungen von der Arbeit der anderen und somit ist die Voraussetzung geschaffen, um gemeinsam nach Anknüpfungspunkten zu suchen.

## 5. Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeiten und diskutieren

Im Alltag von Grundschulen und der Kindertageseinrichtungen finden sich sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede. Das ist normal, denn die Kita ist keine Grundschule oder umgekehrt. Um Kindern den Übergang zu erleichtern, ist es wichtig, Anknüpfungspunkte in der pädagogischen Arbeit zu finden und diese auszubauen. Die Kinder treffen dann in der Schule auf bereits Bekanntes und die Pädagoginnen wissen, mit welchem Entwicklungsstand die Kinder in die Schule kommen und können daran nahtlos anschließen.

Nach der gegenseitigen Vorstellung der jeweiligen Arbeitsweisen ist es notwendig, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der jeweiligen Arbeitspraxis herauszuarbeiten und sichtbar zu machen. Um Missverständnissen vorzubeugen, sind kontroverse Diskussionen über Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den verschiedenen Institutionen notwendig. Überspringen die Pädagoginnen diesen Schritt, besteht die Gefahr, dass sie keine gemeinsame Sprache finden.

Oft sind Pädagoginnen aus den **ponte**-Tandems

der Meinung gewesen, dass es ausreicht, sich gegenseitig die verschiedenen Arbeitsweisen vorzustellen. Gerade bei den Gemeinsamkeiten wisse doch jeder Beteiligte, was gemeint ist und es wäre überflüssig, diese zu prüfen und zu besprechen. Nachdem einige Gemeinsamkeiten jedoch noch einmal hinterfragt und diskutiert wurden, stellte sich heraus, dass diese im praktischen Alltag von Kita und Schule sehr unterschiedlich gehandhabt werden.

Dabei wird deutlich, dass der folgende Schritt der Begriffsklärung direkt mit dem eben vorgestellten Schritt verbunden ist.

#### Praxishinweis: Gemeinsamkeiten und Unterschiede

##### Klippe aus der Praxis:

Die Pädagoginnen einer Grundschule erachten es nicht für erforderlich die herausgearbeiteten Gemeinsamkeiten gemeinsam zu beleuchten.

##### Mögliche Praxismethode zur Bewältigung:

Die Erzieherinnen der Kindertageseinrichtung dieses Tandems hinterfragen die praktische Umsetzung der Gemeinsamkeit »offene Arbeit« in der Schule. Als die Lehrerinnen ihre praktische Arbeit in ihrer Grundschule zu diesem Punkt beschreiben, stellt sich schnell heraus, dass sich offene Arbeit in der praktischen Umsetzung in der Grundschule von der praktischen Umsetzung in der Kindertageseinrichtung deutlich unterscheidet.

Die Pädagoginnen der jeweiligen Einrichtung stellen sich daraufhin ihre verschiedenen Umsetzungsvarianten vor und tragen damit erheblich zu einem gegenseitigen Verständnis bei.

## 6. Begriffsklärung/Reflexion pädagogischer Handlungsweisen

Fragen wie: Was verstehen wir unter »Übergängen«, »Bildung und Erziehung«, »Zusammenarbeit«? und: Was bedeuten diese Konzepte für unser pädagogisches Handeln in unserer praktischen Arbeit? sowie: Was verstehen wir unter gemeinsamen »Zielen« und »Zielvereinbarungen«? stehen dabei im Mittelpunkt der Diskussion.

In vielen Begriffen steckt ein längst überholtes Rollen- und Berufsbild. Ein gemeinsames zeitgemäßes Verständnis in diesen elementaren Fragen kann entwickelt werden, wenn die Pädagoginnen aus Kindertageseinrichtungen und Grundschulen gemeinsam diese Begriffe gründlich hinterfragen, neu definieren oder sogar aus ihrem Wortschatz streichen.

Im Falle eines nur scheinbar gemeinsamen Verständnisses hat eine Kooperation wenig Aussicht auf Erfolg. Daher ist es wichtig, dass die Pädagoginnen immer wieder sicherstellen, dass die gesagten Begriffe und Vorgänge von allen Beteiligten gleichermaßen verstanden und interpretiert werden. Eine konstruktive Bearbeitung grundsätzlicher Fragen der pädagogischen Arbeit schafft die Basis für eine weitere, erfolgreiche Kooperation.

#### Praxishinweis: Begriffsklärung

##### Klippe aus der Praxis:

Die Lehrerinnen einer Grundschule verbinden die Anmeldung der neuen Schüler an ihrer Schule mit einem Schuleingangstest für jedes Kind. Dieser Vorgang ist verbunden mit einem hohen Zeitaufwand, dem Einsatz von viel Personal und führt immer wieder zum Aufbau von Frust seitens aller Beteiligten (Eltern, Lehrer, Kinder und Erzieher).

##### Mögliche Praxismethode zur Bewältigung:

Die Pädagoginnen aus einer Kindertageseinrichtung und einer Grundschule diskutieren miteinander intensiv die Bedeutung des Begriffs »Schuleingangstest«. Sie beleuchten den Sinn, sowohl für die Kinder als auch für die Lehrerinnen, der sich hinter solch einem Test verbirgt, und setzen sich mit den Fragen auseinander:

- Was sagt uns das Ergebnis dieses Tests?
- Sind die Ergebnisse wirklich realistisch?
- Was erwarten wir von solch einem Test?
- Ist ein Schuleingangstest überhaupt noch zeitgemäß?

Nach einer gründlichen Auseinandersetzung mit dieser Thematik und auch kontroversen Diskussionen unter Einbeziehung der Gedanken von Erzieherinnen und Lehrerinnen gleichermaßen, einigen die Pädagoginnen beider Einrichtungen

sich darauf, diesen Begriff aus ihrem Wortschatz zu streichen. Stattdessen suchen sie nach einer Möglichkeit, die den Kindern und den Lehrerinnen ein gegenseitiges Kennenlernen in einer entspannten Atmosphäre ermöglicht. Diese finden sie in Form eines Kennenlertages, der gemeinsam von den Pädagoginnen der Kindertageseinrichtung und der Grundschule unter Einbeziehung der Elternvertreter der Grundschule und Schülern der vierten Klasse geplant, vorbereitet und durchgeführt wird.

## 7. Zielfindung/Zielvereinbarung

Was ist eigentlich Kooperation? Was verbirgt sich dahinter? Welche Erfahrungen, Hoffnungen und Ängste sind damit verbunden? Was versteht jeder Beteiligte unter diesem Wort?

Bei dem Versuch, gemeinsam Licht in das Dunkel der Begriffswelt zu bringen, werden immer neue Fragen produziert. Fragen sind die Basis für größtmögliche Klarheit. Die Suche nach Antworten kostet Zeit. Viel Zeit, die es wert ist, sie zu investieren, wenn eines klar ist: **das Ziel**.

Ein Ziel zu finden, setzt immer voraus, dass das Ziel bekannt ist, einer der Beteiligten es schon einmal erlebt hat oder aber dass es eine Ahnung davon gibt, welche Vorteile diese oder jene Vorgehensweise hat. Leider ist diese klare Zielvorstellung in unseren vorliegenden Kooperationsprozessen nicht immer vorhanden. Vielmehr besteht häufig Hoffnung, dass sich in der Zusammenarbeit irgendetwas verbessern oder vereinfachen wird. Um die gegenseitigen Erwartungen nicht zu überfordern und um nicht die Hoffnung größer als die Realität werden zu lassen, empfehlen die Autoren eine möglichst kleinteilige **Zielvereinbarung**. Dazu ist es erforderlich, alle vorhandenen Ideen und Wünsche zu hören, zu diskutieren und nach erfolgreicher Abstimmung auch gemeinsam eine schriftliche Ausführung zu unterschreiben. Später bildet diese Vereinbarung die Basis der Bearbeitung der einzelnen inhaltlichen Schwerpunkte und ist die Voraussetzung, um gemeinsam Rückschau auf das gemeinsame Werk zu halten.

### Praxishinweis: Ziele finden

Grundlage für die Formulierung von Zielen ist folgende »SMART« Regel:

- **Spezifisch-konkret** (präzise und eindeutig formuliert)
- **Messbar** (quantitativ oder qualitativ)
- **Aktiv** (personenbezogen formuliert)
- **Realistisch** (das Ziel muss für mich erreichbar sein)
- **Terminiert** (bis wann?)

Sind Ziele anhand dieser Kriterien formuliert, stehen die Chancen hoch, sie auch zu erreichen.

Nach erfolgreicher Zielvereinbarung ist es an der Zeit, den vielen Worten Taten folgen zu lassen. Jetzt sind alle Beteiligten mit der Umsetzung der Ziele beschäftigt. Mit einer guten Aufgabenverteilung wird niemand überlastet und kein Teilschritt wird vergessen.

## 8. Reflexion

Sich selbst immer wieder zu hinterfragen, zu reflektieren, eigene Stärken und Schwächen zu erkennen und zuzulassen und diese systematisch zu entwickeln, sind Gelingensbedingungen jeder Zusammenarbeit. Wenn Offenheit und Ehrlichkeit sich mit dem Willen der Veränderung treffen, kann Entwicklung gelingen. Dabei ist es sehr hilfreich, die einzelnen der hier vorgestellten Schritte als Hilfestellung für eine gründliche Überprüfung der eigenen bisherigen Vorgehensweise zu nutzen.

Nach der Verwirklichung eines Zieles wird dieses überprüft. Welche positiven und welche negativen Erfahrungen sind bei der Umsetzung gesammelt worden, was ist gut gelungen und was weniger gut? Die aus dieser Reflexion gewonnenen Ergebnisse fließen in eine neue Zielformulierung ein.

### Praxishinweis: Reflexion

**Klippe aus der Praxis:**

Die Pädagoginnen aus einer Kindertageseinrichtung und einer Grundschule führen einen Elternabend zum Thema Schulvorbereitungsjahr durch, an dem sie gemeinsam auftreten und die Eltern darüber informieren, was im kommenden Schul-



vorbereitungsjahr in der Kita geplant ist und was die Kinder in der Schule erwartet. Erzieherinnen und Lehrerinnen treten jeweils getrennt voneinander auf und die Eltern richten ihre größte Aufmerksamkeit auf die Lehrerinnen.

#### Mögliche Praxismethode zur Bewältigung:

Die Pädagoginnen beider Einrichtungen setzen sich zusammen und reflektieren miteinander den Elternabend. Dabei diskutieren sie folgende Fragen: Was ist bei der Durchführung des Elternabends positiv gelaufen? Was haben wir erreicht? Womit sind wir unzufrieden? Anschließend überlegen sich die Pädagoginnen, was sie an der Durchführung des nächsten gemeinsamen Elternabends verändern möchten und warum. Zuerst formulieren sie das, was sie an diesem Abend erreichen möchten – das Ziel. Danach tauschen sie sich darüber aus, woran sie erkennen können, dass sie ihr Ziel erreicht haben, und was sie dafür tun müssen, um dieses Ziel zu erreichen. Darauf folgt sowohl die strukturelle als auch die inhaltliche Planung des Elternabends. Durch die gemeinsame intensive Auseinandersetzung der Pädagoginnen beider Institutionen mit der Thematik, Intension und Zielsetzung des gemeinsamen Elternabends gelingt es ihnen, diesen gemeinsam vorzubereiten und durchzuführen, mit dem Ergebnis, dass sie von den Eltern als eine Einheit wahrgenommen werden. Die Eltern nehmen an diesem Abend die Aussagen der Erzieherinnen ebenso wichtig, wie die der Lehrerinnen.

### 9. Dokumentation

Die besten Ziele sind schwer kommunizierbar, wenn sie nicht eindeutig aufgeschrieben sind. Und Kommunikation ist in alle Richtungen erforderlich: Kinder, Eltern, Kollegen, Träger und Leitung haben ein Recht zu erfahren, wohin eine Reise geht. Alle Ziele werden in handliche Pakete verpackt und nacheinander oder auch parallel zueinander umgesetzt. Dabei gibt es Dauerthemen und einmalige Themen. Eine gute Visualisierung, sichtbar für alle am Prozess beteiligten Personen, ist für den Prozess der Zusammenarbeit hilfreich.

Sowohl die Ausarbeitung einer Zielformulierung als auch die beste Reflexion nützen am Ende

wenig, wenn die Ergebnisse nicht ausreichend festgehalten werden. Wenn es gelingt, aus einmal gemachten Erfahrungen für die Zukunft Schlüsse zu ziehen, ist Reflexion erfolgreich, und wenn es gelingt, sich an die einmal aufgeschriebenen Ergebnisse zu erinnern, ist die Dokumentation erfolgreich.

### 10. Hilfe oder Störungen haben Vorrang!

Zu jedem Haushaltsgerät gibt es das Kapitel »Hilfe« in der Bedienungsanleitung und in jedem Computerprogramm eine »Hilfefunktion«.

In dem Kooperationsprozess zwischen Pädagogen aus Kindertageseinrichtungen und Grundschulen bedarf es aus Erfahrung nur weniger Grundregeln, um im Falle einer Störung den Kooperationsprozess aufrecht zu erhalten.

