

Gefördert durch die
Robert Bosch Stiftung

Die Unterstützung von Übergängen im Elementarbereich

Ursula Carle und Heike Hegemann-Fonger



Herausgegeben von
Ursula Carle
und
Gisela Koepfel

Handreichungen zum Berufseinstieg von
Elementar- und KindheitspädagogInnen – Heft B03

Die Unterstützung von Übergängen im Elementarbereich

Ursula Carle und Heike Hegemann-Fonger

Handreichungen zum Berufseinstieg von
Elementar- und KindheitspädagogInnen



Ursula Carle

Dr. Ursula Carle ist seit 2000 Professorin für Elementar- und Grundschulpädagogik an der Universität Bremen im Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Sie leitete das Projekt „PiK - Profis in Kitas“ an der Universität Bremen von 2005 bis 2011 (www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/pik_bremen.html). An der Universität Bremen ist sie für die Einrichtung des ersten Studiengangs für die gemeinsame Ausbildung von Elementar- und Grundschulpädagogik verantwortlich.

Universität Bremen
Fachbereich 12 Bildungs- und Erziehungswissenschaften
Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik
Postfach 330440
28334 Bremen
ucarle@uni-bremen.de
www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de
www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de



Heike Hegemann-Fonger

Dr. Heike Hegemann-Fonger ist Diplom-Pädagogin und Volkskundlerin. Seit 2011 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin (zur Habilitation) am Arbeitsgebiet für Elementar- und Grundschulpädagogik an der Universität Bremen. 1994 promovierte sie über „Zum Wandel des Kinderspielens. Eine empirische Analyse des Freizeitverhaltens von Grundschulern“. 2008 startete sie zum Jahr der Mathematik das Projekt der "Bremer Matheboxen" (www.bremermathebox.de/), ab 2009 auch für den Einsatz im Kindergarten.

Universität Bremen
FB 12: Bildungs- und Erziehungswissenschaften
Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik
Postfach 330440
28334 Bremen
hege@uni-bremen.de
www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de

Impressum

Herausgegeben von

Ursula Carle

und

Gisela Koepfel

Text

Ursula Carle
Heike Hegemann Fonger

Layout

Birte Meyer-Wülfing

Foto Titelbild

Photocase

Entstanden
im Rahmen des Programms
PiK – Profis in Kitas
der Robert Bosch Stiftung

Bremen, Januar 2012

Die Unterstützung von Übergängen im Elementarbereich

Ursula Carle und Heike Hegemann Fonger

Einführung: Übergänge im Elementarbereich

- I. Übergangsbegleitung
 - A. Das Konzept der Eingewöhnung
 - B. Vorbereitung und Begleitung am Übergang in die Schule
- II. Qualifikationsziele und Kompetenzen der Begleitung
 - A. Kompetenzziele zur „Übergangsbegleitung“ in der Berufseinstiegsphase
 - B. Inhalte der Begleitveranstaltungen
 - C. Fragen zur Selbstreflexion

Literatur

Abbildungsverzeichnis

Überblick über das Projekt

Einleitung: Übergänge im Elementarbereich

Von Geburt an lernt der junge Mensch den Umgang mit gravierenden Veränderungen in seinem Leben. So erfordert schon die Geburt selbst vom Kind, sich schnell an eine völlig neue Welt anzupassen - zum Glück ist es dafür körperlich und psychisch gut ausgestattet. Doch dann ist das Kind in hohem Maße auf die Unterstützung seiner Bezugspersonen angewiesen. Es muss sich voll und ganz auf sie verlassen können. Die Sicherheit, die das Kind in den ersten Lebensjahren erfährt, ist eine Grundlage für sein ganzes Leben. Aus der Bindungsforschung wissen wir, dass misslungene Übergänge diese Sicherheit gefährden können. Je jünger das Kind ist, wenn es eine Kindertageseinrichtung besucht, umso mehr müssen die Erwachsenen darauf achten, dass das Kind dort eine neue stabile Bezugsperson hinzugewinnt.

Durch gelungene Übergänge gewinnt das Kind Selbstständigkeit und es lernt zunehmend, eigene Strategien zur Bewältigung von Diskontinuitäten im Alltag wie im Lebenslauf.

Eine gelungene Übergangsgestaltung ist daher ein wichtiger Bestandteil frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung.¹

Welche immense Bedeutung gelingende Übergänge auch für Bildungsprozesse haben und wie wichtig es ist, dass das Umfeld des Kindes in die Übergangsgestaltung einbezogen wird, zeigt sich z. B. darin, dass ein schulisches Scheitern in vielen Fällen bereits im Kindergarten vorhersehbar ist (Beelmann 2000) und zwar zu einem Zeitpunkt, wenn das Kind noch weit vom Übergang in die Schule entfernt ist. Zudem werden in der Sozialstrukturforschung „soziale (und ethnische) Disparitäten vor allem an den institutionalisierten Übergängen, den Gelenkstellen von Bildungskarrieren“ (Bauert/Maaz 2010, S. 159), vermutet. Insbesondere die Abfolge von Bildungsentscheidungen wirkt kumulativ und wird für die Selektion verantwortlich gemacht. Diese Entscheidungen beginnen mit dem frühen Besuch einer

¹ Einen Überblick über theoretische und empirische Zugänge zu frühkindlicher Bildung bietet Band 16 der Reihe Bildungsforschung, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007).

Krippe, hat sich doch gezeigt, dass frühe kompensatorische Arbeit mit den Kindern familiäre Nachteile aufwiegen kann – immer vorausgesetzt, dass der Übergang in die Krippe gelingt und die Bezugserzieherin feinfühlig in der Lage ist das Kind professionell zu fördern. An der Bedeutung früher Förderung in einer qualitativ hochwertigen Bildungseinrichtung für den Bildungsweg eines Kindes gibt es aufgrund der EPPSE-Studie keine Zweifel (Siraj-Blatchford 2011, S. 1f).

Allerdings sind auch die Bildungsentscheidungen nicht simpel zu denken. Zwar sollen Zurückstellungen am Schulanfang nur noch bei medizinischer Indikation erfolgen. Trotzdem ist gerade an diesem Übergang noch viel zu tun. Untersuchungen im Schulbereich belegen, dass die Entscheidung für ein bestimmtes Förderprogramm oder für eine Zurückstellung absolut nicht einfach ist. Wie Kottmann (2006) für Behinderung und Gomolla/Radtke (2002) für den Umgang mit Kindern ausländischer Herkunft eindrucksvoll beschreiben, wollen die EntscheiderInnen für die Kinder immer nur das Beste. Weder das Zustandekommen noch die Bewertung der Entscheidungen erfolgt jedoch professionell, also nach transparenten wissenschaftlich begründeten Kriterien. Der Kindergarten trägt zu der selektiven Entscheidungskette ebenfalls bei, z. B. wenn Eltern und Kinder mangels geeigneter Fachkräfte im Kindergarten zu externen Fachleuten geschickt werden, die sie evtl. wieder weiterschicken. Ergeben sich dann auch noch divergierende Diagnosen bzw. Fördervorschläge, werden die pädagogischen Fachkräfte im Kindergarten unglaubwürdig und die Eltern zusätzlich verunsichert (vgl. Carle 2011a). Die Unterstützung von Übergängen erfordert die Kenntnis und mehrperspektivische, ressourcenorientierte Analyse der Übergangssituationen, in denen jeweils mehrere Akteure und Faktoren eine Rolle spielen (siehe dazu den Baustein Beobachtung und Diagnostik).

Institutionelle Übergänge im Elementarbereich sind vor allem: Der Eintritt in die Krippe, der Eintritt in den Kindergarten und schließlich der Schuleintritt. Die Entwicklungsaufgaben des Kindes an diesen Übergängen unterscheiden sich vom ersten sich Zurechtfinden in einer Bildungseinrichtung über den Statuswechsel zum Kindergartenkind, das schon eine gewisse Selbstständigkeit zeigen

muss, bis hin zum Schulkind, das nun mit systematischem Lernen beginnt. Viele Einrichtungen haben Konzepte, mit denen sie die Übergänge angehen.

Die Bedeutung des Themas „Übergänge“ in der Berufseinstiegsphase

Anders als noch im Studium geht es in der Berufseinstiegsphase darum, beides - Analyse der Übergangssituation und die geeignete Unterstützung von Kind und Eltern - in Ernstsituationen verantwortlich zusammenzubringen. Es gilt also, der Analyse einer realen, sehr folgeträchtigen und für das Kind anspruchsvollen Übergangssituation eine unterstützend wirksame und pädagogisch begründete Handlung folgen zu lassen. Eigentlich handelt es sich gar nicht um eine genaue Abfolge von Analyse und Unterstützung, sondern bereits in der Auseinandersetzung mit der Übergangssituation spielt es eine Rolle, welche Unterstützungsalternativen parat sind oder sich aus Wissen und Erfahrung komponieren lassen.

Wir unterscheiden in diesem Beitrag zwischen *persönlichen Übergängen*, z. B. zwischen zwei familialen Lebenslagen und *institutionellen Übergängen*, etwa den Übergang von der Familie in die Krippe, von der Krippe in den Kindergarten, vom Kindergarten in die Schule usw. Die eher schicksalhaften Übergänge zwischen zwei Lebenslagen sind oftmals von außen nicht so leicht identifizierbar und bedürfen einer qualifizierten Beobachtung des Kindes, vor allem bei kritischen Lebensereignissen (Filipp 1995), sowie gelegentlich externer Hilfe. Demgegenüber handelt es sich bei institutionell initiierten Übergängen in der Regel um vorhersehbare Ereignisse, deren Begleitung zum grundlegenden Handwerkzeug der Elementarpädagoginnen und -pädagogen gehören sollte. Aber auch die unvorhersehbaren Übergänge erfordern professionelle Begleitung des Kindes, auch wenn diese zeitlich gesehen nicht planbar sind. Hier ist es wichtig zu wissen, wo man sich Hilfe holen kann.

Neben diesen einschneidenden Übergängen gibt es auch im Alltag immer wiederkehrende Transitionen. Solche alltäglichen Übergänge werden in der Literatur auch als *kleine Übergänge* bezeichnet (Ludwig 2011; Jelonnek

2007; Carle 2004, S. 38ff.). Beispiele sind Passagen von einer Phase des Kindergartens in die folgende, der Wechsel von einer Kindergruppe in eine andere, aber auch der kognitive Übergang von einer Modellvorstellung in eine neue usw. Mit welchen kleinen Übergängen ElementarpädagogInnen in der Berufseinstiegsphase konfrontiert sein werden, ist im Vorfeld gar nicht abzusehen.

