

*TransKiGs - Bundesweite Fachtagung 14./15.6.2007 Ludwigsfelde
Jenseits der Systemgrenze – Strategien zur Steigerung der Anschlussfähigkeit zwischen
Elementar- und Primarbereich durch Beobachtung und Dokumentation von Bildungsverläufen;
Arbeitsgruppenblock B: Der gemeinsame Blick auf das Kind*

**Arbeitsgruppe 8: Was möchte und muss ich von der anderen Profession wissen?
Welche fachlichen Grundlagen sollten in Fort- und Ausbildung vermittelt werden?**

Kurzbericht – Impressionen aus der Arbeitsgruppe:

Die Angebote der Arbeitsgruppe hatten zum Ziel, die Teilnehmer/innen als Expert/innen ihrer jeweiligen Profession anzusprechen und Bildungsbedarfe im Bereich der systemübergreifenden Kooperation teilnehmer/innen-orientiert zu erheben. Folgender Drei-Schritt lag der Vorgehensweise zu Grunde: Was schätze ich? Was weiß und sehe ich? Was möchte ich wissen?

Am Anfang stand eine würdigende Selbstvergewisserung eigener Berufsfreuden. Freudvoll erlebtes kommuniziert sich leichter und baut im Bereich der Lernemotionen eine Bereitschaft zur Eruierung von Problemlösungsbedarf auf. Angesichts der Zeitstruktur wählten die TeilnehmerInnen folgende Schwerpunkte aus dem Themenangebot:

1. Das „postmoderne“ Bild des Kindes

Die bildungspolitischen Grundlagentexte der – noch unterschiedlich verbindlichen – Elementar- und Primarstufencurricula bieten Ausführungen über das heutige Bild des Kindes und Einsichten in Lernen. Diese pädagogischen Kernaussagen bilden die Basis für die jeweilige konzeptionelle Arbeit in den Einrichtungen. Gleichzeitig sind sie Professionalisierungsaufgabe für eine „Haltung“ des Fachpersonals, ohne die didaktisch-methodische Überlegungen der Gefahr einer „Technisierung“ ausgeliefert sind.

2. Bildungskonzepte in Elementarbereich und Grundschule

Mein subjektiver Zugang zu diesem Themenaspekt erwuchs aus Hospitationen in einem Kindergarten, in dem ich mit dem Fachauge einer ehemaligen Grundschullehrerin und heutigen Erziehungswissenschaftlerin sozusagen „interdisziplinär“ unterwegs war. Beobachtungen im Bereich konzeptioneller Führung und daraus resultierender methodischer Vorgehensweisen bestärkten theoretische Einsichten in konzeptionelle Anknüpfungspunkte im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. So konnte in der Arbeitsgruppe an Beispielen verdeutlicht werden, inwiefern ein offenes Kindergartenkonzept mit Angebotsstrukturen, in denen die Kinder in den Bereichen inhaltlicher und sozialer Angebotsgestaltung mit- und selbst bestimmen können, einen methodisch nahtlosen Übergang in schulische Angebotsstrukturen in denselben Dimensionen bieten kann. Diese Einsicht machte deutlich, wie wichtig die Kenntnis der jeweils kooperierenden Institutionen bezüglich ihrer konkreten konzeptionellen Arbeit für die Gestaltung des Übergangs ist.

Zudem finden sich in theoretisch beschriebenen Konzepten solche, die in beiden Bildungsbereichen seit längerer Zeit erfolgreich praktiziert werden (z.B. Freinet, Montessori).

Der Bereich der Schlüsselsituationen wurde im Verlauf der Diskussion eingebracht. Schlüsseleinsichten sind Einsichten in Lernverhalten oder (metakognitiv verfügbar) Lerngewinne eines Kindes in der Wahrnehmung der Erzieherin/Lehrerin (Graf 2007, S. 40; vgl.

auch Graf 2004). Beispiele der Anwendung dieses Begriffs aus der Beobachtungstheorie und –praxis in den Übergangswochen wurden eingeflochten („Fransenmännchen“ - Graf 2004, S. 181, „Kannst du mir kurze Wörter nennen?“ – Graf 2005, „Ihr habt es beide richtig geschrieben.“ – Graf 2007, S. 47ff.).