Treten zwischen den Kooperationspartnern Konflikte oder andersartige Unstimmigkeiten auf, haben diese in jedem Fall Vorrang. Hier ist, gegebenenfalls mit professioneller Hilfe, eine Klärung des Konfliktgegenstandes und die Suche nach Lösungsmöglichkeiten notwendig. Erst wenn gemeinsame Lösungsstrategien gefunden und vereinbart sind, kann der Kooperationsprozess fortgeführt werden. Gelingt es den Kooperationspartnern nicht, die Störung zu beheben, besteht die Gefahr, dass die Kooperation abgebrochen wird.

Externe Hilfe zu nutzen, zeugt von Professionalität. Damit wird die Chance erhöht, eine Krise erfolgreich zu meistern.

### Ende gut – alles gut?

Kooperation ist nicht aus sich selbst heraus gut. Es gibt immer mehrere beeinflussbare und gleichzeitig rückwirkende Faktoren. Wenn es den Pädagoginnen von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen gelingt, gemeinsame Zeit für eine Zusammenarbeit zu finden, bedeutet das nicht, dass sich die Zusammenarbeit auch zwingend verbessert. Die Übergangssituation von der Kita in die Schule verbessert sich für die Kinder nur dann, wenn Ressourcen sinnvoll eingesetzt werden. Es gibt häufig nur einen geringen direkten

Nutzen für die beteiligten Pädagoginnen. Den größten Nutzen von erfolgreicher Kooperation haben die Kinder.

Die Erkenntnis dieses Faktes ist die Wiege der Motivation zu kooperieren und gleichzeitig der

Schlüssel für eine systemische Sicht auf den Kooperationsprozess: Die Sehnsucht nach einem gelungenen Übergang der Kinder von der einen in die andere Institution ist die treibende Kraft des Kooperationsprozesses.

## Kurzfassung der einzelnen Schritte

### Kennenlernen

Kennenlernen bedeutet Öffnen und Annähern und zwar menschlich, fachlich und themenbezogen. In erster Linie geht es um den Aufbau von Vertrauen zwischen den einzelnen handelnden Personen der beteiligten Partner, was die Grundlage für einen offenen und kritischen Dialog bildet.

### Auftragsklärung

Unterschiedliche Einrichtungen haben oft verschiedene Aufträge. Es gilt, sich auf einen gemeinsamen, abgestimmten Auftrag (also den kleinsten gemeinsamen Nenner) zu einigen.

### Festlegen verbindlicher Arbeitsstrukturen

Kooperation braucht Verbindlichkeit, klare Strukturen und gemeinsame Themenschwerpunkte. Ein Kooperationskalender kann bei der verbindlichen und längerfristigen Planung helfen.

### Gegenseitige Vorstellung der jeweiligen Arbeitsweisen

Bildungsplan, Lehrplan, Schulprogramme, Konzepte, Fachprofile... Die Basis der pädagogischen Arbeit ist vielfältig und für andere schwer durchschaubar. Sowohl das gemeinsame Kennenlernen und Diskutieren der Handlungsgrundlagen als auch Hospitationen und Workshops bieten neue Erkenntnisse.

### Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeiten und diskutieren

Unterschiedliche Institutionen zeichnen sich durch Gemeinsames und Unterschiede aus. Um sich anzunähern, müssen Unterschiede erkannt und Gemeinsamkeiten als Basis für gemeinsames Handeln benannt werden.

### Begriffsklärung/Reflexion pädagogischer Handlungsweisen

Gemeinsames Handeln braucht Klarheit in der Bedeutung von Begriffen und eine Annäherung im

Verständnis pädagogischer Handlungsweisen. Dabei ist das Bildungsverständnis – sowohl das individuelle als auch das im Bildungssystem verankerte – eine wichtige Basis für eine Zusammenarbeit.

### Zielfindung/Zielvereinbarung

Gemeinsame Ziele suchen, besprechen und auf ihre grundsätzliche Machbarkeit hin überprüfen. Teilschritte und Prioritätensetzung helfen bei der erfolgreichen Arbeit. Deshalb:

- Ziele SMART formulieren und schriftlich vereinbaren,
- Themenspeicher anlegen, denn immer wieder entstehen neue Themen,
- regelmäßiges Zielcontrolling verabreden und durchführen.

### Reflexion

Reflexion ist der Schlüssel erfolgreichen pädagogischen Arbeitens. Kooperation entwickelt sich durch gemeinsame Reflexion der Zusammenarbeit und dadurch, dass die Erkenntnisse aus dem Reflexionsprozess für Veränderungen genutzt werden.

### Dokumentation

Die Entwicklung eines Kooperationsprozesses und dessen Ergebnisse werden schriftlich verankert. Erkenntnisse, Vereinbarungen und Verabredungen werden gesichert und müssen nicht immer wieder neu erarbeitet werden. Darüber hinaus können Eltern, Kollegen, Träger und Leitung den Entwicklungsprozess und die Erfolge einsehen und mitverfolgen.

### Hilfe

Es gibt keine Kooperationsprozesse, die krisen- und konfliktfrei verlaufen. Im Fall auftretender Störungen sind externe Beratungen oder Moderation bzw. gemeinsame zielorientierte Fortbildungen hilfreich.





# Kindliche Bildungsprozesse

## Eine gemeinsame Aufgabe von Kita und Grundschule

Silke Klewe, Annette Hohn

Internationale Forschungsergebnisse belegen inzwischen, dass der Übergang der Kinder vom Kindergarten in die Grundschule einen Entwicklungsabschnitt darstellt, der für viele Kinder in verschiedenen Bereichen mit Problemen verbunden ist. In Deutschland haben ein Drittel aller Kinder am Übergang Bewältigungsprobleme und immer noch ein Sechstel aller Schulanfänger zeigen nach dem Übergang Stresssymptome.<sup>1</sup> Für diese Kinder ist es schwer, mit ihren mitgebrachten individuellen Kompetenzen und den Anforderungen in der Schule zurechtzukommen. Was ist zu tun, damit allen Kindern der Übergang gelingen kann? Wie kann der Übergang gestaltet werden, damit Kontinuität der Bildungsprozesse am Übergang und danach gewährleistet wird?

Ein wesentlicher Faktor für die Bewältigung des Übergangs ist die Kooperation von Kita und Grundschule. In **ponte** kooperieren beide Einrichtungen zusammen mit dem Ziel, die notwendige Kontinuität der Bildungsprozesse der Kinder aus dem Kindergarten auch in der Grundschule fortzusetzen. Die Kooperationsvereinbarung für Kindergarten und Grundschule in Sachsen hebt den Prozesscharakter von Bildung hervor, indem Bildung als »Prozess, der mit der Geburt beginnt, grundsätzlich individuell und lebenslang verläuft«<sup>2</sup> gekennzeichnet ist.

»Voraussetzung für gelingende Zusammenarbeit der Institutionen ist, von einem gemeinsamen Grundverständnis von Bildung und Erziehung auszugehen.«<sup>3</sup> Um die geforderten Voraussetzungen zu schaffen, sind Kommunikations- und Kooperationsprozesse zwischen den Institutionen notwendig, die zuerst eine gemeinsame Verstän-

digung der Pädagoginnen und Pädagogen aus Kindergarten und Grundschule über Bildungsprozesse von Kindern braucht. Es muss ein gemeinsamer Austausch über die Fragen erfolgen: Wie lernt ein Kind in der Kita? Wie lernt ein Kind in der Schule? Was heißt Ko-Konstruktion? Was bedeutet schulfähig? Ist Schulfähigkeit eine Eigenschaft des Kindes? Wie erkennen wir die Stärken jedes Kindes, die Stärken, die auch schon in der Kita vorhanden waren? Wie können wir helfen, diese Stärken weiter zu entwickeln? Was heißt es, nicht auf die Defizite eines Kindes zu schauen? Habe ich das nicht selber immer wieder erlebt/gelernt? Was sind die Inhalte des Sächsischen Bildungsplans? Was sind Inhalte des Sächsischen Lehrplans für Grundschulen? Welche Kompetenzen braucht/hat ein Kind? Welche Anforderungen gilt es zu bestehen?

Das alles sind Fragen, für deren Auseinandersetzung Pädagogen in Kita und Grundschule im Alltag mit all seinen Anforderungen durch Bildungspläne, Lehrpläne, Kinder, Eltern, den Träger, die Kommune, Personalmangel und manches mehr oft einfach keine Zeit mehr haben.

Die Erfahrungen von **ponte** haben gezeigt, dass die systematische Arbeit am Bildungsverständnis der Pädagogen aus beiden Institutionen mit Unterstützung der Moderatorinnen und Moderatoren der erste Baustein im Programm **ponte** in den kooperierenden Tandems gewesen ist – mitunter sogar der größte, schwer zu bewältigende Baustein. Erst auf der Grundlage eines gemeinsam erarbeiteten Bildungsverständnisses konnten weitere Bausteine in Form von konkreten inhaltlichen Projekten von beiden Institutionen ge-

<sup>1</sup> Beelmann, W. (2000): Entwicklungsrisiken und Chancen bei der Bewältigung normativer sozialer Übergänge im Kindesalter. In: C. Leyendecker; T. Horstmann (Hrsg.): Große Pläne für kleine Leute. München: Ernst Reinhardt, S. 71ff.

<sup>2</sup> Sächsisches Staatsministerium für Soziales; Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2003: Zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule. Gemeinsame Vereinbarung vom 13. August 2003. S. 2.

<sup>3</sup> Ebd. S. 2.



meinsam geplant, vorbereitet, durchgeführt und reflektiert werden. Dazu war ein langer Prozess des Austausches über Bildungserfahrungen der Vorschulkinder und deren Erkennen und Fortführen in der Grundschule notwendig. Dabei wurden eigene Bildungserfahrungen benannt, die mitunter tief verwurzelte Bilder von Lernen orientiert an Defiziten und damit verbundenen negativen Emotionen bewusst machten.

Im Folgenden soll an zwei Beispielen aus dem Tandem Kulkwitz gezeigt werden, wie Pädagoginnen aus Kindergarten und Grundschule nach einem intensiven fachlichen Dialog und der damit verbundenen Suche nach Anknüpfungspunkten Projekte im Tandem umgesetzt haben. Diese gehen weit über ein oft praktiziertes Verständnis von Kooperation der beiden Institutionen Kindergarten und Schule, wie Hospitationen, gemeinsame Feste und Besuche der Vorschulkinder in der Grundschule, hinaus.<sup>4</sup>

Im Projekt Lesepatenschaften übernehmen Kinder aus der Grundschule Lesepatenschaften für

Kinder aus dem Kindergarten. Während der Schulzeit, aber auch in den Ferien kommen die Kinder in den Kindergarten, um aus Büchern und Zeitschriften vorzulesen. Hierbei vollzieht sich über den Ortswechsel der Pädagoginnen aus den Institutionen und den Besuch der Vorschulkinder in der Schule hinaus ein Ortswechsel der Schulkinder in den Kindergarten. Sie beteiligen sich durch das Vorlesen, das gemeinsame Anschauen von Büchern und die anschließenden Dialoge aktiv an frühen Erfahrungen der Vorschulkinder im Umgang mit Schrift und Sprache. Sie können weiter über das Zeigen ihrer Fähigkeiten im Umgang mit Sprache und Schrift eigene Lernerfahrungen festigen. Die Vorschulkinder erleben bereits, was auch sie in der Schule lernen werden.

Im Projekt Klassenrat/Schülerrat im Tandem Kulkwitz treffen sich die Schüler in jeder Klasse wöchentlich, um gemeinsam über ihnen wichtige Themen des Schul- und Hortalltags in Dialog zu treten. Vierzehntägig treffen sich die Schülervertreter der einzelnen Klassen, um sich über klassenübergreifende, also die gesamte Schul- und Hortgemeinschaft betreffende, Fragen auszutau-

<sup>4</sup> Vgl. den Beitrag »Brücken bauen« von Regine Förster in dieser Broschüre.



schen. Die Palette der Themen ist vielfältig und reicht von der Schulhofplanung, über das Aushandeln von Regeln bis zur gemeinsamen Planung von Aktivitäten. Dabei lernen die Kinder miteinander zu kommunizieren, sich gegenseitig zuzuhören, Konflikte konstruktiv zu lösen, Verantwortung für sich, für die Klasse und für die Schule zu übernehmen sowie miteinander zu kooperieren.

Dieses Projekt setzt die Strukturen der Kinderkonferenz aus der Kindertageseinrichtung fort. Auch hier finden wöchentliche Treffen aller Kinder statt, in denen Erzieherinnen und Kinder in Dialog über Themen der Kinder treten. Schon in der Kindertageseinrichtung erleben die Kinder altersgemäße Mitbestimmung und Mitverantwortung. Die Kinder treffen in der Schule auf ihnen schon aus der Kita bekannte Strukturen der Beteiligung. Die bereits erworbenen Fähigkeiten in der Kommunikation werden in der Schule wahrgenommen, wertgeschätzt und weiterentwickelt. Die Kinder lernen hier Beteiligung auf verschiedenen Ebenen, einmal im sozialen Austausch mit Kindern und Erwachsenen, indem sie gemeinsame Erfahrungen sammeln und diese gemeinsam verarbeiten können. Auf einer weiteren Ebene

sind wichtige Strukturen der Beteiligung durch beide Institutionen Kita und Grundschule entwickelt und fortgesetzt worden, mit dem Ziel, die Beteiligung der Kinder als ein Alltagsgeschehen über den Klassenrat und die Lesepatenschaft hinaus zu leben.