Demgegenüber sind die institutionellen Übergänge gut erforscht, die das folgende Kapitel zeigt. Das gilt auch für die eigene Situation, also den Berufseinstieg, der zumindest für Lehrkräfte aufgearbeitet wurde (z. B. Hericks/Keller-Schneider 2011). Auch beim Berufseinstieg geht es um die Anforderungen, die die Arbeitsstelle an die ElementarpädagogIn stellt und um die personalen wie die fachlichen Kompetenzen, die sie zur Bewältigung dieses Übergangs aktivieren kann.

Theoretische und empirische Grundlagen der Übergangsunterstützung

In unserem Beitrag nehmen wir an, dass dem Leser und der Leserin bereits entwicklungspsychologische, pädagogische und didaktische Theorien zu Übergängen bekannt sind. Insbesondere bindungstheoretische (Ahnert 2007) und transitionstheoretische (Griebel/Niesel 2004) Kenntnisse setzen wir im Folgenden voraus. Dass Diskontinuitäten und die Bewältigung der dadurch entstehenden Widersprüche für die individuelle Entwicklung als Motor gelten, ist in diversen Entwicklungstheorien grundlegend. Man kann sogar sagen, dass *Entwicklung ohne Diskontinuitäten gar nicht denkbar* ist (Carle 2000, S. 321 f.).

Bereits Anfang der fünfziger Jahre formulierte der Lewin-Schüler Leon Festinger in seiner *Theorie der kognitiven Dissonanz*, dass das menschliche Streben nach Harmonie und Kongruenz dazu motiviert, sich zwischen zwei Polen zu entscheiden, obwohl sich diese widersprechen. Nach einer solchen Entscheidung stellt sich das Dissonanzproblem jedoch erneut, weil beide Alternativen objektiv weiter vorhanden sind (Festinger 1957). Aus tiefenpsychologischer Sicht ermöglicht nach Carl Gustav Jung - mit Blick auf den energetischen Aspekt der Widerspruchsverarbeitung - überhaupt erst die *Gegensätzlichkeit im Seelischen*

seelisches Leben. Jede seelische Tendenz wird durch eine kontrastierende balanciert. Demnach sind Ja und Nein stets gleichzeitig vorhanden (Jung 1973, S. 218). Erik Erikson sieht schließlich den soziokulturellen Aspekt der *Widerspruchsverarbeitung im Mittelpunkt der Identitätsentwicklung*. Die psychosoziale Entwicklung der Identität wird von ihm als Ergebnis der Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft gesehen. Sie wird durch universelle polare Themen bestimmt, die das ganze Leben über existent sind: Urvertrauen gegenüber Urmisstrauen, Autonomie und Stolz gegenüber Unsicherheit und Scham, Initiative, Aktivität und Zielgerichtetheit gegenüber Resignation, Initiative gegenüber Strafangst und Schuldgefühl, Ich-Identität gegenüber Rollenkonfusion. Die Spannung zwischen den Polen des Erlebens gibt zugleich die Kraft zur Entwicklung der eigenen Identität und zur Anpassung an die soziale Umwelt (Erikson 1973). So gesehen kann jede menschliche Entwicklung als das Ergebnis von zahlreichen Übergängen gedeutet werden, die letztlich - je nach Modellvorstellung in unterschiedlicher Weise - prinzipiell geeignet sind, den Menschen auf dem Weg zur Persönlichkeit voranzubringen.

Diese Dissonanzen bzw. polaren Themen der Kinder zeigen sich an den Übergängen besonders deutlich. Urvertrauen gegenüber Urmisstrauen ist das große Thema beim frühen Eintritt in die Krippe. Die Antwort ist Feinfühligkeit und Sicherheit. Feinfühligkeit bedeutet, dass die Bindungsperson die Signale des Kindes wahrnimmt, richtig interpretiert und angemessen befriedigt. Feinfühligkeit bedeutet auch, dass die Bezugsperson erst auf das Kind reagiert, wenn es diese Signale sendet und nicht von sich aus dem Kind Bedürfnisse unterstellt. Vielmehr steht die Achtung der Autonomie des Kindes im Vordergrund. Wenn sowohl die Explorationsimpulse des Kindes wie auch seine Bindungswünsche durch die Bezugsperson richtig interpretiert und beantwortet werden, entwickelt das Kind allmählich ein immer selbstbestimmteres Verhalten. Die Impulse des Kindes sind jedoch nicht eindeutig, oft unspezifisch und nicht ohne weiteres zu deuten, zumal wenn die neue Bezugsperson das Kind noch nicht so gut kennt. Die Bezugsperson muss sich affektiv auf das Kind einstellen, sich einfühlen und dazu

das Kind als intentionales Wesen akzeptieren, also fragen, was das Kind gerade will. In diesem dyadischen Austausch gibt es immer wieder Missverständnisse, die im Dialog mit dem Kind aufgeklärt werden können. Hier wird sehr deutlich wie wichtig es ist dass die Krippe und auch noch der Kindergarten ein Konzept der BezugserzieherInnen hat. Nur so lässt sich feinfühlig eine sichere Bindung zu dem Kind aufbauen. Allerdings konnte gezeigt werden, dass auch andere Interaktionssettings dazu führen können, dass Kinder sich sicher gebunden fühlen. Dazu gehört gelebte Gemeinsamkeit, Wärme und Akzeptanz (Stegmaier o. J.).

Die individualistische Sicht, Übergänge auf die Person Kind mit der unterstützenden ElementarpädagogIn zu fokussieren, hieße jedoch, die Ressourcen außerhalb dieser pädagogischen Beziehung zu übersehen. Für die Analyse der Bedingungen, die die Umwelt dem Kind bereitet, hat Urie Bronfenbrenner (1981) in seinem Buch „Die Ökologie der menschlichen Entwicklung“ die Grundlage formuliert. Die Analyse der Wechselbeziehungen zwischen dem Kind als Akteur und seinen Bezugssystemen (z. B. Familie, Kindergarten) erlaubt es, die Dynamik der Entwicklung in Übergangszeiten zu beleuchten. Beim Übergang in die Krippe und später auch in den Kindergarten kommt es nicht nur darauf an, dass die Eltern als primäre Bezugspersonen sich bei der Eingewöhnung des Kindes beteiligen, da bleiben, das Kind bei der Kontaktaufnahme unterstützen und den ErzieherInnen Informationen zu den Gewohnheiten des Kindes geben. Am Übergang wird sozusagen die gelebte Gemeinsamkeit ein Stück weit in die Kindertageseinrichtung mit hineingenommen. Darüber hinaus ist es aber auch die Aufgabe der Einrichtung, die Eltern nach Kräften zu fördern. Kindertageseinrichtungen verstehen sich heu-

te als Familienzentren, die ein Stück weit auch die Eltern befähigen müssen, wie sie die Kinder fördern können, gerade an den Übergängen ist das wichtig.

Besonders intensiv und bereits seit sehr langer Zeit kümmert sich die Pädagogik um den Übergang vom Kindergarten in die Schule. Ausschlaggebend Anfang der 1950er Jahre der hohe Anteil an Kindern, die im ersten Schuljahr sitzenblieben. Arthur Kern war überzeugt, dass dem dadurch abgeholfen werden könne, wenn die Kinder erst dann eingeschult würden, wenn sie schulreif geworden sind. Dazu sei vor allem Entwicklungszeit erforderlich (Kern 1951). In den 1960er Jahren wurde dieser Ansatz immer stärker kritisiert, auch weil die Zurückstellungen keinen wesentlichen Effekt zeigten. Durch den Diskurs um Begabung und Begaben begann Ende der 1960er Jahre eine Phase verstärkter vorschulischer Förderung im Kindergarten und in Vorschulklassen (Roth 1967).

Horst Nickel (1988) machte sich schließlich die ökosystemische Sichtweise zu Eigen und skizzierte mit Bezug auf Bronfenbrenner ein allgemeines Wirkmodell der Schulreife (s. Abb. 1). Es bietet Kategorien mit deren Hilfe Schulanfang analysiert werden kann, wenn gleich der Schulreifebegriff heute als überholt gilt. Das Modell macht vor allem deutlich, dass die Kooperation zwischen Kindergarten Familie und Schule unabdingbar ist, stellen diese drei Umfelder doch wesentliche Bedingungen der Entwicklung von Schulreife dar. Gleichzeitig wird hier jedoch das System Schule noch zu wenig adaptiv betrachtet, was wenig Später dazu geführt hat, dass nun von der Schulfähigkeit des Kindes und der Kindfähigkeit der Schule als ineinandergreifende Voraussetzungen gesprochen wurde.