In jede Phase der Arbeitsgruppe gab es Haltepunkte, an denen aus der Teilnehmerinnen-Runde Professionalisierungsbedarf angemeldet wurde. Folgende sechst Bereiche hat die Arbeitsgruppe als Auftrag an die Trans KiGs-Koordinator/innen im Plenum weitergereicht:

1. Die eigene Bildungsbiografie – KollegInnen aus Elementarbereich und Primarstufe reflektieren gemeinsam

Erläuterung: Die eigene Bildungsbiografie bietet einen Deutungs- und Handlungsmusterhintergrund für das eigene Handeln in Bildungszusammenhängen. Für professionell Handelnde ist es von Bedeutung, die Ressource der eigenen Bildungsgeschichte durch gezielte und angeleitete Reflexion zu nutzen, um „Erlittenes“ nicht ungewollt zu wiederholen, Gelingen auf die Gelingenskriterien hin zu analysieren und das Erkannte in eigenen pädagogischen Planungen umzusetzen. Innere Bilder von „Furcht“ vor der jeweils anderen Bildungsinstitution, möglicherweise auf Misserfolg fußend, können als Blockierer ausgemacht und reflektiert werden, so dass sie in aktuellen Gesprächskontexten nicht mehr stören.

2. Eine Plattform für die Neugier an der anderen Profession bieten

In der Gruppe herrschte diese Atmosphäre der Neugier auf die andere Profession - bis hin zur Begeisterung über umgesetzte Konzepte, die in Kleingruppengesprächen ausgetauscht wurden. Dieser Neugier als produktiver Kooperationshaltung möchten Teilnehmer/innen mit mehr Zeit und unter Anleitung nachgehen – zur Kultivierung einer professionellen Kooperation und zur Anregung für die je eigene Arbeit.

3. Gesprächsführung mit Kindern

Auf prozessbezogene Beobachtung und Dokumentation gestützte Lernbegleitung, wie sie in den Hauptvorträgen der Tagung und in der Arbeitsgruppe thematisiert wurden, erfordert ausgewiesene Kommunikations- und Reflexionskompetenzen. „Den Kindern das Wort geben“ (Freinet) – dazu möchten die Teilnehmer/innen domänenspezifische Entwicklungsverläufe von Kindern und Gesprächsführungstechniken kennen lernen, damit die Reflexionsfähigkeit im jeweiligen Alter auch lernproduktiv genutzt werden kann.

4. Austausch über Konzepte der abgebenden und aufnehmenden Institution / mit KollegInnen und Kindern

Wenn von Lehrkräften gefordert wird, an Spiel-, Lern- und Gestaltungsgewohnheiten der Kinder anzuknüpfen, ohne Kindergarten fortzuführen, aber unter Nutzung erlernter Kompetenzen, ist es dringend notwendig, dass die aufnehmenden Schulen die Konzepte der abgebenden Elementarinstitutionen kennen. Neben Foren, die jeweils vor Ort nötig sind, besteht der Wunsch nach Austausch, der auch theoretisch verankert werden kann. Eine Verbindung mit Punkt 3 ergab sich in der Hinsicht, wie die Kinder in die Gestaltungsprozesse der aufnehmenden Institution einbezogen werden können.

5. Wissen über Vorläuferkompetenzen und Entwicklungsverläufe

Für die Bereiche mathematisches Lernen und Sprach- und Schriftspracherwerb halten die jeweiligen Fachwissenschaften grundlegenden Einsichten in Verläufe und Vorläuferkompetenzen bereit. Diese zu kennen liefert ein breites Beobachtungs- und Förderwissen und wurde deshalb als zentraler Fortbildungsinhalt für beide Bildungsbereiche gewünscht.

6. Supervision: Möglichkeiten der reflexiven Distanz zum eigenen Handeln in Abgleich mit Theoriekonzepten bieten

Dieses Thema kann als Fortführung von Punkt 1 verstanden werden. Eigenes professionelles Handeln zu verändern basiert selten allein auf theoretischen Einsichten. Routinierte Handlungsmuster bedürfen immer wieder der reflexiven Distanz außerhalb der Feldaktivität, um deren Übereinstimmung mit konzeptionellen Vorgaben zu bestimmen und mögliche Optimierungen in kleinen Schritten anzubahnen. Dieser Fortbildungswunsch ist als prozessbegleitendes und wiederkehrendes Angebot gedacht.

Literatur:

Graf, Ulrike (2005): Benjamin M. und die „Zone der nächsten Entwicklung“. In: http://www.uni-kassel.de/fb1/heinzel/fallarchiv/store_faelle/graf_benjamin.html.

Graf, Ulrike (2007): Schlüsselsituationen pädagogisch-diagnostischen Lernens im Lehramtsstudium. In: Graf, Ulrike / Moser Opitz Elisabeth (Hg.): Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht. Lernprozesse wahrnehmen, deuten und begleiten. Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik Band 4. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 40 – 53.

Graf, Ulrike (2004): Schulleistungen im Spiegel kindlicher Wahrnehmungs- und Deutungsarbeit. Eine qualitativ-explorative Studie zur Grundlegung selbstreflexiven Leistens im ersten Schuljahr. Hamburg: Kovac 2004.