Die Bildungsprozesse der Kinder »passieren« dabei wie selbstverständlich als ein kontinuierlicher Prozess, wenn dabei die Effekte von effektiven Lernzielen vernachlässigt werden. Die Pädagoginnen aus beiden Institutionen haben gelernt, an den Bildungserfahrungen der Kinder aus der Kita anzuschließen und diese in der Schule weiter zu differenzieren. Sie haben beobachtet, dass Kinder gut lernen können, wenn sie an bereits gemachte Erfahrungen anknüpfen können, wenn diese für sie wichtig gewesen sind. Sich selbst konnten die Pädagoginnen dabei in ihrer Rolle verändern – sie wurden zu Begleitern und Unterstützern, die anregende Lernumgebungen schaffen, die an den Themen der Kinder orientiert sind. Sie setzen den Rahmen, indem Kinder selbständig Selbstwirksamkeit erfahren, der es ihnen ermöglicht, den Übergang von der Kita zur Grundschule als starke Kinder mitzugestalten.





# Brücken bauen

## Kindergarten und Grundschule finden Wege zur Kooperation

Regine Förster

»Es ist besser Brücken zu bauen, statt Mauern.«  
Afrikanisches Sprichwort der Swahili

### Die Ausgangssituation

Die beiden »Ufer« sind eigentlich nicht weit voneinander entfernt. Ein halber Kilometer liegt zwischen der Kindertagesstätte und der Grundschule Kulkwitz in Sachsen. Und doch war es gar nicht so einfach, diese Entfernung zu überbrücken.

Wenn die Kinder auf den Weg vom Kindergarten in die Grundschule geschickt wurden, gingen sie in eine ihnen fremde, unbekannte Welt. Die meisten waren gespannt und wissbegierig, freuten sich auf Neues. Aber da mischten sich auch Ängste und Bedenken ein. Nicht nur bei den Kindern, auch bei ihren Eltern. Dieser Satz: »Warte nur, wenn du erst in die Schule kommst, dann...«, wurde zwar kaum noch ausgesprochen, aber er spukte in ihren Köpfen.

Die Erzieherinnen und Lehrerinnen liefen sich zwar über den Weg – rein zufällig. Sie grüßten sich freundlich und gingen weiter, jede in ihre Richtung. Die Erzieherinnen kamen mit ihren Kindergartenkindern zwar manchmal in die Turnhalle der Grundschule, um diese zu nutzen. Aber auch dann trafen sie kaum auf Lehrerinnen oder Schülerinnen und Schüler. Ihre Begegnungen blieben sporadisch. Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule wurde nicht bewusst gestaltet. Scheinbar hatten die beiden Welten nichts miteinander zu tun.

Das änderte sich, als die Kulkwitzer Grundschule sich daran machte, eine Ganztagschule zu werden, und im Hort der Schule nachmittags vielfältige Angebote stattfinden sollten. Dafür wurden zusätzliche Erzieherinnen gebraucht. Diese fanden sich in der Kindertageseinrichtung. Seit November 2005 leitet Astrid Buffi sowohl den Hort

als auch die Kindertageseinrichtung. Die junge Sozialpädagogin war somit für Kindergartenkinder und Grundschüler verantwortlich. Beides musste plötzlich zusammen gedacht werden.

Und noch etwas war neu. Für den Kindergarten wurde 2005 ein neuer Bildungsplan eingeführt. Astrid Buffi stand vor vielen neuen Anforderungen. Sie suchte bewusst Hilfe von außen, wollte wissenschaftliche Begleitung, Anregung, Weiterbildung für die Kolleginnen. Das Programm **ponte** kam da gerade recht. Denn ihr war bewusst: »Wer einen kontinuierlichen Bildungsweg für die Kinder in Gang setzen will, muss beide Einrichtungen im Auge haben: den Kindergarten und die Schule.«

Die Schulleiterin Gabriele Schmidt zeigte sich offen für eine Zusammenarbeit. Ihr war klar, dass ein neues Curriculum im Kindergarten auch Auswirkungen auf die Grundschule haben würde, und sie wollte die »Neue«, die viel jüngere Kollegin vom Kindergarten besser kennenlernen.

Bei den Kolleginnen in Kindergarten und Schule – alle im Alter von Mitte 30 bis Mitte 50 – herrschte dagegen zunächst Skepsis. Da war zu hören: »Das haben wir doch schon immer gemacht.« Die Erzieherinnen dachten dabei an ihre Bemühungen, die Kinder »schulfähig« zu entlassen und die Lehrerinnen an die »Tests«, die sie bereits im Kindergarten mit den Vorschulkindern durchführten.

Besonders die älteren Kolleginnen – in der Grundschule gibt es davon mehr als im Kindergarten – spürten aber auch, dass manches, was sie einst in ihrer Ausbildung gelernt hatten, heute so einfach nicht mehr funktioniert. Es kann schließlich nicht nur darum gehen, die Kinder schulfähig zu machen. Sondern vielmehr darum, sowohl den Kindergarten als auch die Schule dem Kind gemäß zu gestalten. Ein völlig neuer Denkansatz.



Erzieherin Anja Buuk wollte mehr darüber erfahren, wie eine zeitgemäße Vorschulerziehung aussieht und wie aus der Theorie gute Praxis werden kann. Lehrerin Sabine Rutte arbeitete schon immer gern in der ersten Klasse. Sie hatte erlebt, wie schwer manchen Kindern nach ein paar euphorischen Tagen der Einstieg in den Schulalltag fällt. Allen ging es schließlich um die Kinder. So wollte sich letztendlich keiner verschließen, und das Programm **ponte** konnte beginnen.

### Die erste Begegnung

»Oh, die erste Begegnung war schrecklich«, meint die Erzieherin Anja Buuk ganz spontan. Sie beschleicht immer noch ein ganz unangenehmes Gefühl, wenn sie an die erste Zusammenkunft von Grundschullehrerinnen und Erzieherinnen zurückdenkt.

Eine der Lehrerinnen kannte sie bereits etwas. Sie war einmal in ihrer Vorschulkindergruppe gewesen und hatte die Kinder getestet. Anja Buuk meint, das sei für die Kinder sicher keine unangenehme Situation gewesen, da die Lehrerin ein mütterlicher, einfühlsamer und warmherziger Typ sei. Die Kinder mussten Takte klatschen, auf einem Bein stehen, ein Bild ausschneiden. Doch Erzieherin Buuk fühlte sich dabei sehr unwohl. Sie wusste nicht, was eigentlich gefordert war, was von ihren Kindern verlangt wurde. Und immer spürte sie einen stummen Vorwurf, wenn eines der Kinder wieder eine Aufgabe nicht zur vollen Zufriedenheit der Lehrerin bewältigte.

Auch den Eltern gegenüber wurde sehr unterschiedlich argumentiert. Die Erzieherin bemühte sich um jedes einzelne Kind, versuchte an seine Stärken anzuknüpfen und behutsam zu fördern. Sie beruhigte die Eltern, wenn etwas noch nicht so gut klappte, und sprach von der ganz persönlichen Entwicklungszeit, die jedes Kind brauche. Von der Lehrerin war immer wieder zu hören: »Das und das müsste es aber für die Schule mitbringen...« Darüber gesprochen hatten die beiden Pädagoginnen damals nicht. Und nun saßen sie plötzlich an einem Tisch.

Auch Lehrerin Sabine Rutte erinnert sich daran, wie schwierig es war, ins Gespräch zu kommen.

Man wusste viel zu wenig voneinander, meint sie. Der neue Bildungsplan im Kindergarten war für die Lehrerinnen ein Buch mit sieben Siegeln. Die Erzieherinnen hatten sich noch nie oder vor Jahren mit dem Lehrplan der ersten Klasse befasst, wussten wenig von der neuen, flexibleren Schuleingangsphase. So standen viele Vorurteile im Raum. »Die nehmen uns doch gar nicht ernst«, dachten die Erzieherinnen. »Die wissen doch gar nicht, was in der Schule so gefordert wird«, vermuteten die Lehrerinnen.

Schulleiterin Gabriele Schmidt wollte möglichst schnell ganz konkrete Ergebnisse sehen. Mit großer Ungeduld drängte sie auf eine Kooperationsvereinbarung. Erst allmählich wurde klar, dass das alles so schnell nicht gehen würde. Annäherung braucht Zeit. Es wurde eine harte Arbeit, gemeinsame Ziele zu formulieren. Denn allen wurde bewusst, es geht um grundsätzliche pädagogische Fragen, um ihr Bild vom Kind, um ihre Rolle als Erzieherin und Lehrerin.

### Annäherung – Möglichkeiten und Grenzen

»Ja, wir haben eine neutrale Moderatorin gebraucht«, sagen heute alle übereinstimmend. Sie erzählen von kleinen Spielen, die zunächst allen lächerlich erschienen, aber die Vertrauen schafften, allein dadurch, dass man gemeinsam lachte. So wuchs eine Basis, die Partnerschaft möglich machte. Und durch die Moderation wurde es möglich, Kritik zu äußern, offen zu reden, auch über Vorurteile und Missverständnisse. Denn ihre Zusammenkünfte, die alle vier bis sechs Wochen mal in der Kindertageseinrichtung, mal in der Grundschule stattfanden, waren keine Kaffeekränzchen.

Als außerordentlich bereichernd sehen alle die gemeinsamen Weiterbildungen an. Neueste Forschungsergebnisse aus der Hirnforschung halfen zum Beispiel allen zu begreifen, wie Kinder sich die Welt aneignen. Schulleiterin Gabriele Schmidt spricht von richtigen AHA-Erlebnissen. Da sei ihr vieles erst bewusst geworden, meint sie. Immer wieder müsse man sich verdeutlichen: Kinder müssen selbst aktiv werden, um zu lernen. Wir müssen diese Selbstaneignungsprozesse organisieren. Nicht wir – die Lehrerinnen und Erzieherinnen – sind diejenigen, die ihnen etwas beibringen, son-

dem sie selbst müssen in die Lage versetzt werden, ihren eigenen Bildungsprozess zu gestalten.

In der Grundschule in Kulkwitz gibt es viele Ansätze in dieser Richtung. Bei allen Kolleginnen herrscht inzwischen viel Aufgeschlossenheit gegenüber neuen Methoden. So werden ein- bis zweimal im Jahr Projektwochen durchgeführt. Dreimal im Jahr – zu Ostern, im Herbst und zu Weihnachten – sind Phasen des Werkstattlernens eingeplant.

Dennoch überwiegt im Schulalltag der frontale Unterricht. Das heißt für die Kinder: vier Stunden am Tag still sitzen und meist zuhören. Eine freie Wahl, womit sie sich gerade beschäftigen wollen, gibt es selten. Lehrerin Sabine Rutte und Schulleiterin Gabriele Schmidt können sich inzwischen durchaus vorstellen, die »freien Phasen« des Unterrichts zu erweitern. Es gibt allerdings ungünstige, äußere Bedingungen, die ihnen das erschweren. So sind ihre Klassen immer sehr voll: 23 bis 28 Kinder sind der Normalfall. Personal und Räumlichkeiten fehlen. Krankheiten von Kolleginnen werfen oft alle gut gemeinten Konzepte über den Haufen. Für die Freiarbeit müsste es einen separaten Raum geben, in dem Materialien frei verfügbar ausliegen und in dem eine flexible Sitzplatzanordnung möglich ist, meint die Schulleiterin.

Dass solche Probleme überhaupt reflektiert werden, hat auch damit zu tun, dass die Kolleginnen jetzt den Kindergarten und die Arbeit dort kennen. Die Kindertageseinrichtung »Forscherinsel« ist ein phantastisches Gebäude, ideal für kleine Entdecker. Das runde Holzhaus hat in der Mitte ein Atrium, um das herum die verschiedenen Räume angeordnet sind. Da gibt es Ruhezone und Kreativräume, Werkstätten, eine Bibliothek, einen Rollenspielraum mit Kostümen. Da liegen Zeichenblätter, Stifte und Bausteine zur freien Benutzung aus und auch Schere, Hammer und Schraubenzieher sind frei zugänglich. Die Erzieherinnen haben diese Öffnung behutsam vorbereitet und die Kinder an ihre neue Freiheit herangeführt. Erst wurde ein Raum, dann ein zweiter geöffnet. Kinder und Erzieherinnen handelten gemeinsam Regeln für ihre Benutzung aus.