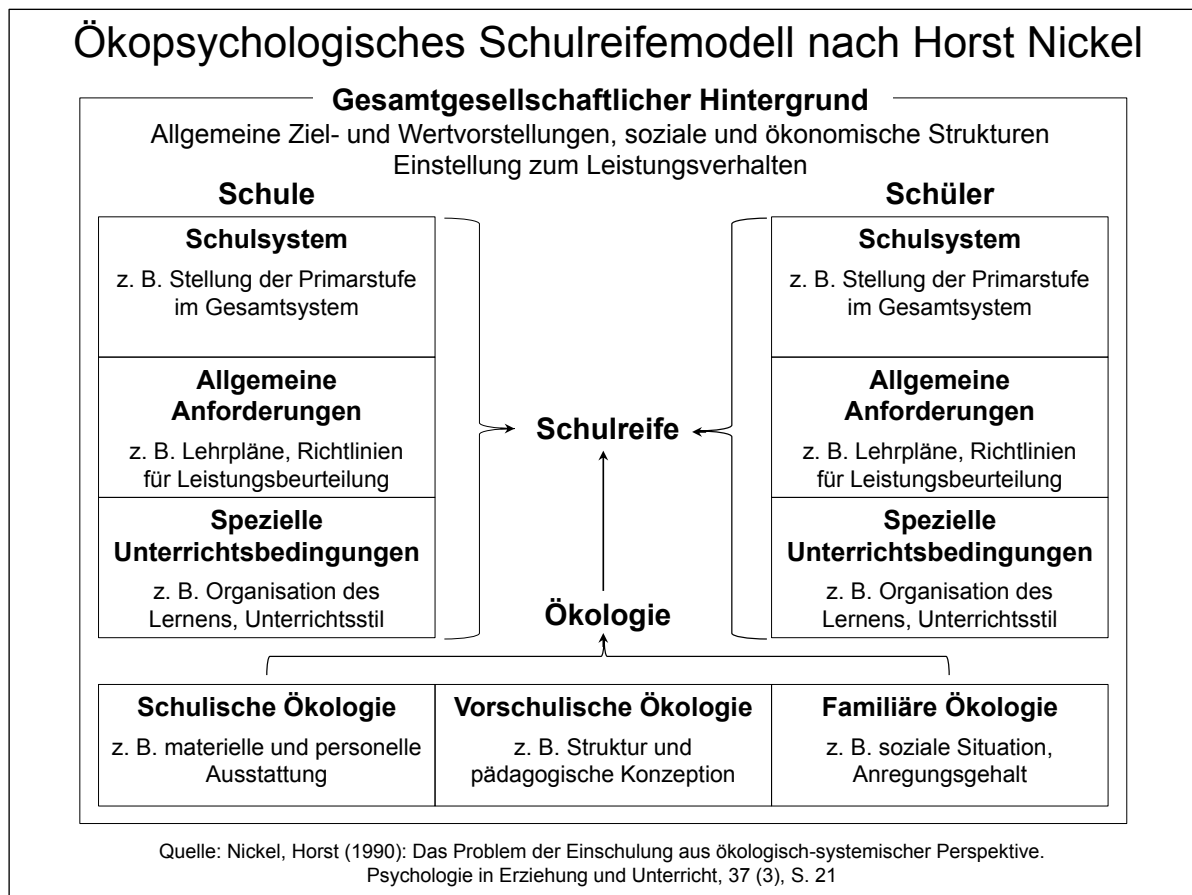


Abbildung 1: Einflussfelder des gelingenden Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule

Systemische Ansätze gehen hier noch einen Schritt weiter. In ihnen herrscht die Vorstellung, dass Systeme - wenn sie nicht in prekäre Gleichgewichte geraten (Flammer 2003, S. 233) - immer nach „Durchgangsgleichgewichten“ streben. Ihre Entwicklungsrichtung wird als das Streben nach höheren Ordnungen modelliert. Vor allem sehen systemische Ansätze wechselseitige Einflüsse zwischen Systemen, also z. B. zwischen Kind und Eltern, Kind und Kindergruppe usw. Hier wird nicht von einer direkten Beeinflussbarkeit kindlichen Lernens ausgegangen. Vielmehr wird stärker betont, dass es aus pädagogischer Sicht lediglich möglich ist, die Bedingungen zu verändern, ohne dass die angestrebte Wirkung garantiert werden kann. Auf den Übergang bezogen, müsste deshalb vor allem an den Übergangsbedingungen gearbeitet werden, nicht nur an denen des Kindes und seiner Familie, sondern auch an denen der pädagogischen Einrichtungen, die es besucht (Carle 2000, S. 289 f.).

I. Übergangsbegleitung

Für die verschiedenen Übergänge im Kontext der Kindergartenzeit gibt es unterschiedliche Konzeptionen, wie diese gestaltet werden sollen. So ist die Eingewöhnung beim Eintritt in die Krippe (und beim Übergang in den Kindergarten) von großer Bedeutung. Demgegenüber zielt die Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule eher auf die Ermöglichung einer kontinuierlichen kindlichen Bildungsbiografie. In beiden Fällen bedarf es einer engen Kooperation mit den Eltern und mit der abgebenden oder aufnehmenden anderen Einrichtung (Krippe oder Schule). Für die Kooperation zwischen den Einrichtungen gibt es zahlreiche Veröffentlichungen, insbesondere für den Schulanfang. Wir verweisen hier auf die Ergebnisse des TransKiGs Projekts², des Ponte-Projekts³, des

² <http://www.transkigs.de>

Projekts Brückenjahr in Niedersachsen⁴, des Projekts Bildungshaus 3-10 in Baden-Württemberg⁵ und des Projekts ‚Frühes Lernen - Kindergarten und Schule kooperieren‘⁶ (Carle/Samuel 2007). In den jeweiligen Projektberichten sind z. B. Übergangskalender veröffentlicht, die dazu genutzt werden können, die konkrete Kooperation zwischen Schule und Kindergarten für einen Jahrgang zu planen. Solche basalen Konzepte werden hier nicht noch einmal ausgeführt.

I. A. Das Konzept der Eingewöhnung

Das Berliner Eingewöhnungsmodell für Kinder in Krippen und Tagespflegestellen wurde bereits 1988 durch INFANS e. V. der Fachöffentlichkeit vorgestellt. Hinzu kamen zahlreiche Videos sowie eine Elternbroschüre. Es folgten bundesweit Fortbildungen durch Träger von Kindertageseinrichtungen, die Erzieherinnen und Erzieher in die Arbeit mit dem Berliner Eingewöhnungsmodell einführten. Die Modellbeschreibung ist bei Luchterhand erschienen (Laewen u.a. 2000a, b).

Der Eintritt in den Kindergarten bedarf ebenfalls einer Begleitung. Dafür kann das Berliner Eingewöhnungsmodell unter Berücksichtigung der Entwicklung der Kinder übertragen werden.

Das Berliner Modell geht je nach Kind von einer Eingewöhnungsdauer zwischen ein und drei Wochen aus. In den ersten drei Tagen, der Grundphase, besucht ein Elternteil gemeinsam mit dem Kind für etwa eine Stunde die Einrichtung. Die Aufmerksamkeit des Elternteils soll beim Kind sein, und es wird kein Trennungsversuch unternommen. Die ElementarpädagogIn nimmt vorsichtig Kontakt zum Kind auf, ohne es in irgendeiner Form zu drängen. Am vierten Tag kann eine erste Trennung von höchstens einer halben Stunde versucht werden. Die Reaktion des Kindes gibt nun Ausschlag über das weitere Vorgehen: Ignoriert das Kind die Trennung oder lässt sich

nach kurzer Zeit dauerhaft trösten, kann eine kürzere Eingewöhnung von etwa sechs Tagen geplant werden. Reagiert das Kind jedoch heftig auf den ersten Trennungsversuch, muss die Bezugsperson sofort zurückgeholt werden und eine längere Eingewöhnungszeit von zwei bis drei Wochen geplant werden. In den nächsten Tagen darf dann zunächst kein weiterer Trennungsversuch erfolgen.

Ist der erste Trennungsversuch am vierten Tag erfolgreich verlaufen, beginnt die Stabilisierungsphase. Die Trennungszeiten von der ursprünglichen Bezugsperson können langsam ausgedehnt werden, die Person sollte allerdings im räumlichen Umfeld bleiben, um bei Bedarf in den Gruppenraum geholt werden zu können. Erst in der Schlussphase der Eingewöhnung kann die Bezugsperson die Einrichtung verlassen, sollte allerdings jederzeit erreichbar bleiben. Lässt sich das Kind rasch von der ElementarpädagogIn trösten und wendet dann seine Aufmerksamkeit wieder anderen Dingen zu, kann die Eingewöhnungszeit als beendet angesehen werden. Für die gesamte Zeit der Eingewöhnung empfiehlt es sich, dass das Kind die Einrichtung höchstens halbtags besucht.

I. B. Vorbereitung und Begleitung am Übergang in die Schule⁷

Zur Vorbereitung auf den Übergang darf nicht das Kind alleine betrachtet werden. Vielmehr erleben auch die Bezugspersonen des Kindes, seine Familie, die Peers, die Kindergarten- und die Schulklasse die Veränderung. Übergänge können schon aufgrund dieser vielfachen Zusammenhänge und gegenseitigen Wirkungen nicht als einfache Ursache-Wirkungszusammenhänge beschrieben werden. Was der Kindergarten veranlasst, was die Schule in Aussicht stellt, das beeinflusst zugleich die Eltern und die Kinder, wenn auch in unterschiedlicher Weise. Genauso bedeutsam sind für das Kind Erzählungen älterer Geschwister und Freunde. Und das Kind bringt seine Interpretationen davon schließlich wieder in den Kindergarten mit. Gelingende und misslingende Übergänge haben so wieder

³ [http://www.ewi-psy.fu-](http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/v/ina/arbeitsbereiche/ise/home/ponte/)

[berlin.de/v/ina/arbeitsbereiche/ise/home/ponte/](http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php)
⁴ <http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php>

⁵ <http://www.znl-ulm.de/html/bildungshaus.html>

⁶ <http://www.fruehes-lernen.uni-bremen.de/index.html>

⁷ Dieses Kapitel ist teilweise identisch mit: Carle 2012

Auswirkung auf die Übergänge der nächsten Generation.

Evidenzbasierte ökologische Theorien, wie die des Mitbegründers des Head-Start-Programms, Urie Bronfenbrenner, legen nahe, dass neben speziellen Unterstützungssystemen auch das alltägliche Lebensumfeld mit seinen spezifischen Vorerfahrungen und Ressourcen eine bedeutende Rolle für die Unterstützung des Kindes spielen kann. Während in Folge auch der Bemühungen von Urie Bronfenbrenner (1974) in den USA vor mehr als 30 Jahren mehrere kompensatorische Programme zu Förderung von sozial benachteiligten Kindern aufgelegt wurden, steht eine solche flächendeckende Einführung in Deutschland noch aus.

Was ElementarpädagogInnen dennoch tun können, wenn sie in einer „Vorschulgruppe“ eingesetzt sind, damit befasst sich dieses Kapitel. Richtete sich in den vorangegangenen Kapiteln der Blick hauptsächlich auf Mikroprozesse, also die psychische Entwicklung, so kommen jetzt auch Organisationsprozesse als Modi der Umstrukturierung in den Blick. Weiter sind die Bedingungen, unter denen der Übergang geschieht von Bedeutung für Überlegungen, wie das Kind am besten begleitet werden kann. Weil wir annehmen, dass es sich um ein Netz potenziell interagierender Voraussetzungen und Wirkungen handelt, ist eine zweite Annahme wichtig: Vieles deutet darauf hin, dass Schwächen in einem Bereich dieses Netzes durch Stärken in einem anderen Bereich ausgeglichen werden können. Z. B. könnte geringeres schulrelevantes Wissen durch positive Erfahrung mit Übergängen und großes Selbstvertrauen so weit ausgeglichen werden, dass das Kind mit großer Zuversicht in die Schule wechselt. Ebenso kann ein Kind, das eher zögerlich auf Neues zugeht durch eine sichere Begleitung durch die Familie den Schulanfang unbeschadet meistern. Und schließlich ist es denkbar, dass Kinder, die schon sehr weit entwickelt sind oder einige Rückstände aufzuholen haben, sich in einer Schulklasse mit gutem sozialen Gefüge und hoch adaptivem Unterricht persönlich adäquat angesprochen und versorgt fühlen.