Das »Loslassen« fiel den Erzieherinnen schwer, erzählt Anja Buuk. Da waren Bedenken, ob denn

alle Kinder damit ausreichend gefördert werden könnten, und natürlich gab es auch Sorgen um die Sicherheit der Kinder. Inzwischen schätzen die Erzieherinnen, dass sie jetzt viel mehr Möglichkeiten haben, sich einzelnen Kindern zuzuwenden, und dass ihnen trotzdem noch genügend Zeit für Dokumentation und Beobachtung bleibt. Von Chaos keine Spur. Sogar die Lautstärke im Haus hat sich verringert. Die Kinder verteilen sich auf die Räume, und es ist leichter, sich den einzelnen Kindern zuzuwenden. Keine Erzieherin möchte mehr zum alten Konzept und den streng abgeschlossenen Gruppenräumen zurück. Projekte gibt es bei ihnen eigentlich immer wieder, sie sind Alltag geworden.

Anja Buuk erzählt zum Beispiel von einem Sprachspiel, das sie mit ihren Vorschulkindern machte. Die Erzieherin nannte ihnen zwei Worte: »Baum« und »Stamm« und fragte die Kinder, ob sie ein Wort kennen, in dem diese beiden Wörter vorkommen. Anja Buuk erwartete eigentlich, »Baumstamm« als Lösung zu hören. Aber es kam anders. Denn ein Mädchen sagte stolz: »Stammbaum«. »Ja, das gibt es auch«, musste Anja Buuk einräumen. »Wisst ihr denn, was das ist?« »Klar«, meinte das Mädchen: »Das ist ein Tisch unter einem Baum, an dem die Erwachsenen sitzen und trinken.« »Der Stammtisch kann sicher auch unter einem Baum im Gartenlokal stehen, aber ein Stammbaum, das ist was anderes«, erklärte Anja Buuk. Und dann waren die Kinder Feuer und Flamme: »So was wollen wir auch mal machen.« Das nächste Projekt war geboren, Omas und Opas wurden befragt und die nicht ganz einfache Stammbaum-Forschung begann.

Die Lehrerinnen finden das gut. Aber ganz so spontan können sie in der Schule eben nicht arbeiten, wenden sie ein. Und in der ersten Klasse, da müsse der Lehrer »führen«. Also den Kindern genau sagen, was wie getan werden soll und welcher Buchstabe auf welche Zeile und welche Zahl in welches Kästchen gehört. Werden die Kinder hier nicht manchmal unterschätzt? Kinder, die von der »Forscherinsel« kommen, haben freie Arbeit erlebt und können sich den dafür notwendigen Regeln unterordnen. In der Schule sollen sie wieder von vorn anfangen?

»Ja, aber...«, höre ich von Gabriele Schmidt. Nicht

alle Kinder kämen aus diesem Kindergarten und nicht überall liefe es so wie dort. Des Weiteren geben die Lehrerinnen zu bedenken, dass sie in der Schule ganz speziellen Zwängen ausgesetzt seien. Während im Kindergarten inzwischen sehr individuell auf die Entwicklung jedes Kindes mit seiner ganz eigenen Zeitstruktur eingegangen wird, sei das in der Schule nur zum Teil möglich. In den ersten beiden Klassen ist zwar bereits eine flexiblere Herangehensweise gefordert, zum Beispiel beim Schreiben- und Lesenlernen, aber bereits in der dritten Klasse müssen bestimmte Leistungen abgefordert und »knallhart« bewertet werden. Schließlich müssen die Grundschullehrerinnen und -lehrer die Kinder in der vierten Klasse »einsortieren«. Dann heißt es: »Du darfst aufs Gymnasium und du nicht«. Eine Entscheidung für die gesamte Bildungskarriere eines Kindes.

Der Doppelcharakter der Grundschule – fördern und auslesen – taucht jetzt besonders scharf auf. Das kann man beklagen und bedauern, aber die Strukturen zwingen den Grundschullehrerinnen bestimmte Vorgehensweisen auf. Wer in Kategorien des Aussortierens denken muss, kann vielleicht nur bedingt für ein Konzept offen sein, welches das Kind in den Mittelpunkt stellt.

### Kooperation ganz praktisch

Dennoch ist es in Kulkwitz gelungen, eine Brücke zu schlagen. Eine Brücke, auf der die Kindergartenkinder zur Schule gelangen und die Schülerinnen und Schüler der Grundschule zum Kindergarten wandern. Eine Brücke, auf der sich auch die Pädagoginnen beider Einrichtungen begegnen. Ganz selbstverständlich.

Einmal in der Woche gibt es im Kindergarten jetzt einen Vorschultag, an dem die Kita-Kinder in der Schule sind. Eigentlich sollte das immer der Mittwoch sein. Und anfangs waren die Erzieherinnen nicht beglückt, wenn es von Seiten der Schule immer mal wieder hieß: »Nein, heute geht's nicht, da könnt ihr nicht kommen.« Doch als sie nachfragten, verstanden sie es besser: Sehr große Klassen, akuter Lehrermangel oder eine zentral angesetzte Kontrollarbeit standen gemeinsamen Unternehmungen manchmal im Wege. So wurde beschlossen, den Vorschultag

flexibler zu gestalten: Einmal in der Woche und auch nicht immer nur in der Schule.

Da gibt es zum Beispiel gemeinsame Ausflüge der Grundschüler und Kindergartenkinder. Das tut allen gut: den Erstklässlern, die mal die Großen sein können und den Kindergartenkindern, die sich jetzt gar nicht mehr klein vorkommen. Gerade erst waren sie auf dem Leipziger Flughafen. Da waren alle begeistert. So lernen sich die Kinder untereinander kennen und auch die künftigen Lehrerinnen erleben, ob ein Kindergartenkind neugierig, aufgeweckt oder noch sehr schüchtern ist.

Die Kindergartenkinder waren aber auch schon im Mathematikunterricht dabei, sie kennen die Bibliothek der Grundschule, und der gemeinsame Sportunterricht ist ein Höhepunkt für alle. Erzieherin und Lehrerin gestalten ihn gemeinsam. Die Kindergartenkinder wollen dann alles wie die »Großen« machen und bei den Mannschaftsspielen strengen sie sich an wie nie zuvor. Natürlich sind die Vorschüler auch beim Frühlingsfest der Grundschule mit dabei, dass sie gemeinsam im Hort vorbereitet haben. Ein Höhepunkt des Festes war ein gemeinsamer Tanz der Kinder. Die besten Tänzer waren durchaus nicht die ältesten.

Bei den Erwachsenen ist in dieser Zusammenarbeit die Achtung vor dem anderen gewachsen. Die Erzieherin fühlt sich in der Kooperation ernst und angenommen. Anja Buuk meint, das hätte ihr Selbstbewusstsein enorm gestärkt. Sabine Rutte will demnächst auf Anja Buuks Tipp hin im Kindergarten mal die Spiele und Bücher durchforsten, ob sie davon etwas in ihrer ersten Klasse einsetzen kann. Umgekehrt gibt es so manches Lernspiel, das nicht nur in der Schule verwendet werden kann. Pädagogische Fachliteratur tauschen sie schon längst aus, die Anregungen dafür kamen oft von ihrer [ponte-Moderatorin](#).

Verändert hat ihre Zusammenarbeit auch den Umgang mit den Eltern. Im Kindergarten werden inzwischen die Angebote zum Elterngespräch gern und intensiv wahrgenommen. Waren die Eltern erst verunsichert, wenn Erzieherinnen sie zum Gespräch einluden, kommen sie inzwischen selbst und bitten um Termine, um zu erfahren, wie sich ihr Kind entwickelt. Einen solchen Umgang mit den Eltern wünscht sich auch Sabine Rutte in der Schule.

## Was bleibt von ponte

Man ist »warm« geworden miteinander, sagen beide Seiten. Das klingt nach herzlicher Begegnung, aber auch nach einer Vertrautheit, die Probleme nicht unter den Teppich kehrt. Viele Vorurteile sind verschwunden. Man kann den anderen besser verstehen und es fällt nicht mehr so schwer, aufeinander zuzugehen. Besonders die Erzieherinnen gehen heute mit einem besseren Gefühl in die Schule. Sie spüren die Wertschätzung der Lehrerinnen.

Beide Seiten wollen die gemeinsame Elternarbeit intensivieren. Künftig soll es nicht nur diesen einen Elternabend geben, den sie zusammen gestalten, sondern auch gemeinsame individuelle Gesprächsangebote für die Eltern. Bei inhaltlichen Elternabenden, die in der Grundschule stattfinden sollen, will man künftig auch auf die Kompetenz der Erzieherinnen setzen, z.B. bei solchen Themen wie Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom (ADS) oder sprachlichen Entwicklungsproblemen.

Die regelmäßigen Treffen der Pädagoginnen beider Einrichtungen sollen beibehalten werden. Die zunächst als belastend empfundene vorgeschriebene terminliche Struktur des **ponte**-Programms war nützlich. Zusammenarbeit braucht verbindliche Zeiten und erfordert Disziplin.

Die Pädagoginnen entwickelten durch die Kooperation ein gemeinsames Bildungsverständnis. Dieses beinhaltet, das Kind dort abzuholen, wo es in seiner Entwicklung steht, ihm viel Raum zur Selbstentfaltung zu bieten, es im individuellen Bildungsprozess begleiten und zu unterstützen und immer wieder selbst an diesem Prozess zu beteiligen. Ob und inwieweit man diesem Grundverständnis gerecht wird, soll immer wieder gemeinsam geprüft werden. Dabei sind sich beide Seiten bewusst, dass die unterschiedlichen Strukturen beider Einrichtungen die praktische Umsetzung eines kontinuierlichen Bildungsprozesses oft erschweren. Obwohl die Grundschule wesentlich stärker unter dem Druck eines leistungs- und abschlussbezogenen Schulsystems steht, können Impulse aus dem Kindergarten eine stärker kindgerechte Schuleingangsphase befördern.

Schulleiterin Gabriele Schmidt denkt zum Beispiel über die Einrichtung eines Kreativzimmers nach. Die Regeln für seine Benutzung sollen von allen gemeinsam festgelegt werden. Die Schulleiterin nimmt sich vor, künftig ihre eigene Veranstaltungsmoderation im Kollegium zu überdenken, weniger vorzugeben, sondern die Kolleginnen stärker mit ihren Überlegungen und Vorschlägen einzubeziehen. Sabine Rutte möchte die Vorschul-Eltern schon früher in die Schule holen, um ihnen Ängste zu nehmen, die bei ihnen oft größer sind als bei ihren Kindern. Es gibt bereits Angebote von Schul-Eltern, sie dabei zu unterstützen. Insgesamt sind beide Kollegien offener geworden für Angebote von außen. Gern würden sie wieder kompetente Wissenschaftler für gemeinsame Weiterbildungen einladen und ihre Vorträge auch für Eltern öffnen. Es gibt also viele weiterführende Ideen.

Auch für die Kinder hat die Zusammenarbeit bereits jetzt viel gebracht, sind sich beide Seiten sicher. Die Vorschüler sind offener und selbstbewusster geworden. Für die Erwachsenen ist das durchaus nicht immer nett, erzählt Anja Buuk. Kinder, die wissen, was sie wollen, die neugierig sind und viele Fragen haben, die sehr genau abschätzen, was sie bereits können, sind anstrengend. Die Fünf- und Sechsjährigen kennen ihre künftigen Lehrerinnen und haben schon Freunde in der Schule, mit denen sie sich jetzt öfter auch mal am Nachmittag treffen. Die Schule ist für sie kein unbekanntes Ufer mehr: Die Brücke ist geschlagen und wird von beiden Seiten genutzt.

Eingangs war von einem Sprichwort aus Afrika die Rede, in dem dazu aufgefordert wird, Brücken statt Mauern zu bauen. In Kulkwitz mussten zunächst Mauern abgetragen und eingerissen werden, ehe die Brücke entstehen konnte: Mauern aus Misstrauen, Vorurteilen und Besserwisseri. Es gibt viele Sprichwörter in Afrika, die das Bild der Brücke aufnehmen. Am Schluss passt vielleicht dieses: **Worte sind Brücken, solange es etwas zu sagen gibt, tragen sie.** In Kulkwitz können sich Lehrerinnen und Erzieherinnen ihre frühere Sprachlosigkeit kaum noch vorstellen. Und Gesprächsstoff und -bedarf gibt es nach wie vor genug auf beiden Seiten.





# Moderation – eine Methode zur Begleitung von Kooperationsprozessen

Bianca Kreid

Die Forderungen nach einer verbesserten Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen appellieren an die Bereitschaft und Motivation der Pädagoginnen und Pädagogen, sich und »ihre« Organisationen lernend weiterzuentwickeln, und verorten den Gewinn, die erfolgreiche Wirkung der Kooperation, am erwartbaren Bildungserfolg des einzelnen Kindes. Diesen Anspruch können Grundschulen und Kindertageseinrichtungen ohne Unterstützung von außen kaum realisieren.

Die Aufgabe der prozessualen Begleitung und Unterstützung der Tandems wurde im Programm **ponte** durch eine Moderatorin oder einen Moderator übernommen. Systemisch gesprochen könnte man sagen: Ohne Moderation kein Tandem und ohne Tandem keine Moderation. Warum aber macht es in einem Programm wie **ponte** Sinn, sich für eine Moderation zu entscheiden? Wie lassen sich die Wirkungseffekte der Moderation beschreiben? Die Auseinandersetzung mit der Rolle der **ponte**-Moderation bietet für Multiplikatoren und Fachberatung Anregung und Orientierung für die eigene Rollen in der Unterstützung von Kooperationsprozessen.

Es gibt nur wenige fachlich-analytische Ausarbeitungen über Aufgabe, Funktion, Rolle und Leistung der Moderation bzw. der Moderatorin in pädagogischen Organisationen. Üblicherweise wird Moderation wie folgt definiert:

»Moderation bedeutet im ursprünglichen Sinne Mäßigung und steht in der Moderationsmethode für: eine spezifische Grundhaltung des Leiters/ Moderators, die Arbeit nach einer bestimmten Methodik, die Verwendung spezieller Hilfsmittel und Materialien. (...) Der Moderator ist der Leiter oder Führer einer Gruppe. Sein Stil, die Gruppe zu leiten, ist gekennzeichnet durch eine spezifische Grundhaltung, die er besitzt oder um die er sich

sehr bemüht: Er versteht sich als Helfer, um nicht zu sagen als Diener einer Gruppe. Aus diesem Grundverständnis heraus sagt er nicht, was (aus seiner Sicht) richtig oder falsch, zu tun oder zu unterlassen ist, sondern hilft der Gruppe eigenverantwortlich zu arbeiten, d.h. die Lösungen für Fragen oder Probleme selbst zu finden und gegebenenfalls geeignete Maßnahmen zur Problemlösung zu beschließen. Der Moderator ist Methodenspezialist, nicht aber inhaltlicher Experte.«<sup>1</sup>

Merkmale der Moderation sind:

- Sie wird aufgrund eines bestimmten Anlasses installiert, gebucht oder eingekauft (bei **ponte** um den Kooperationsprozess von Kindertageseinrichtung und Grundschulen zu begleiten und zu unterstützen).
- Sie stellt eine Form »externer Beobachtung« der Einrichtungen dar, denn die Moderatorin gehört nicht zu den Mitgliedern der Einrichtung. Ihre Funktion besteht in der Beobachtung und Reflexion der Selbstbeobachtungsprozesse der Einrichtungen. Die Moderatorin beobachtet, wie die Mitglieder des Tandems ihre Einrichtungen beschreiben, wie sie ihre Arbeit und die Arbeit der jeweils anderen Einrichtung beurteilen, und versucht, die blinden Flecken zu sehen, die sowohl für die Grundschulen als auch für die Kindertageseinrichtungen selbst nicht sichtbar sind. Ihre Wahrnehmungen und Erkenntnisse lässt sie dann wieder in den Moderationsprozess einfließen, um die Reflexionsfähigkeit der Teilnehmerinnen zu aktivieren und anzuregen.
- Laut Seibert übernimmt die Moderatorin ferner die Funktion der Hebamme, die keinen Rat erteilt, sondern begleitend unterstützt. Das heißt, eine Moderatorin agiert nur bedingt als fachliche Expertin. Sie ist vielmehr Expertin in Bezug auf Kommunikationsprozesse im Allgemeinen und die methodisch strukturierte Gesprächsführung im Besonderen.

<sup>1</sup> Josef W. (2007): Visualisieren, Präsentieren, Moderieren. Offenbach: Gabal, 23. Aufl., S. 7f.

Moderation ist mit Beratung und Mediation verwandt. Alle drei Zugänge stellen Hilfs- und Unterstützungsmaßnahmen dar, die aufgrund eines bestimmten Anlasses erfragt werden, bei dem es im weitesten Sinne um Problemlösung und Vermittlung geht. Während bei der Beratung die Beraterin als fachliche Expertin auftritt, deren Expertenrat gefragt ist, ist die Moderatorin als Expertin für Kommunikation, Gesprächsführung und Vermittlung gefragt. Die Funktion der Mediation beschreibt Messmer wie folgt: »Im ursprünglichen Wortsinn wird Mediation überall dort praktiziert, wo (neutrale) Dritte in einer Konfliktsituation intervenieren, um das Risiko weiterer Zuspitzung zu mindern.«<sup>2</sup> Eine Moderatorin kann sich Methoden der Mediation bedienen, wenn der gegebene Anlass dies erfordert.

Die Moderation hat einen pädagogischen Charakter, da sie die Vertreter der Institutionen in ihrer Selbstorganisation und ihrem eigenverantwortlichen Handeln unterstützt oder herausfordern will, indem sie diese auf dem Weg dahin begleitet, blinde Flecken sichtbar macht, selbst jedoch keine Ratschläge gibt und kein Wissen vermittelt.

Wie verhält es sich mit dieser Unterscheidung in **ponte**? Wie wird in **ponte** die Funktion der Moderation beschrieben, und wie nimmt eine Moderatorin ihre Rolle in den Tandemtreffen wahr?

### Moderation in **ponte**

In **ponte** wird Moderation in einer sich etwas von der oben beschriebenen Form abweichenden Weise genutzt. Im Programm werden die Methoden Moderation, Beratung und Mediation nicht systematisch getrennt, sondern bis zu einem gewissen Grad vereint. Dies zeigt sich z.B. in folgendem Zitat: »Die einrichtungsinterne Beratung

ist zuerst Aufgabe der lokalen Moderatorinnen bzw. Moderatoren von **ponte**. Sie werden nach Bedarf durch externe Berater mit Spezialkenntnissen und -kompetenzen sowie die Mitglieder der FU-Projektgruppe unterstützt.«<sup>3</sup> In **ponte** sind die Moderatorinnen in fachlicher Hinsicht Expertinnen und in methodischer Hinsicht sowohl Moderatorinnen als auch Beraterinnen und Mediatorinnen. Die umfassendere Bedeutung, das größere Aufgabenprofil der Moderation und die Komplexität des Aufgabenfeldes werden so gekennzeichnet: »Sie bringen Kindergärten und Grundschulen zusammen, organisieren den fachlichen Austausch, achten auf Zielerreichung und vermitteln bei Konflikten und Widerständen.«<sup>4</sup> Das kann dazu führen, dass – laut Hoffmann – Moderatorinnen einen mehrfachen Spagat zu leisten haben:

»Sie sollen einerseits ermutigen, aber andererseits auch auf Qualität achten. Sie müssen neutral bleiben und dürfen bei Konflikten nicht Partei ergreifen, aber sie vertreten auch ein pädagogisches Programm. Sie sind die Mittler zwischen Theorie und Praxis und werden von beiden Seiten in Anspruch genommen. Sie sollen die Ideen der Einrichtungen realisieren helfen und sind Fachleute mit einer eigenen Meinung, die nicht jede Idee gleich gut finden.«<sup>5</sup>

Der zu leistende Spagat entsteht durch die situationsbedingte Entscheidungszumutung, ob nun moderiert, beraten oder vermittelt werden soll. Dies erfordert von den Moderatorinnen und Moderatoren eine hohe Reflexionsfähigkeit und eine ausgeprägte kommunikative Kompetenz, um immer wieder transparent zu machen, in welcher Rolle argumentiert wird. Für die Tandemteilnehmerinnen als Delegierte der Kindergärten und Grundschulen kann die Methodenkombination zu Irritationen führen, denn aus ihrer Perspektive ist es rätselhaft, warum die Moderatorin mal berät, dann wieder sagt: »Ich bin Moderatorin, keine

2 Messmer, Heinz (2001): Mediation. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. Neuwied: Krieffel. S. 1170.

3 Dreier, Annette u.a. (2004): **ponte – Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen**. Teil 1: Konzeption für ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt. Berlin: Internationale Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie an der Freien Universität Berlin – INA gGmbH, S. 16.

4 Hoffmann, Jeanette (2008): »...und dabei soll ich dann in der Mitte stehen«. Zur Rolle der Moderatoren in **ponte**. In: *Betrifft Kinder*, 5. Jg., H. 03-04. S. 38-41.

5 Ebd.





Expertin. Sie sind selbst Experten, entscheiden Sie!«, und es ein anderes Mal so scheint, als wolle sie ihren Willen bzw. die konzeptionellen Rahmenvorgaben von **ponte** einhalten und durchsetzen. Diese Aufgabenmischung birgt ein Risiko für die Kommunikation in der Tandemarbeit, aber auch eine enorme Chance. Den Moderatorinnen und Moderatoren ist es auf diese Weise möglich, auf unterschiedlichen Ebenen zu kommunizieren:

- auf der persönlichen Ebene,
- auf der fachlich-inhaltlichen Ebene und
- auf der sachlich-strukturellen Ebene.

### Die persönliche Ebene

Im Laufe des Programms, dessen Laufzeit je nach Region zwischen anderthalb und vier Jahren beträgt, lernen sich nicht nur die Erzieherinnen und Lehrerinnen sehr gut kennen, sondern auch die Moderatorin lernt beide Gruppe kennen und umgekehrt. Es entsteht oft ein Vertrauensverhältnis, dessen Basis in der kontinuierlichen Prozessmoderation begründet ist. Dies hat zwar einerseits zur Folge, dass die geforderte neutrale und objektive Haltung an Stabilität verliert, aber auf der anderen Seite ein Wissen von- und umeinander

entsteht, das für den Prozess eines Programms wie **ponte** sehr wertvoll ist. Die Moderatorinnen und Moderatoren kennen »ihre« Einrichtungen, wissen um deren jeweils unterschiedliche Ausgangslagen, Probleme und Schwierigkeiten, Entwicklung und Potential und können passgenau darauf reagieren. Des Weiteren wissen sie um persönliche Vorlieben und Befindlichkeiten der einzelnen Tandemteilnehmerinnen und können die Kommunikation entsprechend steuern und bei Konflikten vermitteln. Notwendig dafür ist neben der formalen Ermächtigung der Kontakt zu den Beteiligten und die gegenseitige persönliche Akzeptanz.

### Die fachlich-inhaltliche Ebene

Diese Ebene käme kaum bzw. gar nicht zum Tragen, wenn die Moderatorin ausschließlich moderieren und nicht auch beraten würde. Hier zeigt sich ihre fachliche Expertenfunktion. Die Moderatorin hat sowohl Kenntnisse in Bezug auf Kindertageseinrichtungen und Grundschulen allgemein, frühkindliche Bildungs- und Kindheitstheorien als auch organisatorisch-strukturelle Theoriekenntnisse und Wissen um die rechtlichen





Rahmenbedingungen. Dieses Wissen kann sie in den Moderationsprozess einfließen lassen, da das **ponte**-Konzept dieses explizit von den Moderatorinnen einfordert. Das heißt, in **ponte** ist die Moderatorin immer auch als fachliche Expertin gefragt. Der Vorteil besteht in der situationsbedingten Wahlmöglichkeit, entweder als Moderatorin oder als Beraterin zu agieren. Genau dies erfordert aber von jeder Moderatorin und jedem Moderator, in der Situation die adäquate Rolle zu wählen. Eine hohe Beobachtungsgabe und Reflexionsfähigkeit sind dafür notwendige Voraussetzungen.

#### Die sachlich-strukturelle Ebene

Laut Seifert ist die Moderatorin Leiterin oder Führerin einer Gruppe. Dies trifft auch für **ponte** zu. Die Moderatorin setzt gemeinsam mit dem Tandem den organisatorischen Rahmen für die Zusammenarbeit. Sie entwickelt zeitliche Rhyth-

men, formt die Tandemarbeit zu einer zwar schwach institutionalisierten, aber dennoch regelgeleiteten organisatorischen Einheit und sorgt für die Einhaltung des gesetzten Rahmens. Ziel des Programms **ponte** ist aber, dass sich die Moderatorin bzw. der Moderator mit der Zeit »überflüssig« macht. Das heißt, es geht um die Befähigung des Tandems, selbstorganisiert und eigenverantwortlich arbeiten zu können. Die Nachhaltigkeit und Kontinuität der Kooperation ist oberstes Ziel in **ponte**. Deshalb ist es ihre Aufgabe, gemeinsam mit dem Tandem Strukturen zu entwickeln, die »tiefer liegen«. Es werden Vereinbarungen getroffen und Strukturen generiert, die von allen Tandemteilnehmerinnen, aber auch den Kolleginnen der Einrichtungen und den Leitungen getragen und unterstützt werden (z.B. verbindliche Kooperationskalender oder -handbücher; ein Gremium, das auch nach Ende der Begleitung weiterarbeitet usw.), um die Kooperation auch langfristig zu sichern. Dies erschwert die Arbeit einer Moderatorin, da sie entscheidet,

wann sie hilft, wann sie als »Hebamme« fungiert und vor allem wann sie sich zurücknimmt und das Tandem »machen lässt«.