Schwierigkeiten am Schulanfang resultieren häufig daraus, dass die Kinder soziale Verhaltensauffälligkeiten zeigen, die in der Schule noch stärker zum Tragen kommen als im Kin-

dergarten. Die Kinder werden isoliert und es gelingt ihnen nur schwer, Beziehungen in der Gleichaltrigengruppe zu knüpfen. Wichtig ist es in der Kindergruppe ein Klima der Anerkennung und Wertschätzung zu etablieren. Wichtig ist die Verständigungsbereitschaft der PädagogInnen und der Kinder, um mit dem Kind und der Gruppe ohne Schuldzuschreibung zu Regeln zu gelangen, mit denen sich die Situation verbessern lässt. Dazu sollten die Regeln visualisiert werden. Die Selbststeuerungsfähigkeit und das demokratische Handeln kann schon im Kindergarten eingeübt werden. Regeln entstehen dann nur aus dem Regelungsbedarf der Kindergruppe. Und sie können auch durch die Kindergruppe wieder abgeschafft werden, wenn man sie nicht mehr braucht.

Grenzziehung der PädagogIn ist nur für die folgenden Fälle erforderlich:

- wenn ernsthafte Gefahren drohen
- wenn Kinder verletzt, gekränkt, erniedrigt werden
- wenn gemeinsames Eigentum oder das Eigentum anderer beschädigt oder zerstört wird
- wenn die Belastbarkeitsgrenze fortlaufend überschritten wird, z. B. durch Lärm oder toben in Phasen der Ruhe.

Um gute Unterstützung bieten zu können, ist es sinnvoll prozessbegleitend die Kinder zu beobachten, Ressourcen des Kindes und des Umfeldes zu entdecken und auf dieser Grundlage Förderung zu entwickeln. Dazu reichen einfache Beobachtungsverfahren dann nicht mehr aus, wenn sich bereits gravierende Probleme feststellen lassen. Es werden dann Instrumente benötigt, die speziell geeignet sind, ein Scheitern am Schulanfang zu vermeiden. Vorzugsweise handelt sich um solche Verfahren, die nicht mit einem Kind alleine durchgeführt werden, sondern mit der gesamten Kindergruppe, die in die Schule wechselt. So kann sichergestellt werden, dass das einzelne Kind die Förderung nicht als Indiz für eigene Unfähigkeit auffasst, sie sind im Baustein „Beobachtung und Diagnostik“ beschrieben. Zudem ist es sinnvoll, wenn ElementarpädagogInnen und Grundschullehrkräfte hier zusam-

men arbeiten, denn nur wenn die Schule mit der zutage tretenden Vielfalt der Lernvoraussetzungen in geeigneter Weise umgehen kann, versprechen die Bemühungen im Kindergarten nachhaltigen Erfolg.

Bei der Entwicklung der Kinder, auch in Bezug auf das bereichsspezifische Wissen, können wir von Unterschieden bis zu vier Entwicklungsjahren ausgehen. D.h. einige Kinder im Kindergarten haben in bestimmten Wissensdomänen bereits Kenntnisse, die erst nach dem Bildungsplan der Klasse 2 oder 3 erwartet werden. Zugleich kann es in der Schule Kinder geben, die in der zweiten Klasse etwa den Kenntnisstand erworben haben, der dem Bildungsplan des Kindergartens entspricht. Wenn von der Entwicklung domain-spezifischem (oder bereichsspezifischem) Wissen der Kinder die Rede ist, dann wird zunächst von in sich relativ klar umrissenen Überzeugungssystemen von Kindern ausgegangen (z. B. Wellman/Gelman 1992). Unumstritten ist, dass sich dieses Wissen durch Bildungsprozesse ausgehend von „naiven“ Vorstellungen dem wissenschaftlichen Wissen immer mehr annähert. Entscheidend ist dabei, dass das Wissen vernetzt und strukturiert aufgebaut wird, damit es später in Anwendungssituationen aktiviert werden kann (Stern 2002). Gesellschaftliche Teilhabe ist wesentlich davon abhängig, ob diese Entwicklung gelingt.

Kindergarten und Schule spielen dabei eine zentrale Rolle. Es ist heute eine selbstverständliche Norm, dass ihr Programm abgestimmt sein soll, um nicht durch gegensätzliche oder gebrochene Anforderungen an die Kinder Misserfolge zu provozieren. Vielmehr ist es ein Ziel den unterschiedlichen Kindern für sie jeweils anschlussfähige Bildungsangebote zu unterbreiten und zugleich die Kindergruppe in ihrer sozialen Integration zur Lerngemeinschaft zu unterstützen.

Der Fokus liegt also einerseits auf dem einzelnen Kind als unverwechselbarem Individuum und andererseits auf der Kindergruppe, die sich kollektiv durch geteilte Reflexion und gemeinsames Handeln weiterbringt. Sind es doch die Kinder selbst, die sich durch ihre Aktivitäten ein eigenes Bild davon entwerfen, wie die Welt funktioniert. Dabei tauschen die Kinder im Spiel und in gemeinsamen Vorhaben und Projekten untereinander ihre Vorstel-

lungen aus und diskutieren über unterschiedliche Sichtweisen oder Handlungsergebnisse. Daraus ergeben sich neue Hypothesen wie etwas funktioniert. Es braucht für diese Lernprozesse folglich die aktive Auseinandersetzung mit etwas, das die Kinder interessiert, an dem sie dranbleiben, um dahinterzukommen. Das Kind lernt nicht passiv, sondern durch die Bewältigung von herausfordernden (selbst- oder fremdgestellten) Aufgaben, die es aus der Sache heraus anregen Differenzen wahrzunehmen und seine Überzeugungen zu hinterfragen. Wie sich die Überzeugungssysteme vernetzt und zugleich strukturiert aufbauen, zeigen Beispiele aus der Reggiopädagogik und der Freinetpädagogik ebenso eindrücklich wie fachbezogene Entwicklungslinien, die fachdidaktische Studien aus dem Blickwinkel der Schule herausgearbeitet haben. Hier herrscht im Groben weitgehende Einigkeit, wenngleich noch recht wenige dieser Überzeugungssysteme in ihrer Entwicklung untersucht sind und noch viel weniger Ausarbeitungen darüber vorhanden sind, wie Kinder auf dem Weg von einer zur nächsten Zone ihrer bereichsspezifischen Entwicklung unterstützt werden können.

Schwierigkeiten kann es dadurch geben, dass nicht nur die Überzeugungssysteme der Kinder sich entwickeln müssen, sondern auch die der Fachkräfte in Kindergarten und Schule. Glaubt man Untersuchungen z. B. aus dem Bereich der Mathematik, so haben Kindergärtnerinnen ihren Beruf häufig gerade deshalb gewählt, weil sie die fachlichen Ansprüche (in diesem Fall der Mathematik) in ihrer Ausbildung umgehen wollten (vgl. Budde 2009). Umgekehrt wissen wir, dass fachfremd unterrichtende Lehrerinnen und Lehrer, die also in diesem Fall Mathematik nicht studiert haben, Schülerinnen und Schüler sehr viel schlechter in ihrem mathematischen Lernprozess unterstützen können (Blömeke/König 2011).

Gerade die didaktische Seite ist bislang kaum entlang der Entwicklung der Kinder formuliert. Traditionell haben Kindergarten und Schule jedoch unterschiedliche pädagogisch-didaktische Arbeitsweisen. Insbesondere die Bildungsinhalte werden unterschiedlich angegangen. Schaut man Elementardidaktik und Grundschuldidaktik näher an, so ist die Differenz durchaus begründet und lässt sich durch

die angenommene Normalentwicklung der Kinder rechtfertigen. Steht im Kindergarten eher das Spiel im Mittelpunkt, so werden die Anforderungen mit der fortschreitenden Entwicklung der Kinder spezifischer und folgen neben den Interessen der Kinder immer stärker fachlich systematischen Ansprüchen. Entscheidend wird sein, die fachlich systematischen Anforderungen kompetenzorientiert als Zielperspektive zu definieren, den Kindern aber ihre eigenen Lernwege, ihre eigenen Schwerpunkte und Lerngeschwindigkeiten zuzugestehen, ja bei aller Fokussierung der Domänen die Gesamtentwicklung des Kindes als Person nicht aus dem Auge zu verlieren. Dabei unterscheidet sich die Entwicklung der Kinder nicht nur untereinander, sondern jedes Kind entwickelt sich auch zwischen verschiedenen Domänen unterschiedlich.

Zusammenarbeit von Kindergarten und Schule müsste hier einer doppelten Strategie folgen. Zum einen ist der Verschiedenheit der Kinder in allen Dimensionen und in jeder Phase ihres Lebens Rechnung zu tragen, zum anderen gilt es alle Kinder fortschreitend besser mit den Bildungsgütern vertraut zu machen. Dabei führt der Weg für alle Kinder vom spielerischen zum zunehmend zielgerichteten Lernen und beinhaltet somit zugleich die Entwicklung der erforderlichen personalen Kompetenzen, die nicht einzelnen Überzeugungssystemen zuzuordnen sind, wie z. B. die Fähigkeit, sich angemessen einzuschätzen, die Fähigkeit sich selbst Aufgaben zu stellen und diese konzentriert und zielgerichtet zu verfolgen, ohne sich ablenken zu lassen und die verschiedenen Arbeits- und Lernmethoden, die für viele verschiedene Lernanlässe zu gebrauchen sind.

Daraus lässt sich ableiten, dass der Übergang vom Kindergarten in die Schule nur dann sinnvoll zu unterstützen ist, wenn es gelingt, die Kinder einerseits in ihrem Selbstbewusstsein zu unterstützen und ihnen soziale Kompetenzen zu vermitteln, andererseits aber auch ein abgestimmtes und adaptives Bildungsangebot zu entwickeln. Um jedes Kind angemessen zu fördern, müssten dann auch diagnostische Instrumente eingesetzt werden, die die ganze Spannweite möglicher Entwicklungen abdecken (vgl. ILEA T, Baustein Beobachtung und Diagnostik).