Das Tandem und die Moderatorin fungieren als Spiegel der Einrichtungen. Die Einrichtungen bilden für die Moderatorin eine beobachtbare Umwelt, die sie mit ausreichend Zeit und in einem vom konkreten Handlungsdruck befreiten Raum (Stichwort: »Moratorium«) in den Blick nimmt. Gemeinsam mit dem Tandem kommt der Moderatorin die Aufgabe zu, Ideen zu entwickeln und zu erproben, als innovativer Generator und gegebenenfalls als Katalysator zu fungieren.

### Moderation – Methode der Wahl zur Begleitung und Unterstützung von Kooperationsprozessen pädagogischer Organisationen?

Die vielen Anfragen von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen aus der Programmregion Trier, aber auch aus anderen Bundesländern, die alle nach einer Möglichkeit des Beitretens und Mitmachens in **ponte** fragen, verdeutlichen den hohen Unterstützungsbedarf bei der Verwirklichung der Kooperationsforderungen und -bemühungen. Wie lässt sich dieser hohe Bedarf erklären? Auf diese Frage antworten die Tandemteilnehmerinnen einhellig: »Die Motivation zusammenzuarbeiten war immer gegeben, aber im praktischen Alltag haben wir nicht die Zeit und die nötige Ruhe, die Kooperation richtig anzugehen. Wir brauchten jemanden von außen, der sagt, wann und wo wir uns treffen, und der uns den Rahmen steckt.« Die Moderatorin hat somit die Rolle eines Dritten, denn sie ist nicht Erzieherin oder Grundschullehrerin, sondern ihre Aufgabe besteht in der Leitung des Tandems, das heißt, sie ist vom konkreten Handlungsdruck der Institutionen befreit und leitet somit die Einrichtung und das Aufrechterhalten eines Rahmens, innerhalb dessen die Kooperation sich verstetigen kann.

Der Bedarf zeigt sich aber nicht nur auf der konkret praktischen Ebene, sondern besteht auch innerhalb der Bildungsadministration. Auch hier gibt es eine Kluft, z.B. zwischen dem Landesjugendamt und der Schulbehörde, die auf der Verwaltungsebene Kooperationsbemühungen erschwert. Verdeutlichen lässt sich dies an einem

Zitat einer Mitarbeiterin aus einer dieser beiden Behörden:

»Also wir brauchen eigentlich auch eine Moderation. Wissen Sie, im Grunde haben wir das gleiche Problem wie die Kindergärten und Schulen – halt nur auf der administrativen Ebene. Wir wissen auch nicht, was die da drüben so genau machen oder wie deren Rahmenbedingungen aussehen. So ein moderiertes Tandem zwischen uns, das wäre mindestens genau so sinnvoll.«

In **ponte** hat sich die Figur des »moderierten Tandems« bewährt. Im Sinne der Optimierung von Kooperationsprozessen und deren Nachhaltigkeit kann die These formuliert werden, dass Moderation die Methode der Wahl ist, wenn es um das Managen von Schnittstellen bzw. Grenzen pädagogischer Organisationen geht. Es ist nicht das Ziel, Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu einer Einheit zu verschmelzen. Dies wäre aufgrund der organisatorischen Autonomie und der unterschiedlichen Systemzugehörigkeit beider Institutionen auch nicht möglich. Der erste Schritt einer erfolgreichen Kooperation besteht vielmehr im Erkennen und Reflektieren der bestehenden Differenzen. Diese managen zu lernen, ist eine Kernaufgabe in **ponte**, die durch die Begleitung und Unterstützung von Moderatorinnen und Moderatoren realisiert wird. Die Erfahrungen in **ponte** unterstreichen die Wirksamkeit der Methode.

Die aktuelle Entwicklung hin zu komplexen Netzwerken, Bildungslandschaften, aber auch kleineren Verbänden und Arbeitskreisen oder Tandems benötigen eine außen stehende Person, die ihnen zumindest in der Konsolidierungsphase und je nach Bedarf zur Seite steht. Nur eine externe Person kann die blinden Flecken der pädagogischen Organisationen identifizieren und diese beim Managen der Differenzen und Grenzen adäquat begleiten, unterstützen und beraten. Die ideale Form hierfür ist die für das Programm **ponte** charakteristische Prozessmoderation.





## »Und dann hat sich etwas verändert...«

### Erfahrungen aus der Praxis

Frauke Hildebrandt

Sollte Reflexion wirklich der Schlüssel zu veränderter Praxis sein? War unser Insistieren auf den Dialog über Grundlagen der pädagogischen Arbeit zu praxisfern? Brauchten die Pädagoginnen vielleicht bloß mehr Fachwissen und Übungen in der Praxis – also besser »Königswege zur Kooperation« aufzeigen?

In der Programmkonzeption von *ponte* wurde der moderierte Reflexionsdialog zum zentralen Element. Die Programmverantwortlichen setzten auf die positive Kraft von Irritation, denn – das war unsere Prämisse – kontroverse Selbstbeschreibungen würden den reflexiven Zugang zu den Strukturen der eigenen pädagogischen Praxis erleichtern.

Ausgehend von Alltagssituationen, machte der gemeinsame Dialog die Grundlagen des pädagogischen Handelns zum Thema. Es ging um ganz konkrete Antworten auf die Fragen: Wieso existieren in Kita und Grundschule so unterschiedliche Auffassungen von Bildung? Worin genau unterscheiden sie sich? Kann man sie aufeinander beziehen? Wenn ja: wie?

#### Was hat sich verändert?

Um herauszufinden, was sich durch die Irritationen verändert hatte, führten Programmverantwortliche Gespräche mit den Tandems. In den spannenden und teils kontroversen Gesprächen wurden allen Beteiligten die Unterschiede zur Zeit vor *ponte* deutlich, manchmal geradezu schlaglichtartig.

Viele Pädagoginnen berichten, dass sie sich vor *ponte* nicht hätten vorstellen können, wie eine pädagogische Kooperation aussehen kann. Regelmäßige reflektierte und moderierte Hospita-

tionen, die gemeinsame Arbeit an pädagogischen Zielvereinbarungen (erst einmal ohne die Kinder) – diese Praxis war für alle Erzieherinnen und Lehrerinnen neu. Sie wurde in den Alltag integriert:

»Vorher war die Kooperation unregelmäßig. Jetzt ist sie regelmäßig. Wir arbeiten auch anders. Es geht mehr um pädagogische Inhalte, um unser Kindbild.«<sup>1</sup>

#### 1. Sich als Personen näher kommen – das Klima

»Wir kannten uns vor *ponte* nicht wirklich. Man hat sich begrüßt, mehr nicht. Ganz wichtig war, dass wir in den Gesprächen ehrlich miteinander umgingen. Da ist nichts offen geblieben. Aber wir konnten danach weiterreden, was ganz sicher an der Moderatorin lag. So hat sich gegenseitiges Vertrauen entwickelt.«

In vielen Tandems ergaben sich Kommunikationsstörungen zwischen den Pädagoginnen, für deren Auftreten die Frauen in der Regel sich selbst oder das Gegenüber verantwortlich machten. »Auf Augenhöhe« mit der jeweils anderen Profession agieren zu können – das war der Wunsch. Hierarchien, eine unterschiedliche soziokulturelle Geschichte, unterschiedliche Einkünfte und unterschiedlich hohes Ansehen erschwerten die Erfüllung dieses Wunsches. Denkt man gemeinsam darüber nach, wird zunehmend klarer, dass diese Schwierigkeiten nicht auf der persönlichen Ebene, sondern im System liegen. Diese Feststellung ermöglicht es, einander vorurteilsloser zu begegnen, einander kennen zu lernen und Vertrauen zu fassen.

»Durch die regelmäßigen Kontakte ist eine Vertrautheit entstanden, die wir vorher nicht hatten. Jetzt gehen wir ohne Hemmungen aufeinander zu.«

<sup>1</sup> Alle Zitate in dem Text sind Aussagen von Pädagoginnen und Pädagogen aus *ponte*-Tandems.



Selbst dort, wo starke Differenzen in den Grundpositionen vorlagen, entwickelte sich ein Klima des Vertrauens:

»Wir haben nach wie vor unterschiedliche Einstellungen. Aber unser Gespräch ist nicht mehr so stur und steif. Es gibt jetzt einen angenehmen Dialog zwischen uns. Man kann eben offener reden.«

## 2. Die Veränderung der pädagogischen Arbeit in der eigenen Einrichtung

In der Zusammenarbeit der Tandems ging es schnell um folgende Frage: Wie können wir unter den Bedingungen, die wir haben, so individuell arbeiten, wie es von uns verlangt wird?

Die Suche nach Antworten ging mit dem Blick auf die jeweils andere Einrichtung und deren Praxis einher. Manchmal war der kritische Blick der Kolleginnen nicht leicht auszuhalten. In einigen Tandems führte er aber dazu, die eigene pädagogische Praxis ins Visier zu nehmen und zu verändern:

»Neben der konzeptionellen Umgestaltung unserer Kita war das Projekt ponte der eigentliche Anlass, unsere Kitapraxis zu verändern. Wir haben uns ganz verändert. Wir sind viel offener, haben Lerninseln und Funktionsräume eingerichtet.«

»Unser Blick auf die Kinder hat sich verändert. Wir akzeptieren viel stärker, dass Kinder selbstständig lernen. Vorher standen wir oft – Gewehr bei Fuß – bei den Kindern und wollten immer eingreifen. Das ist jetzt anders. Wir arbeiten offener und lassen die Kinder mehr probieren, mehr machen.«

## 3. Voneinander lernen, gemeinsam pädagogisch arbeiten

»Was früher nur der Schnuppertag bringen sollte, bringt jetzt der Alltag. Das wird von uns nicht mehr als Mehrbelastung empfunden.«

Gemeinsame inhaltliche Workshops führten zu gemeinsamen thematischen Arbeiten. Einige Kitas und Grundschulen sich entschlossen, gleiche





Materialien anzuschaffen oder Arbeitsmaterialien auszutauschen. Denn es hatte sich herausgestellt: In einigen Kitas standen den Kinder interessante Materialien zur Mengenerfassung oder zum Schriftspracherwerb zur Verfügung, mit denen die Kinder gern von sich aus arbeiteten. Das war auch für die Schule von Interesse.

»Durch gegenseitige Anregungen bei den Workshops haben wir angefangen, uns in Kita und Grundschule die gleichen Arbeitsmaterialien zuzulegen.«

Einige Schulen waren, was Material angeht, das zur Selbsttätigkeit herausfordert, deutlich schlechter ausgestattet als die Kitas. Nicht nur, dass Pädagoginnen aus diesen Schulen gern auf Kita-Materialien für ihre Erstklässler zurückgriffen – die Kita-Kinder erkannten ihre Lieblingsmaterialien wieder, griffen zu und erlebten sich als kompetente Lerner aus dem Kindergarten.

»Wir tauschen Material aus. Die Schule ist sehr an Kita-Arbeitsmaterial interessiert. Mitten im Alltag gehen wir zur Schule hinüber und gestalten

gemeinsam den Unterricht. Wenn wir kommen, passiert eine andere Art von Schule.«

Während des gesamten **ponte**-Projekts zeigte sich immer wieder, dass die Grundlagen der jeweils anderen pädagogischen Arbeit den wenigsten Kolleginnen bekannt waren. Schon allein das gegenseitige Vorstellen der Arbeitsgrundlagen und deren Diskussion führten dazu, dass sich jede Einrichtung wieder stärker mit ihren eigenen Grundlagen befasste. Dabei erhielten die Kolleginnen aus den Kitas eine Vorstellung davon, mit welchen Schwierigkeiten die Lehrerinnen zu kämpfen haben: Einerseits sollen sie Kompetenzen fördern, andererseits müssen sie Stoffmengen abarbeiten. Die Erzieherinnen ahnten, welchem Druck Lehrerinnen sich oft ausgesetzt fühlen, und erkannten, wie sehr konzeptionelle Arbeitsgrundlagen von Kita und Grundschule einander ähneln.

»Erstmals haben wir uns mit den Bildungsplänen, den Arbeitsgrundlagen der jeweils anderen Profession befasst und dabei erstaunliche Gemeinsamkeiten gefunden.«



#### 4. Wirkungen auf die Kinder

Nach der Programmlaufzeit erkannten die Pädagoginnen fast aller Einrichtungen eine positive Wirkung der Kooperation auf die Kinder. Wir hatten nicht damit gerechnet, dass sich dieser Effekt so rasch einstellen würde und fragten immer wieder insistierend nach: Sind Sie sich wirklich sicher, dass die beobachteten Veränderungen durch ponte angeregt wurden? Die Pädagoginnen waren sich sicher.

»Auch für die Kinder ist der Übergang viel selbstverständlicher geworden. Sie fühlen sich von Anfang an sicher in der Schule. Diesen Unterschied merken wir sehr deutlich.«

»Die Hürde der Einschulung ist für die Kinder kleiner geworden. Sie sind vertraut mit Räumen und Personen. Angst und Fremdheit sind nicht mehr da.«

»Aus unserer Sicht hat sich auch für die Kinder viel geändert: Sie gehen deutlich lockerer mit

dem Übergang in die Grundschule um. Die Einschulung ist sehr feierlich, aber sie markiert keinen großen Umbruch mehr. Wir merken auch, dass Kinder, die nicht bei uns in der Kita waren, eine höhere Hemmschwelle haben, wenn sie in die Schule kommen. Da gibt es mehr Ängste.«

»Wir haben den Eindruck, dass der Druck auf die Kinder, der früher durch den Eintritt in die Schule entstanden ist, durch ponte verschwunden ist.«

»Es gibt kein Weinen mehr aus Angst vor der Schule.«

#### 5. Wirkungen auf die Eltern

»Es gibt weniger Ängste der Eltern.«

Die Pädagoginnen berichten, dass die Eltern starken Anteil an den Kooperationsbemühungen nahmen. Sie seien entspannter und empfänden ihre Kinder in der Regel als »gut vorbereitet«. Auch das hatten wir in diesem Maße nicht erwartet.

»Man merkt auch schon deutliche Entspannung bei den Eltern. Ihnen ist es sehr wichtig zu wissen, dass wir eng zusammenarbeiten. Die Eltern merken auch, dass die Kinder weniger Ängste haben. Einige Eltern haben entschieden, ihre Kinder an die ponte-Schule zu geben, obwohl sie gar nicht im Einzugsbereich liegt.«

Die Verunsicherung der Eltern vor dem Schuleintritt ihrer Kinder resultierte oft daraus, dass sie merkten, wie stark Kita und Grundschule sich auf verschiedene Bildungsphilosophien bezogen und wie sehr deren pädagogische Arbeit differierte. Auch Missstimmungen zwischen Kita und Grundschule blieben Eltern nicht verborgen. Dies verunsicherte zusätzlich.

Die Kehrseite der Medaille: Den Erzieherinnen und Lehrerinnen erschienen solche Eltern mitunter als komplizierte Kooperationspartner. Durch die gemeinsame Arbeit veränderte sich das:

»Die Beziehung zu den Eltern ist unkomplizierter geworden. Sie merken, dass wir miteinander reden. Die Eltern haben Vertrauen zu unserer pädagogischen Arbeit gewonnen.«

## 6. Wirkungen in der Region

Im Zuge von **ponte** entstanden auch Kooperationen zwischen Verantwortlichen aus Verwaltung, Politik, Kita, Schule und Eltern, die es vorher so nicht gab.

Nachdem **ponte** in einer Brandenburger Region bekannt geworden war, forderten die Kolleginnen einer Kita Unterstützung bei der Kooperation mit der Grundschule, denn die Einrichtungen waren kein **ponte**-Tandem.

**Ponte** führte den Bürgermeister, die Kita und die Grundschule zusammen: Alle Kitas, Grundschulen und Bürgermeister aus den zwei benachbarten Gemeinden kamen dazu. Die Beteiligten verständigten sich darüber, dass die Zusammenarbeit von Kita und Grundschule auch in dieser Region auf der Tagesordnung steht und Chefsache werden muss. Wir gründeten das Bündnis »Lernen im Oderbruch (LIO)«. In der Folge schlossen alle Tandems Kooperationsvereinbarungen ab und

diskutierten Fachthemen wie die Notwendigkeit von individualisierendem Unterricht mit hohem Erkenntniswert für die Verwaltung.

Der Bürgermeister: »Eine gute frühe Bildung ist eine ganz wichtige Investition in die Zukunft, damit die jungen Familien bleiben und nicht auswandern. Übrigens: Ich selbst habe auch viel gelernt und weiß jetzt besser, wofür ich mich einsetzen muss.«

## Welche Unterstützung wird gebraucht?

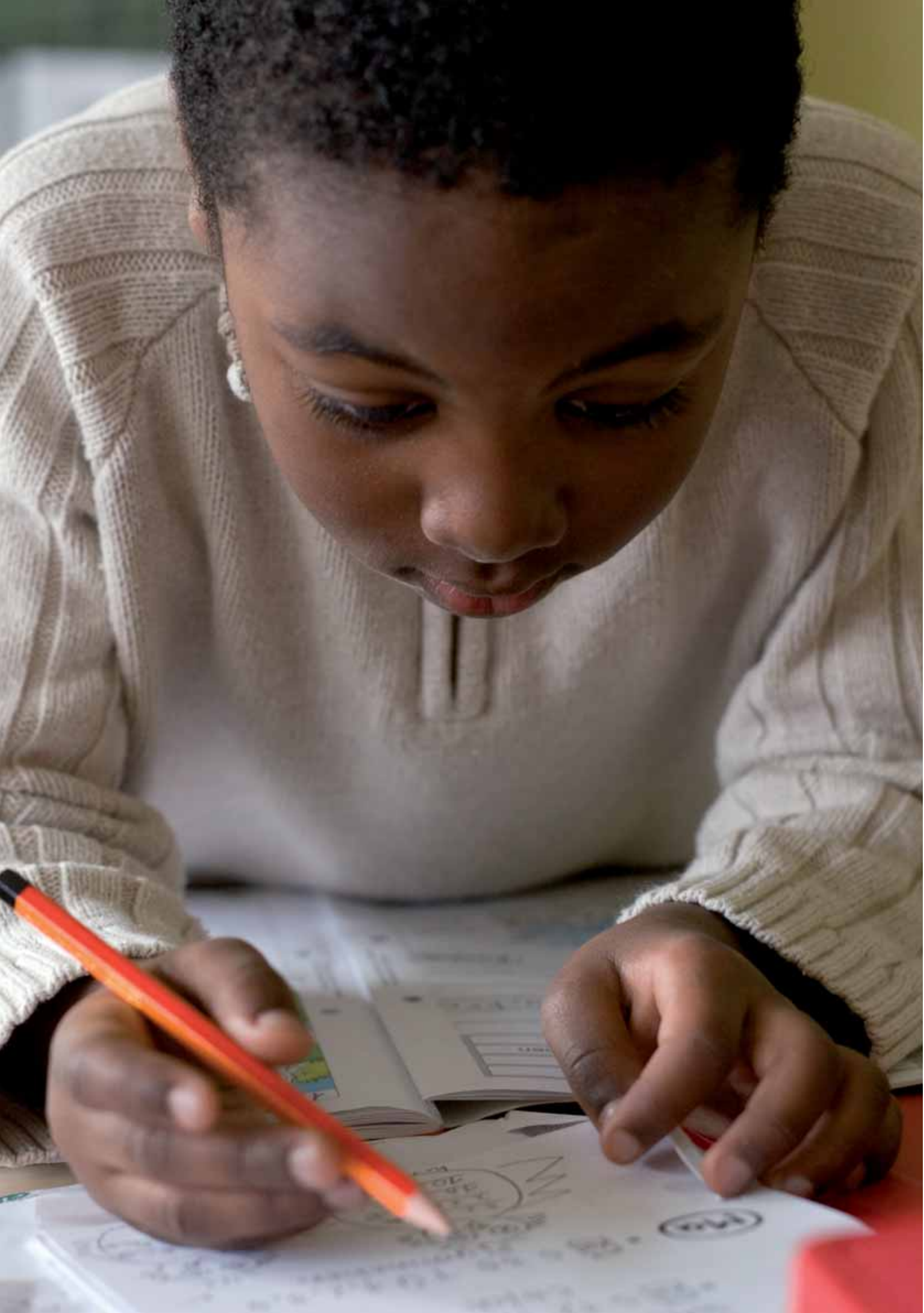
»Wir haben die Befürchtung, dass uns Impulse fehlen werden.«

Die Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen, die in den **ponte**-Tandems zusammenarbeiteten, wünschen sich:

1. einen Ort, an dem sie Kooperation konkret erleben können, sich über ihre Erfahrungen austauschen, einander beraten und anregen können;
2. Ansprechpartnerinnen, die Konflikte moderieren und Kooperationsprobleme lösen helfen, Fachkenntnisse vermitteln, pädagogische Anregungen zur Kooperation und ihrer Planung geben, in größeren Abständen Entwicklungen kritisch-konstruktiv reflektieren helfen – quasi ein Telefon für schnelle, unkomplizierte und kompetente Hilfe vor Ort;
3. gemeinsame Fortbildungen zu selbst gewählten Themen.

**ponte** hat sich gelohnt. Es entstanden Orte, an denen die Pädagoginnen sich auf den Weg gemacht haben, ihre Perspektiven selbst zu verbessern – im Interesse der Familien und ihrer Kinder.





# Qualität schlägt Brücken

## Eine Programmbilanz der Initiatoren

Jens Hoffsommer, Jörg Ramseger

Mit der gemeinsamen Vereinbarung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus zur Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule verfügt der Freistaat Sachsen über eine hervorragende Arbeitsgrundlage zur Gestaltung des Übergangs. Das Programm **ponte** Sachsen hat zwei Jahre lang modellhaft Erfahrungen gesammelt, wie sich die Kooperation in der Praxis gestalten lässt und welche Unterstützung Pädagoginnen und Pädagogen brauchen. Das folgende Fazit will die Erfahrungen zusammenfassen und Praxis, Bildungsadministration und Politik zur Verfügung stellen.

### Der Schlüssel zur mehr Qualität: die Pädagoginnen und Pädagogen

Der Bildungsbericht »Bildung in Deutschland 2008« beschreibt die zentrale Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen im Reformprozess: »Dem Bildungspersonal kommt für die erfolgreiche Gestaltung von Bildungsprozessen und für die damit verbundenen Ergebnisse sowie für die Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität des Bildungssystems eine entscheidende Bedeutung zu. Durch Ausbildung, Einsatz und weitere Qualifizierung des Personals werden wesentliche Rahmenbedingungen des Bildungssystems definiert.«<sup>1</sup>

Im Programm **ponte** wurde mithin nicht direkt mit Kindern gearbeitet, sondern darauf hingewirkt, Experimentierfreude und die Bereitschaft zur Revision der eigenen Praxis bei den verantwortlichen Pädagoginnen und Pädagogen zu wecken oder zu unterstützen. Dabei wurde das Ziel nie aus den Augen verloren: die Bildungs- und

Lebenssituation von Kindern zu verbessern. Das Programm **ponte** hat sich der Herausforderung gestellt, von der Gestaltung des Übergang zwischen Kindergarten und Grundschule aus in **beiden** Institutionen einen Qualitätsentwicklungsprozess anzuregen und Pädagoginnen und Pädagogen in beiden Einrichtungen zu qualifizieren.

Um die Bildungsqualität am Übergang zu steigern ist es notwendig, dass Pädagoginnen und Pädagogen aus Kindergarten und Grundschule zu einer veränderten Wahrnehmung auf die jeweils andere Institution und die gemeinsame Bildungsarbeit kommen. Um diese zu erreichen, braucht es ein intensives, gemeinsames Arbeiten, das Kennenlernen der jeweilig anderen Arbeitsbasis gebündelt mit der gemeinsamen Reflexion der Berufsbiographie. Diese Erfahrung stellt die Basis für eine Veränderung der pädagogischen Praxis und einen Austausch über gemeinsame und trennende Bildungsgrundlagen und Bildungsverständnisse dar.

### Wie sich Institutionen verändern

Schlüssel zur Verbesserung der Kooperation ist die gemeinsame Reflexion der pädagogischen Praxis. Dies setzt vor allem die Kenntnis der jeweils eigenen pädagogischen Handlungsgrundlagen sowie das Wissen über die Grundlagen der jeweils anderen Einrichtung voraus. Bei den beteiligten Pädagoginnen fehlte vielfach an Wissen über die Bildungs- und Rahmenpläne, Lehrpläne, Fachkonzepte und Schulprogramme. Die Erfahrung der Reflexion pädagogischer Handlungsgrundlagen und des pädagogischen Handelns ist ein Kernelement für die positive Gestaltung von Übergangsprozessen.

<sup>1</sup> Autorengruppe Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: Bertelsmann, S. 42.



Die Erfahrungen aus dem Programm **ponte** haben gezeigt, dass der Diskurs über die pädagogischen Grundlagen immer wieder auch zu »Irritationen« der eigenen Praxis- und Erfahrungswelt führt. Diese Irritation kann als weiterer Antrieb für Veränderungs- und Qualitätsentwicklungsprozesse gewertet werden. Es ist aber darauf zu achten, dass die Pädagoginnen und Pädagogen dabei nicht allein gelassen, sondern verantwortungsvoll begleitet werden. Das Programm **ponte** hat dies mit seinem Moderationssystem berücksichtigt und den Prozess gemeinsam mit den Pädagoginnen und Pädagogen gestaltet.

Das Erschließen der Grundlagen der jeweiligen pädagogischen Arbeit in Kindergarten und Grundschule ist Anlass für übergreifende Teamentwicklungsprozesse in beiden Institutionen. Die Erfahrung eines Ortes der Praxisreflexion und des Diskurses über pädagogisches Handeln ist für Lehrerinnen und Lehrer oft eine neue Erfahrung. Die Möglichkeit zu inhaltlichem, fachlichem Austausch eröffnete den Pädagoginnen und Pädagogen neue Perspektiven für die eigene Arbeit.