II. Qualifikationsziele und Kompetenzen der Begleitung

Anregungen für die hier formulierten Qualifikationsziele entstammen teilweise den Werken von Wilfried Griebel und Renate Niesel zu Transitionen im Kindesalter (vgl. Griebel/Niesel 2002; Griebel/Niesel 2004) und sind in ihrem Aufbau an den Bausteinen des Qualifikationsrahmens für Frühpädagogik der Robert-Bosch-Stiftung (vgl. Robert Bosch Stiftung 2008, S. 62 ff; Pasternack/Schulze 2010) angelehnt. Die Empfehlungen der JFMK/KMK (2010) wurden berücksichtigt. Darüber hinaus hat sich während der Begleitung der BerufseinsteigerInnen gezeigt, dass Übergänge sehr zentrale Handlungsbereiche sind, für die auch ein hoher Grad praktischer Erfahrung notwendig ist, um die komplexen Zusammenhänge zu überschauen, einschätzen und in geeigneter Weise auf die notwendige Förderung schließen zu können.

Die Qualifikationsziele dieses Bausteins „Beobachtung und Diagnostik am Übergang“ und die Ziele zum Baustein „Unterstützung von Übergängen im Elementarbereich“ überschneiden sich teilweise. Deshalb tauchen einige Ziele in beiden Bausteinen auf.

II. A. Kompetenzziele zur „Übergangsbegleitung“ in der Berufseinstiegsphase

Folgende Kompetenzen erwerben ElementarpädagogInnen in der Berufseinstiegsphase mit dem Ziel, Übergänge diagnostisch angemessen einzuschätzen und zu begleiten:

Allgemeine Kompetenzen für die Übergangsbegleitung

- ElementarpädagogInnen wissen über die hohe Bedeutung der Entwicklungsanforderungen im Übergangsprozess sowohl der Kinder als auch der Eltern.
- Sie nehmen die Perspektiven aller Beteiligten wahr und reagieren darauf angemessen.
- Sie gehen adäquat auf sich verändernde Lebensumstände in den Familien ein, die den Übergangsprozess betreffen oder unmittelbar beeinflussen.

- Sie nehmen den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule als Entwicklungsprozess des Kindes und des gesamten sozialen Umfeldes wahr und beziehen alle Beteiligten in die Übergangsbegleitung mit ein.
- Sie greifen die Anforderungen des beschleunigten Lernens während des Übergangsprozesses als Entwicklungsimpulse auf und nutzen diese.
- Sie schätzen die Bedeutung und die Tragweite des Übergangs für die Entwicklung der Kinder angemessen ein.
- Sie berücksichtigen und begleiten Veränderungen von Kindern und Eltern in den Bereichen Identität, Beziehungen, Rollen, Gefühle und der Integration von Familie und Schule durch angemessene Konzepte und Schritte in Kindergarten und Schule.
- Sie nehmen den Identitätswandel sensibel wahr und bereiten auf den anstehenden Statuswechsel vor.
- Sie wissen um mögliche Probleme des Übergangsprozesses.
- Sie wissen über die unterschiedlichen Perspektiven und Rollen der beteiligten Akteure im Übergangsprozess.
- ElementarpädagogInnen gehen auf Gefahren und Ängste der beteiligten Akteure ein und suchen dialogisch Lösungsmöglichkeiten bzw. holen sich Unterstützung.
- Sie arbeiten kindorientiert, gehen respektvoll mit den Kindern um und gehen adäquat auf ihre Bedürfnisse ein.
- ElementarpädagogInnen setzen ihr Fachwissen über Übergänge kindorientiert ein.

Kompetenzen speziell am Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule

- Die ElementarpädagogInnen kennen beide Institutionen und deren Philosophien.
- Sie nehmen Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Institutionen Kindergarten und Grundschule wahr.

- Sie wissen um schulische Anforderungen, die zukünftig auf die Kinder zukommen und können Unterschiede zu Anforderungen des Kindergartens einschätzen.
- Sie wissen um unterschiedliche soziale Anforderungen in Kindergarten und Grundschule.
- Sie nehmen mit Hilfe von vorbereiteten Aktivitäten z. B. Schulbesuche oder Schüler-Kinder-Tandems Ängste und fördern und bestärken Freude und Zuversicht für einen guten Übergang (seitens des Kindes und der Eltern).
- Sie kennen die staatlichen Regelungen am Schuleintritt (und deren bundeslandspezifischen Unterschiede) und kennen exemplarisch auch Schuleintrittsverfahren anderer europäischer Länder.
- ElementarpädagogInnen erkennen Schwierigkeiten in der Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule und können systematisch dazu beitragen sie zu überwinden.
- Sie entwickeln Kooperationsprojekte zwischen Kindergarten und Grundschule und bewerten diese kritisch.

Soziale Stärkung

- ElementarpädagogInnen nehmen die soziale Kompetenz der Kinder und Familien als entscheidend zur Übergangsbewältigung wahr und fördern diese entsprechend.
- Sie fördern als Stütze der Veränderungen auf der Beziehungsebene die Gruppenzusammengehörigkeit und das soziale Miteinander unter den zukünftigen Schulkindern.
- Sie stärken die Kinder sowohl sozial und psychisch als auch physisch und bereiten damit möglichst optimal auf die Übergangsanforderungen vor.
- Sie unterstützen durch gezielte Projekte die Kinder darin, lernmethodische Kompetenzen zu entwickeln

Bildungsanforderungen

- ElementarpädagogInnen wissen, dass Bildung mit der Geburt beginnt. Sie sind in der Lage Bildungsprozesse auch von sehr jungen Kindern wahrzunehmen und zu unterstützen.
- Sie bieten Aktivitäten im Alltag an, die die Neugierde, den Forscherdrang und das eigenständige Lernen der Kinder fördern.
- ElementarpädagogInnen regen auch ohne vorgefertigte Materialien aus den Tätigkeiten der Kinder heraus Bildungsprozesse in der Zone der nächsten Entwicklung an, sowohl bei Kindern im Alter von unter drei Jahren, als auch bei Kindern, deren Können den traditionellen Rahmen der Arbeit im Kindergarten sprengen (z. B. weil sie schon lesen können).
- Sie unterstützen professionell die bereichsspezifische Entwicklung der Kinder mit Blick auf eine kontinuierliche Bildungsbiografie.
- ElementarpädagogInnen kennen die Bildungspläne von Kindergarten und Grundschule.
- Sie übersetzen die Bildungspläne zusammen mit den LehrerInnen der Grundschule in abgestimmte Jahresplanungen.
- Dazu beleuchten sie Material und methodisches Vorgehen hinsichtlich ihrer Wirkung kritisch und entscheiden sich begründet dafür oder dagegen.
- Das Ergebnis ihrer Erziehungs- und Bildungsarbeit im Kindergarten kommunizieren ElementarpädagogInnen mit den LehrerInnen der Grundschule.
- Sie reflektieren das Vorgehen des Kindergartens in der Schulvorbereitung mit den LehrerInnen zusammen und ziehen daraus Schlüsse für die Weiterentwicklung.
- Sie arbeiten aktiv daran mit die fachdidaktischen Konzepte zwischen Kindergarten und Grundschule so ab-

zustimmen, dass sie für alle Kinder anschlussfähig und herausfordernd sind.

Beobachtung und Entwicklungsdokumentation

- ElementarpädagogInnen kennen Möglichkeiten der Entwicklungsbegleitung.
- Sie setzen sinnvolle Beobachtungsinstrumente gezielt ein, werten ihre Beobachtungen theoretisch begründet aus und suchen nach Möglichkeiten der Unterstützung bzw. bieten diese gezielt an.
- Sie kennen ein breites Spektrum von Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren.

Elternarbeit am Übergang in den Kindergarten und vom Kindergarten in die Schule

- ElementarpädagogInnen kennen das Eingewöhnungsverfahren für Krippenkinder nach dem „Berliner Modell“ von Infans (Laewen u. a. 2006 und 2008). Sie planen und führen es in örtlich angemessener Form durch.
- Sie bauen feinfühlig Beziehungen zu „neuen“ Kindern auf und erhalten diese.
- Dabei gehen auch mit Eltern angemessen um, die eine konträre Auffassung vertreten und noch nicht dafür sensibilisiert sind, dass das Kind zunächst im Kindergarten Vertrauen zu einer neuen Bezugsperson aufbauen muss.
- ElementarpädagogInnen kennen den Übergangskalender, der zwischen Kindergarten und Grundschule vereinbart wurde oder initiieren seine Ausarbeitung.
- Sie planen Elternabende für die künftigen Schulleitern zur Klärung von Fragen und zum Austausch mit LehrerInnen und ErzieherInnen und führen diese so durch, dass sie das Interesse an weiteren Elternabenden stützen.
- Sie kennen die Rechte und Pflichten der Eltern am Übergang und beraten die Eltern entsprechend.

- ElementarpädagogInnen wissen um die Tragweite ihrer Beratung und vermeiden es Eltern durch defizitorientierte Rückmeldungen zu verunsichern.
- Wenn externe Hilfen eingeschaltet werden, stellen ElementarpädagogInnen sicher, dass Eltern und Kind weder in einen Sog von Misserfolgserwartungen geraten, noch durch widersprüchliche Beratungen durch die unterschiedlichen Hilfeinrichtungen verunsichert werden. Das setzt eine enge Kooperation zwischen Kindergarten und Hilfeinrichtungen voraus.
- Über die formalen Zusammenkünfte hinaus, finden ElementarpädagogInnen niedrigschwellige Möglichkeiten um alle Eltern zu erreichen.
- Sie bringen Eltern ihre neue Funktion als Schuleltern nahe und machen sie mit den neuen Anforderungen und Pflichten vertraut.
- Sie fördern eine positive Grundhaltung gegenüber dem Übergang und Zuversicht in den Bewältigungsprozess der Kinder (seitens des Kindes und der Eltern)
- Sie bieten pädagogische Unterstützung an und ermuntern zum Aufbau eines sozialen Netzwerkes der zukünftigen Schulkinder und deren Eltern, um die Übergangsbewältigung im Austausch unter gleichfalls Betroffenen zu erleichtern.
- Sie machen den Kindern und den Eltern die Anforderungen an die neue Rolle als Schulkind bzw. Schulkindereltern transparent, um diese zu entmystifizieren und leichter erfüllen zu können.
- Sie ermöglichen eine Differenzierung in der individuellen Übergangsunterstützung - gemäß dem Motto „Nicht alle Kinder [und Eltern] brauchen alles“.
- Sie schätzen Bewältigungsstrategien der Eltern und Kinder aus vorigen Übergängen (z. B. Kindergarteneintritt)

ein und nutzen diese positiv für die Stressbewältigung des neuen Übergangs.