Dabei gibt es auch immer die Notwendigkeit und Gelegenheit für die Bearbeitung von Konflikten. Konfliktfelder am Übergang bzw. in der Kooperation sind vielfältig. Konflikte mit Kindern, mit Eltern, aber auch Teamkonflikte oder individuelle Konflikte mit den »neuen« Anforderungen an die Bildungsarbeit wurden im Programm **ponte** aufgegriffen.

Teams brauchen einen Raum für die lösungsorientierte Bearbeitung dieser Probleme. Dieses gemeinsame Bearbeiten wirkt für alle Akteure letztlich entlastend und steigert so die pädagogische Qualität.

### Die Rolle der Leitung im Innovationsprozess

Leitung von Kindertageseinrichtung und Grundschule hat eine zentrale Rolle in Innovationsprozessen. Fehlende systematische Teamentwicklung schafft Rollendiffusion. Gerade die Rolle der Leitung bedarf im Rahmen einer Qualitätsentwicklung dringend der Schärfung. Diffuse Macht- und Führungsstrukturen binden Energie und Kreativität, die für eine qualitativ hochwertige Bildungsarbeit notwendig sind. Leitungskräfte sind heute mehr denn je Manager kleiner Unternehmen mit immer komplexer werdenden Aufgaben – angefangen bei der Personalplanung über die Verteilung pädagogischer Ausstattung bis hin zum Ansprechpartner sein für Verwaltung, Eltern und Einrichtungsträger.

Darüber hinaus verantwortet die Leitung die Bildungsqualität ihrer Institution. Gerade in diesem Bereich werden die Anforderungen immer höher, so dass schnell Druck für Leitungskräfte und das gesamte Team bzw. Kollegium entsteht. Die Aufgabenvielfalt in Kindergarten und Grundschule und die hohen fachlichen Anforderungen machen es dringend notwendig, dass in Leitung »investiert« wird.





### Qualität braucht Unterstützung – Moderation und Fachberatung

Das Programm **ponte** hat deutlich gemacht: Kontinuierliche Kooperation schafft es, wirksam die Qualität der Übergangsgestaltung zu entwickeln. Dabei brauchen Kindergarten und Grundschule offensichtlich eine Anfangsunterstützung. Der Moderationsansatz im Programm **ponte** hat so auch auf das oft bestehende Defizit von Fachberatung reagiert. Begleitung der Praxisreflexion und -entwicklung wirkt sich positiv aus. Vor dem Hintergrund der **ponte**-Erfahrungen scheint es eher fragwürdig, wenn Fachberatung viele Dutzend oder gar mehrere Hundert Einrichtungen begleiten soll. Dies führt dazu, dass Fachberater über Jahre einzelne Einrichtungen nicht begleiten können. Kindergarten und Grundschule brauchen Unterstützung in ihrem Qualitätsentwicklungsprozess. Fachberatung ist dabei ein wichtiger Baustein auf dem Weg zu mehr Qualität in der Bildung.

### Qualität braucht einen verlässlichen Rahmen

Um die Bildungsqualität in Kindergarten und Grundschule erfolgreich zu entwickeln, braucht es gute Rahmenbedingungen für die Pädagoginnen und Pädagogen in der Praxis. In der direkten Programmarbeit mit den Pädagoginnen und Pädagogen wurden vor allem die fehlenden zeitlichen Ressourcen als entscheidendes Manko be-

nannt. Dabei geht es nicht nur um die zeitliche Verankerung der Kooperationen selbst. In Grundschule und Kindergarten fehlt die Zeit für inhaltliche und reflexive Teamarbeit. Dies geht oft einher mit Zeitmangel für Beobachtung und Dokumentation sowie dem Mangel an Ressourcen für die Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Erziehungspartnerschaft. Freiwilliges Engagement der Pädagoginnen und Pädagogen gleicht dieses Zeitdefizit immer wieder aus – allzu oft um den Preis der Selbstausschöpfung.

Ein solches persönliches Zusatzengagement geht auf die Dauer auf Kosten der Pädagoginnen und Pädagogen und muss sich letztlich negativ auf die Bildungsqualität der Einrichtungen auswirken. Der Abbau dieser Überlastung und die Gewährung ausreichender Zeitressourcen für die Pädagoginnen und Pädagogen – Vorbereitungs-, Nachbereitungs- und Reflexionszeiten sowie Zeit für die Systementwicklung – ist die größte Herausforderung, vor der die elementare Bildung und die Primarbildung unseren Erfahrungen im Programm **ponte** zufolge stehen. Im Interesse einer qualitätsvollen Entwicklung von Kindergarten und Grundschule scheint es uns unabdingbar, dass eine schrittweise Erhöhung der Investitionen in die frühe Bildung in Angriff genommen wird. Der Freistaat Sachsen hat sich hier auf den Weg gemacht.





# Akteure, Partner und Materialien

## Autorinnen und Autoren

Förster, Dr. Regine, Bildungsjournalistin, Leipzig

Hildebrandt, Dr. Frauke, Philosophin, **ponte**-Programmverantwortliche für Brandenburg, Ihlow

Hoffsommer, Jens, Diplom-Sozialpädagoge, Leiter des Programms **ponte**, Dresden

Kreid, Bianca, Diplom-Pädagogin, Moderatorin im Programm **ponte**, Trier

Preissing, Dr. Christa, Diplom-Soziologin, Vizepräsidentin der INA gGmbH an der Freien Universität Berlin

Ramseger, Dr. Jörg: Professor für Schulpädagogik an der Freien Universität Berlin mit dem Schwerpunkt Bildungsforschung der Primarstufe. Wissenschaftlicher Leiter des Programms **ponte**

Klewe, Silke, Diplom-Sozialpädagogin, Moderatorin im Programm **ponte**, Dresden

Hohn, Annette, M.A., Programmmitarbeiterin der DKJS, Regionalstelle Sachsen, Dresden

Athenstaedt, Manuela, Erzieherin, Programmmitarbeiterin der DKJS, Regionalstelle Sachsen, Dresden

## Kontaktdaten

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS)  
Tempelhofer Ufer 11  
10963 Berlin  
Ansprechpartner: Jens Hoffsommer,  
E-Mail: [ponte@dkjs.de](mailto:ponte@dkjs.de)  
Tel: 030/25 76 76 35  
Fax: 030/25 76 76 10

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS)  
Regionalstelle Sachsen  
Bautzner Straße 22 HH  
01099 Dresden

AnsprechpartnerInnen: Jens Hoffsommer,  
Annette Hohn, Manuela Athenstaedt  
E-Mail: [jens.hoffsommer@dkjs.de](mailto:jens.hoffsommer@dkjs.de)  
Tel: 0351/320 156 41  
Fax: 0351/320 156 99

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

Projekt **ponte**  
Prof. Dr. Jörg Ramseger, Dr. Christa Preissing  
Königin-Luise-Str. 29  
D-14195 Berlin  
E-Mail: [ponte@fu-berlin.de](mailto:ponte@fu-berlin.de)  
Tel: 030/838 55 406  
Fax: 030/838 55 413

Home-Page:  
[www.dkjs.de](http://www.dkjs.de) und [www.ponte-info.de](http://www.ponte-info.de)

## Verzeichnis der **ponte**-Einrichtungen in Sachsen

### Dresden

Laborschule Omse e.V.  
Kita »Kümmelkrümel« Omse e.V.  
Kita »Wirbelwind« Omse e.V.

Freie Montessorischule KILALOMA  
Kinderhaus krea(k)tiv

91. Grundschule »Am Sand«  
Kita mit Hort Struppener Straße 10  
Ökologische Kindertagesstätte »Elbspatzen«  
Meußlitzer Straße 41

## Akteure, Partner und Materialien

19. Grundschule Am Jägerpark 5  
Kita Am Jägerpark 7

Markranstädt/Gärnitz  
Grundschule Kulkwitz (Markranstädt)  
AWO Kita »Weltentdecker« Kulkwitz

### Mitarbeiter im ponte-Programm Sachsen

#### Moderatorinnen und Moderatoren:

Engelschalt, Grit, Naturwissenschaftlerin, Dresden

Heinemann, Tobias, Diplom-Sozialpädagoge, Dresden

Klewe, Silke, Diplom-Pädagogin, Dresden

#### Wissenschaftliche Begleitung:

Ramseger, Dr. Jörg: Professor für Schulpädagogik an der Freien Universität Berlin mit dem Schwerpunkt Bildungsforschung der Primarstufe. Wissenschaftlicher Leiter des Programms **ponte**

Preissing, Dr. Christa, Diplom-Soziologin, Vizepräsidentin der INA gGmbH an der Freien Universität Berlin

Pesch, Ludger, Diplom-Pädagoge, Mitgesellschafter der INA gGmbH an der Freien Universität Berlin, Leiter der Bundesgeschäftsstelle des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes e.V., Berlin

Friedrich, Andrea, M. A., wissenschaftliche Mitarbeiterin der INA gGmbH, Berlin

Honig, Dr. Michael-Sebastian, Professor für Pädagogik an der Universität Trier und wissenschaftlicher Begleiter des Programms in Rheinland-Pfalz, Trier

#### Programmleitung und Steuerung:

Athenstaedt, Manuela, Erzieherin, Programmmitarbeiterin der DKJS Regionalstelle Sachsen

Freire, Marta, M.A., Programmmitarbeiterin der DKJS

Hildebrandt, Dr. Frauke, Philosophin, Programmverantwortliche für Brandenburg

Hoffsommer, Jens, Diplom-Sozialpädagoge, Programmleiter

Hohn, Annette, M.A., Programmmitarbeiterin der DKJS Regionalstelle Sachsen

Piper, Sandra, M.A., Programmmitarbeiterin der DKJS

### Material zu ponte

Das Material ist digital unter [www.ponte-info.de](http://www.ponte-info.de) abrufbar bzw. unter [www.dkjs.de](http://www.dkjs.de) in gedruckter Form bestellbar.

Ramseger, Jörg; Hoffsommer, Jens (Hrsg.) (2008): **ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen**. Erfahrungen und Ergebnisse aus einem Entwicklungsprogramm. Weimar, Berlin: verlag das netz

### Links

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

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

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

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

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

[www.foermig-hh.de](http://www.foermig-hh.de)

[www.bertelsmann-stiftung.de](http://www.bertelsmann-stiftung.de)

[www.bosch-stiftung.de](http://www.bosch-stiftung.de)

[www.mckinsey-bildet.de](http://www.mckinsey-bildet.de)

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

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

[www.pfv.info](http://www.pfv.info)

## Programmpartner

brücke Sachsen. Kindergärten und Grundschule auf neuen Wegen ist ein gemeinsames Programm der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und der Internationalen Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie an der Freien Universität Berlin – INA gGmbH. Es wird gefördert durch die Deutsche Bank Stiftung und durch das Sächsische Staatministerium für Soziales, Landesjugendamt.

Allen Partner für die Unterstützung und die gute Zusammenarbeit herzlichen Dank!







## ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen

Die Kontinuität der Bildungsprozesse in Kindergarten und Grundschule ist eine der dringenden Reformaufgaben im Bereich der frühen Kindheit. Kindergärten und Grundschulen sollen miteinander kooperieren. So steht es in den Bildungs- und Rahmenlehrplänen vieler Länder festgeschrieben.

Um die Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen bei diesem Vorhaben zu unterstützen, wurde das Programm ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen entwickelt. Insgesamt 74 Einrichtungen aus vier Bundesländern haben an dem Programm teilgenommen, um eine inhaltliche und strukturelle Zusammenarbeit zu verwirklichen.

Welche Stolpersteine die Pädagoginnen und Pädagogen überwinden mussten, um eine fruchtbare Zusammenarbeit aufzubauen, welche Gelingensbedingungen für eine Kooperation identifiziert wurden und wo die Grenzen einer institutionellen Kooperation liegen, können Sie dieser Publikation entnehmen. Sie bündelt die Erfahrungen und Erkenntnisse aus vier Jahren Programmarbeit und beleuchtet das Thema Kooperation aus der Perspektive aller beteiligten Akteure –

der Pädagoginnen und Pädagogen aus Kindergarten und Grundschule, der Moderatorinnen, der Eltern, der Wissenschaft und der Programmsteuerung. Das Buch gibt damit einen vielschichtigen Einblick in eines der derzeit meist diskutierten Themen der Elementar- und Primarpädagogik: die Gestaltung eines pädagogisch sinnvollen Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule.

NEU



Jörg Ramseger Jens Hoffsommer  
(Hrsg.)

ponte. Kindergärten und  
Grundschulen auf neuen Wegen  
Erfahrungen und Ergebnisse aus  
einem Entwicklungsprogramm  
155 Seiten, mit farbigen Fotos  
ISBN 978-3-86892-004-8  
Euro 17,90

verlag das netz

Anfragen und Bestellungen über den Buchhandel oder beim verlag das netz –

Direktversand · Nummer 14 · 99441 Kiliansroda/Weimar

Tel. 036453.7140 · Fax 036453.71412

[www.verlagdasnetz.de](http://www.verlagdasnetz.de) [service@verlagdasnetz.de](mailto:service@verlagdasnetz.de)