II. B. Inhalte der Begleitveranstaltungen

Die inhaltliche Ausgestaltung der Begleitveranstaltungen (Selbststudium) zu Übergängen basiert auf den konkreten Erfahrungen und Bedürfnissen (Fragen und Problemen) der TeilnehmerInnen in der pädagogischen Arbeit in der Kindertageseinrichtung.

Mit der Methode „kollegiale Fallberatung“ kann insbesondere in der Kennenlern- und Orientierungsphase eine (Selbst-)Reflexion der Beziehungsgestaltung nicht nur mit Kindern in der Eingewöhnungszeit helfen, die eigenen Anteile im wechselseitigen Beziehungsprozess zu verstehen und die Bedürfnisse nach Nähe und Distanz und die Empfindungen und Gefühle konstruktiv zu beantworten. Es ist sinnvoll, gerade Fragen der Übergangsbegleitung von Kindern gemeinsam zu reflektieren und neue Verhaltensweisen gezielt außerhalb der Ernstsituation einzuüben, z. B. den Umgang mit Eltern, die eine andere Vorstellung vertreten als die ElementarpädagogIn, oder zur Frage des feinfühligem Verhaltens in der Eingewöhnungsphase. Es macht Sinn in der Gruppe Erfahrungen und Erfolge in der Vorbereitung und Durchführung von Übergangstätigkeiten auszutauschen und sich gegenseitig zu beraten.

Für die Kooperation zwischen Schule und Kindergarten in fachdidaktischer Hinsicht können in den Begleitveranstaltungen inhaltliche Kooperationsprojekte erarbeitet werden. Besonders die Frage, wie diese aus der Rolle der BerufseinsteigerInnen heraus initiiert und durchgeführt werden können, bedarf der Unterstützung.

In der Begleitung der Berufseinstiegsphase hat sich gezeigt, dass die ElementarpädagogInnen besondere Schwierigkeiten im Umgang mit Kindern hatten, die starke soziale Verhaltensauffälligkeiten zeigten. Da Untersuchungen darauf verweisen, dass genau diese Probleme am Übergang in die Schule zu Hemmnissen in der Bildungskarriere der Kinder führen können, sollte eine Begleitveranstaltung Lösungsmöglichkeiten thematisieren.

II. C. Fragen zur Selbstreflexion

Die Fragen zur Selbstreflexion dieses Bausteins überschneiden sich teilweise mit anderen Bausteinen. Deshalb tauchen einige Fragen in mehreren Bausteinen auf.

Mögliche Fragestellungen:

- Welches sind für Sie zentrale Fragen bezogen auf Übergänge?
- Welche Herausforderungen stellt ihr eigener Übergang in den Beruf an Sie?

Eigene biografische Erfahrungen:

- An welche eigenen Übergänge aus meiner Kindheit kann ich mich erinnern? Wie habe ich Wertschätzung, Achtung, Missachtung, Ignoranz naher Bezugspersonen erlebt? Was haben diese bei mir ausgelöst?

Mögliche Fragen zum Ist-Zustand in der Kindertageseinrichtung:

- Welche Übergangskonzepte werden in der Kindertageseinrichtung angewendet?
- Welche Beobachtungsverfahren ermöglichen in der Einrichtung eine prozessbegleitende Analyse der Bildungsprozesse der Kinder? Wie werden die Ergebnisse im Team besprochen und analysiert?
- Schließt die Förderung der Kinder an die Ergebnisse der beobachteten Prozesse an?
- Welche Beziehungen sind zwischen den Schulkindern und den ganz jungen Kindern in der Einrichtung zu beobachten und wie lässt sich die Gruppendynamik beschreiben?
- Welche Fragen und Vorstellungen haben die Kinder hinsichtlich ihres Wechsels in die Schule?
- Welche Formen der Kooperation mit der Grundschule existieren in der Kindertageseinrichtung?
- Welche Netzwerkbeziehungen sind vorhanden?

Mögliche Fragen zur (Selbst-)Reflexion:

- Wie feinfühlig nehme ich die verbalen und nonverbalen Äußerungen der Kinder und ihrer Eltern im Hinblick auf die bevorstehende Einschulung wahr? Was bereitet mir dabei Schwierigkeiten? Was kann ich tun, um noch feinfühlicher auf die Kinder eingehen zu lernen?
- Welche Bedeutung und Tragweite hat der Übergang für die Entwicklung der Kinder? Was kann ich dazu beobachten?
- Welche Probleme stellen sich den unterschiedlichen Akteuren im Übergangsprozess?
- Gehe ich angemessen mit den Wünschen und Ängsten der beteiligten Akteure um und habe ich nach dialogischen Lösungsmöglichkeiten gesucht, bzw. Unterstützung geholt?
- Wie feinfühlig deute und interpretiere ich Verhaltensäußerungen (Ängste und Bedürfnisse) der Kinder bei der Eingewöhnung? Zu welcher KollegIn fühlen sie sich hingezogen? Warum?

Mögliche Fragen zur Kooperation mit Eltern:

- Wie ist meine Kontaktaufnahme von den einzelnen Eltern aufgenommen worden?
- Welche Teile des Elterngesprächs schätze ich als gelungen ein? Woran muss ich noch arbeiten?
- Welche Schwierigkeiten entstanden bei der Beratung? Wie kann ich daran arbeiten?

- Wie verlief der Elternabend? Woran lagen mögliche Pannen oder Missverständnisse? Handelte es sich um einen Planungs- und Vorbereitungsfehler oder um einen Fehler im angemessenen Auftreten meinerseits?
- Welche Ressourcen im Umfeld der Schule konnte ich den Eltern empfehlen?
- Wie kann ich die Arbeit mit den Eltern systematisch weiterentwickeln?
- Wie kann ich Einfluss auf die zuträgliche Gestaltung eines Netzwerks für Familien und Kinder ausüben?

Mögliche Fragen zur Kooperation mit der Schule:

- Wie ist meine Kontaktaufnahme bei der Schule angekommen? Gelang ein Gespräch auf gleicher Augenhöhe?
- Wie gestaltet sich die Kooperation mit der Schule? Welche Teile der Kooperation mit der Schule laufen gut, welche weniger gut? Woran lässt sich anknüpfen?
- Welche Schwierigkeiten traten auf? Wie kann ich daran arbeiten?
- Gibt es bereits eine Kooperation bezüglich abgestimmter Bildungsangebote? Wenn nicht, wie kann ich diese initiieren?
- Welche weiteren Möglichkeiten bestehen alle Beteiligten in die Übergangsbegleitung mit einzubeziehen?
- Wie lässt sich die Kooperationsbeziehung mit der Schule professionalisieren?

Zur Vorbereitung der Kinder auf den Schulanfang

- Wie kann ich noch gezielter die Sinnhaftigkeit und den Nutzen der Kulturtechniken für die Kinder im Alltag der Kindertageseinrichtung erlebbar machen?
- Wie kann ich ihre Neugierde auf unbekannte Situationen und Ereignisse herausfordern und sie darin bestärken, sich etwas zuzutrauen?
- Wie kann ich Situationen gestalten, dass auch Ängste und Vorbehalte gegenüber der Schule von den Kindern ausgesprochen werden können?

Literatur

Die Basisliteratur zu diesem Baustein überschneidet sich mit anderen Bausteinen. Deshalb tauchen einige Titel in mehreren Listen auf.

Ahnert, Lieselotte (2007): Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? In: Becker-Stoll, Fabienne; Textor, Martin R. (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 31-41. URL: www.lieselotte-ahnert.de/publika/100309/becker-stoll%20Kap2.pdf (Zugriff: 20111212)

Baumheier, Ulrike (2006): Schulen als Bildungsknotenpunkt im Stadtteil: Die Fensterschulen in Groningen. In: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gGmbH (DKJS): Themenheft 05: Partner in der Schule. Erfahrungen aus verschiedenen Kooperationsbereichen, Berlin. (Eine Publikationsreihe der Deutschen –Kinder- und Jugendstiftung im Rahmen von „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“). URL: www.ganztaegig-lernen.org/media/web/download/th-05.pdf (Zugriff: 20111212)

Baumheier, Ulrike (2007): Lernen in Nachbarschaften: Erfahrungen und Empfehlungen aus vier europäischen Regionen. Herausgegeben vom Institut Arbeit und Wirtschaft (IAW), Universität/Arbeitnehmerkammer Bremen. IAW Forschungsbericht 14/2007. Bremen: Institut Arbeit und

Wirtschaft (IAW). URL: www.iaw.uni-bremen.de/downloads/FB_14-Baumheier.pdf (Zugriff: 20111212)

Baumert, Jürgen; Maaz, Kai (2010). Bildungsungleichheit und Bildungsarmut. Der Beitrag von Large-Scale-Assessments. In: Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaft, S. 159-179

Beelmann, Wolfgang (2000): Entwicklungsrisiken und -chancen bei der Bewältigung normativer sozialer Übergänge im Kindesalter. In: Leyendecker, Christoph; Horstmann, Tordis (Hrsg.): *Große Pläne für kleine Leute*. München. Ernst Reinhardt, S. 71-77

Blömeke, Sigrid; König, Johannes (2011). Zum Zusammenhang von Ausbildungsformen, -inhalten und -methoden mit dem erworbenen pädagogischen Professionswissen von Grundschullehrkräften. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 4(1), 33-46.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2007/2005): *Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung*. Unveränderter Nachdruck 2007. Berlin: BMBF. URL: www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_16.pdf (Zugriff: 20111212)

Bronfenbrenner, Urie (1974): *Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung?* Stuttgart: Klett

Bronfenbrenner, Urie (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta

Budde, Jürgen (2009): *Mathematikunterricht und Geschlecht. Empirische Ergebnisse und pädagogische Ansätze*. Bildungsforschung Bd. 30, hrsg. v. BMBF. Berlin: BMBF Eigenverlag

Carle, Ursula (Hrsg.) (o. J.): *Hochschuldidaktische Handreichungen zur Entwicklung der Fachdidaktik in der Elementarpädagogik. PiK I - Profis in Kitas Bremen, Projektphase 1 (2005-2008)*. Dokumentenwebseite. Bremen: Universität Bremen, Lehrinheit Frühpädagogik. URL (Zugriff: 20111212): www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/PIK_Bremen/PiK_Materialien.html

Carle, Ursula (2000): *Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz, praktische Erfahrungen, neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung*. Grundlagen der Schulpädagogik, Band 34. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

Carle, Ursula (2004): *Die Bedeutung von Bildungsübergängen für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung - transdisziplinäre Überlegungen*. In: Denner, Liselotte; Schumacher, Eva (Hrsg.): *Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 52-74

Carle, Ursula (2011a): *Umsetzung des Sächsischen Bildungsplans, des Schulvorbereitungsjahres und der Verzahnung mit der Schuleingangsphase. Kurzfassung des Abschlussberichts der Wissenschaftlichen Evaluation*. Bremen: Universität. URL: www.kita-bildungsserver.de/fileadmin/inc/do_download.php?did=763 (Zugriff: 20111212)

Carle, Ursula (2011b): *Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren*. In: Oehlmann, Sylvia; Manning-Chlechowicz, Yvonne; Sitter, Miriam (Hrsg.): *Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*. Weinheim: Juventa, S. 93-105

Carle, Ursula (2012): *Bereichsspezifische Kooperation von Kindergarten und Schule*. In: Holzinger, Andrea (Hrsg.): *Forum Frühe Bildung - Projekte, Konzepte, Befunde*. Graz: Leykam (im Druck)

Carle, Ursula; Samuel, Annette (2007): *Frühes Lernen. Kindergarten und Grundschule kooperieren*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

Carle, Ursula; Grabeleu-Szczes, Dana; Levermann, Simone (Hrsg.) (2007): Sieh mir zu beim Brückenbauen – Kinder in Bildungs- und Übergangsprozessen wahrnehmen, würdigen und fördern. München: Cornelsen

Carle, Ursula; Košinár, Julia; Laskowski, Rüdiger; Leineweber, Sabine; Metzen, Heinz; Schmidt, Dana (unter Mitarbeit von: Berthold, Barbara; Schiffler, Sandra; Koslowski, Constanze; Heidepriem, Ann-Christin) (2011): Umsetzung des Sächsischen Bildungsplans, des Schulvorbereitungsjahres und der Verzahnung mit der Schuleingangsphase. Langfassung des Abschlussberichts der Wissenschaftlichen Evaluation. Bremen: Universität. URL: www.kita-bildungsserver.de/fileadmin/download/770 (Zugriff: 20111212)

Carle, Ursula; Metzen, Heinz; Berthold, Barbara; Wenzel, Diana (2008): Anfangsunterricht in der Grundschule. Beste Lernchancen für alle Kinder. Expertise für die Enquetekommission „Chancen für Kinder“ des Landtages Nordrhein-Westfalen. (169 Seiten), URL: www.landtag.nrw.de/portal/WWW/GB_I/I.1/EK/EKALT/14_EK2/Gutachten/ExpertiseCarle2008.pdf (Zugriff: 20111212)

Duderstadt, Matthias (2007): Sprachförderung und literarisch-ästhetische Arbeit. Vorlesen und Weitererzählen von Bilderbüchern in Kindertagesstätten. Reihe: Hochschuldidaktische Handreichungen Sprach- und Literaturdidaktik Elementarbereich, herausgegeben von Jochen Hering und Sven Nickel im Rahmen des Projekts Profis in Kitas. Bremen: Universität Bremen, Lehreinheit Frühpädagogik. URL: www.elementargermanistik.uni-bremen.de/Handreichung_Duderstadt.pdf (Zugriff: 20111212)

Elias, Sabine (2009). Väter lesen vor. Soziokulturelle und bindungstheoretische Aspekte der familialen Lesesozialisation. Weinheim: Juventa

Ennulat, Gertrud (2007): Umgang mit Belastungen in der Erzieherin-Kind-Beziehung. In: Becker-Stoll, Fabienne; Textor, Martin R. (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Berlin: Cornelsen Scritptor

Erikson, Erik (1973): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Festinger, Leon (1957): Cognitive Dissonance. Evanstone Illinois: Row and Peterson

Filipp, Sigrun-Heide (1995): Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In: dies. (Hrsg.) (3. Aufl.): Kritische Lebensereignisse. Weinheim: Psychologie Verlags Union (PVU), S. 3-52

Flammer, August (2003, 3.Aufl.): Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung. Huber: Bern

Freie Hansestadt Bremen (2009): Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Schule – für eine kontinuierliche kindliche Bildungsbiografie. Bremen Selbstverlag. URL: www.pedocs.de/volltexte/2010/3001/pdf/HB1_09_10_22_Broschuere_TransKIGs_Endf_D_A.pdf (Zugriff: 20111212)

Freie Hansestadt Bremen (2010) (Hrsg.): Bremer Individuelle Lern- und Entwicklungsdokumentation. Bremen: Selbstverlag. URL (20111214): www.soziales.bremen.de/sixcms/media.php/13/LED_2010.pdf (Zugriff: 20111212)

Geiling, Ute; Liebers, Katrin; Prengel, Annedore (Hrsg.) (2011): Handbuch ILEA T – Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang. Pädagogische Diagnostik als verbindendes Instrument zwischen frühpädagogischen Bildungsdokumentationen und Individuellen Lernstandsanalysen im Anfangsunterricht. Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. URL: wcms.uzi.uni-alle.de/download.php?down=21533&elem=2458836 (Zugriff: 20111212)

Gomolla, Mechtild; Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske und Budrich

Griebel, Wilfried; Niesel, Renate (2002): Abschied vom Kindergarten - Start in die Schule. Grundlagen und Praxishilfen für Erzieherinnen, Lehrkräfte und Eltern. München: Don Bosco

Griebel, Wilfried; Niesel, Renate (2004): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim: Beltz

Keller-Schneider, Manuela; Hericks, Uwe (2011): Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 296-313.

Hering, Jochen (2007): Vorlesen in Familien. Reihe: Hochschuldidaktische Handreichungen Sprach- und Literaturdidaktik Elementarbereich, hrsg. von Jochen Hering und Sven Nickel im Rahmen des Projekts Profis in Kitas. Bremen: Universität Bremen, Lehrinheit Frühpädagogik. URL (Zugriff: 20111212): www.elementargermanistik.uni-bremen.de/Handreichung_Hering_Vorlesen.pdf

Horstkemper, Marianne (2006): Fördern heißt diagnostizieren. Pädagogische Diagnostik als wichtige Voraussetzung für individuellen Lernerfolg. In: Friedrich, Jahresheft XXIV (2006), S. 4-6

Jansen, Heiner; Mannhaupt, Gerd; Marx, Harald; Skowronek, Helmut (1999): BISC (Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten), Göttingen: Hogrefe

Jelonnek, Stefanie (2007): Brücken zur Bewältigung alltäglicher Konflikte von Schul- und Hortkindern. In: Carle, Ursula; Grabeleu-Szczes, Dana; Levermann, Simone (Hrsg.) (2007): Sieh mir zu beim Brückenbauen – Kinder in Bildungs- und Übergangsprozessen wahrnehmen, würdigen und fördern. München: Cornelsen, S. 121-142

JFMK-KMK, Jugend- und Familienministerkonferenz und Kultusministerkonferenz (2010): Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“. URL: www.jfmk2010.de/cms2/JFMK_prod/JFMK/de/bes/Anlage_zum_JFMK_Beschluss_6_2010_Gemeinsamer_Orientierungsrahmen.pdf (Zugriff: 20111212)

Jung, Carl Gustav (1973): Gesammelte Werke. Symbole der Wandlung (5). Zürich: Rascher

Kazemi-Veisari, Erika (1995): Von Kindern lernen mit Kindern leben. Freiburg: Herder

Keil, Johannes; Pasternack, Peer (2011): Frühpädagogisch kompetent. Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprogrammen der Frühpädagogik (HoF-Arbeitsbericht 2'2011), hrsg. vom Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Halle: Universität Halle-Wittenberg. URL: www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_2_2011.pdf (Zugriff: 20111212)

Kern, Arthur (1951): Sitzenbleiberelend und Schulreife – ein psych.- päd. Beitrag zu einer inneren Reform der Grundschule. Freiburg: Herder

Knörzer, Wolfgang; Grass, Karl; Schumacher, Eva (2007): Den Anfang der Schulzeit pädagogisch gestalten. Studien und Arbeitsbuch für den Anfangsunterricht. 6., überarb. u. ergänzte Aufl., Weinheim: Beltz

Kottmann, Brigitte (2006): Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Laewen, Hans-Joachim; Hédervári, Éva; Andres, Beate (2006/2000): Die ersten Tage. Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. 4., erweiterte Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor

Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate; Hédervári, Éva (2008/2000): Ohne Eltern geht es nicht. Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen. 5., unveränderte Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor

Levermann, Simone (2007): Auf der Suche nach einer praxisorientierten und pädagogisch sinnvollen Beobachtungsmethode am Übergang in die Kindertageseinrichtung. In: Carle, Ursula; Gabeleu-Szczes, Dana; Levermann, Simone (Hrsg.): Sieh mir zu beim Brückenbauen – Kinder in Bildungs- und Übergangsprozessen wahrnehmen, würdigen und fördern. München: Cornelsen, S. 191-225

Merkel, Johannes (2007): Mündlichkeit. Reihe: Hochschuldidaktische Handreichungen Sprach- und Literaturdidaktik Elementarbereich, hrsg. von Jochen Hering, Jochen und Sven Nickel im Rahmen des Projekts Profis in Kitas. Universität Bremen. Online abrufbar: www.elementar germanistik.uni-bremen.de/Handreichung_Merkel_Mundlichkeit.pdf (Zugriff: 20111212)

Nickel, Horst (1988): Die „Schulreife“ - Kriterien und Anhaltspunkte für Schuleingangsdiagnostik und Einschulungsberatung. In: Portmann, Rosemarie (Hrsg.): Kinder kommen zur Schule. Hilfen und Hinweise für eine kindorientierte Einschulungspraxis. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule, S. 44-58

Oehlmann, Sylvia, Manning-Chlechowicz, Yvonne; Sitter, Miriam (2011) (Hrsg.): Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Weinheim: Juventa

Pankau, Johannes G. (2007): Kindertheater. Reihe: Hochschuldidaktische Handreichungen Sprach- und Literaturdidaktik Elementarbereich, hrsg. von Jochen Hering und Sven Nickel im Rahmen des Projekts Profis in Kitas. Universität Bremen. Online abrufbar: www.elementar germanistik.uni-bremen.de/Handreichung_Pankau_Kindertheater.pdf

Pasternack, Peer; Schulze, Henning (2010): Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert-Bosch-Stiftung. HoF-Arbeitsbericht 2'2010. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung HoF an der Universität Halle-Wittenberg (HoF). URL: www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_2_2010.pdf (Zugriff: 20111212)

Reardon, Sean F. (2003): Sources of educational inequality: The growth of racial/ethnic and socioeconomic test score gaps in kindergarten and first grade. Working Paper 03-05R. Population Research Institute, The Pennsylvania State University

Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2008): Frühpädagogik Studieren - ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Stuttgart: Robert-Bosch-Stiftung. URL: www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/994.asp (Zugriff: 20111212)

Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2011): Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung. URL: www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/994.asp (Zugriff: 20111212)

Roth, Heinrich (1969): Begabung und Begaben. In Ballauff, Theodor; Hettner, Hubert (Hrsg.): Begabungsförderung und Schule, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Wege der Forschung ; Bd. 121, S. 18-36

Speth, Christine (2010): Qualifikationsrahmen Bildung und Erziehung im Lebenslauf (QR BEL), in: dies., Akademisierung der Erzieherinnenausbildung? Beziehung zur Wissenschaft, Wiesbaden, S. 222-237

Stadt Reutlingen, Sozialamt (Hrsg.) (2006): Standards zur individuellen Eingewöhnung von Kindern in Tageseinrichtungen der Stadt Reutlingen. Reutlingen: Stadt Reutlingen, Sozialamt. URL: www.reutlingen.de/ceasy/modules/core/resources/main.php?id=11291-0&download=1 (Zugriff: 20111212)

Stern, Elsbeth (2002): Wie abstrakt lernt das Grundschulkind? Neuere Ergebnisse der entwicklungspsychologischen Forschung. In: Hanns Petillon (Hrsg.): Handbuch Grundschulforschung, Band 5: Indi-

viduelles und soziales Lernen - Kindperspektive und pädagogische Konzepte. Leverkusen: Leske u. Budrich (S. 22–28)

Stegmaier, Susanne (o. J.): Grundlagen der Bindungstheorie. In: Kindergartenpädagogik – Online Handbuch, hrsg. v. Martin R. Textor. URL: www.kindergartenpaedagogik.de/1722.html (Zuletzt 20120108)

Taylor, Denny (1983): Family literacy: young children learning to read and write. Exeter: Heinemann Educational Books

TransKiGs. Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtung und Grundschule. Gestaltung des Übergangs. URL: www.transkigs.de (Zugriff: 20111212)

Ulich, Michaela; Mayr, Toni (1996): Engagiertheit und emotionales Wohlbefinden. Eine neue Perspektive für die pädagogische Arbeit? In: Kindergarten heute, (6), S. 4-9

Urieta, Kirstin (2010): Kinder in schwierigen Übergangssituationen vom Elementar- zum Primarbereich - Eine biografieanalytische Studie, Dissertation. Potsdam: Universität Potsdam

Wellman, Henry M.; Gelman, Susan A. (1992): Cognitive development: Foundational theories of core domains. In: Annual Review of Psychology, Vol. 43, pp. 337-375

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Einflussfelder des gelingenden Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule5

Internetseite mit den gesamten Handreichungen:

Carle, Ursula; Koeppel, Gisela (Hrsg.) (2012): Handreichungen zum Berufseinstieg von Elementar- und KindheitspädagogInnen. Internetseite. Bremen: Universität Bremen, Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik. URL: www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/

Zitationsvorschlag für dieses Heft B03:

Carle, Ursula; Hegemann-Fonger, Heike (2012): Die Unterstützung von Übergängen im Elementarbereich. Handreichungen zum Berufseinstieg von Elementar- und KindheitspädagogInnen, herausgegeben von Ursula Carle und Gisela Koeppel, Curriculare Bausteine, Heft B03. Bremen: Universität Bremen, Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik. URL: www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/ - auf dieser Internetseite hinter „B03 Unterstützung von Übergängen im Elementarbereich“ den [\[Link\]](#) anklicken

Kurzer Abriss des Projekthintergrundes



„Das Programm PiK - Profis in Kitas war die erste große Initiative der Robert Bosch Stiftung im Bereich der frühen Bildung. Ziel des Programms ist die Professionalisierung von fröhpädagogischem Fachpersonal. Hierfür wurden fünf Hochschulen ausgewählt, die Studiengänge für die Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit entwickelten. Diese PiK-Partnerhochschulen haben sich während der gesamten Projektlaufzeit zentralen Fragen fröhpädagogischer Bildungsinhalte und Vermittlungsmethoden gewidmet.“ [\[weiter\]](#)

Die Universität Bremen, als eine der fünf Partnerhochschulen, übernahm zwischen 2005 und 2008 die Projektverantwortung dafür, einen doppelt qualifizierenden, gemeinsamen Studiengang für Elementar- und GrundschulpädagogInnen zu entwickeln. [\[weiter\]](#)

Die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kenntnisse der ElementarpädagogInnen (des Bremer Studiengangs) bilden die Basis für eine hochwertige professionelle pädagogische Arbeit. Im Zusammenhang mit ihren erziehungswissenschaftlichen Fähigkeiten und ihrer professionellen Haltung stellen sie eine Verbindung zwischen den Fragen / Themen der Kinder her und gestalten eine anregungsreiche Bildungs- und Lernumwelt.

In der zweiten Förderphase (PiK II 2009-2011) bildete die Fundierung der Ausbildungsqualität in der Berufseinstiegsphase der Bachelor-AbsolventInnen den Schwerpunkt der Bremer Entwicklungsarbeiten. [\[weiter\]](#)

In diesem Zusammenhang wurde ein Konzept der Begleiteten Berufseinstiegsphase für Elementar- und KindheitspädagogInnen entwickelt (siehe Heft A03 "Begleitangebote zur Berufseinstiegsphase"). Teil dieses Projekts war es, in enger Verzahnung von Wissenschaft und Praxis ein übertragbares Konzept mit geeigneten Handreichungen hervorzubringen, das von allgemeinem Interesse ist und auch auf andere Bundesländer und andere B.A.-Abschlüsse übertragen werden kann.

Die „Handreichungen zum Berufseinstieg von Elementar- und KindheitspädagogInnen B.A. der Universität Bremen“ sollen nachfolgenden Jahrgängen ein Instrument zur professionellen Begleitung von Elementar- und KindheitspädagogInnen an die Hand geben. Die Handreichungen richten sich an Lehrende und Fachkräfte, die BerufsanfängerInnen bzw. BerufseinsteigerInnen im ersten Berufsjahr begleiten. Sie sind also nicht streng auf eine spezielle Berufseinstiegsphase zugeschnitten und auch nicht ausschließlich für ein Berufspraktikum gedacht. Vielmehr sollen sie für unterschiedliche Berufseinstiege im Elementarbereich Anregungen bieten, die eigene praktische Tätigkeit zu hinterfragen und gegebenenfalls zu verändern bzw. zu verbessern. Das über die Vermittlung von Wissen hinausgehende hochschuldidaktische Prinzip des „Forschenden Studierens“ ist auch der Konzeption der curricularen Bausteine für den Berufseinstieg von B. A.-AbsolventInnen im Elementarbereich zugrunde gelegt. Die Erstellung geschah in Kooperation mit Fachleuten aus der Praxis, die Erfahrung in der Begleitung von B. A.-AbsolventInnen am Berufseinstieg besitzen.

Zu den Handreichungen - URL: www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/

Überblick über die Handreichungen

A. Begleitung des Berufseinstiegs

1. Vom Studium in die Kita – wie gelingt der Übergang in den neuen Beruf? – Sabine Leineweber
2. Das Bremer Begleitangebot zur Berufseinstiegsphase – Sabine Leineweber
3. Grundlagen und Struktur der curricularen Bausteine – Gisela Koeppel
4. Stellenwert und Charakter der Praxisprojekte in der Berufseinstiegsphase – Gisela Koeppel

B. Curriculare Bausteine

1. Pädagogische Grundlagen der Arbeit von ElementarpädagogInnen – Gisela Koeppel
2. Beobachtung und Diagnostik – Basis für die Förderung der Kinder – Ursula Carle und Heike Hegemann-Fonger
3. Die Unterstützung von Übergängen im Elementarbereich – Ursula Carle und Heike Hegemann-Fonger
4. Didaktische Grundlagen der Arbeit von ElementarpädagogInnen – Gisela Koeppel
5. Paulas Reisen – Die Förderung von sprachlichem Ausdruck und mathematischen Fähigkeiten in der Arbeit mit einem Bilderbuch – Dagmar Bönig und Jochen Hering
6. Naturwissenschaftliche Grundbildung im Elementarbereich - Corina Rohen-Bullerdiek
7. Bewegung im Elementarbereich – Monika Fikus
8. Musikalische Bildung im Elementarbereich – Johanna Schönbeck
9. Die Bedeutung „Interkultureller Kompetenzen“ für die erfolgreiche Arbeit als ElementarpädagogIn – Christoph Fantini
10. Zusammenarbeit mit Eltern in Einrichtungen des Elementarbereichs – Sonja Howe
11. Leitung einer Kindertageseinrichtung – Petra Rannenbergschwerin

C. Praxisprojekte der BerufseinsteigerInnen

1. „Alles zusammen wird immer so braun!“ – Ein Projekt zum Farbenmischen mit Kindern im Elementarbereich – Jennifer Brodersen
2. Wer ist denn das? Was wächst denn da? – mit Kindern der Natur auf der Spur – Kerstin Bäuning und Ina Sapiatz
3. Von der Entstehung einer Forscherwerkstatt – Ronja Manig
4. „Zwei Astronauten erforschen den Weltraum“ – Jörn Huxhold

Anhang

Literaturgesamtverzeichnis



Arbeitsgebiet Elementar- und
Grundschulpädagogik
Bibliothekstraße 1-3
GW2 Raum A2521
28359 Bremen

www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de