



**Kooperation zwischen
Tageseinrichtungen für Kinder
und Grundschulen**

Kinder stärken im Übergang

Impressum

- Herausgeber** Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg
Thouretstraße 6, 70173 Stuttgart
in Zusammenarbeit mit dem
Landesinstitut für Schulentwicklung (LS)
Heilbronner Straße 172, 70191 Stuttgart
Fon 0711 6642-0
Web www.ls-bw.de
E-Mail poststelle@ls.kv.bwl.de
- Redaktion** Dr. Ulrike Philipps, Gudrun Raible
- Verantwortlich** Dr. Ulrike Philipps, Landesinstitut für Schulentwicklung
Sabine Käppeler, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Referat 33
- An der Erstellung der Beiträge haben neben den Autorinnen und Autoren die Mitglieder der Projektgruppe „Kooperation zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschule“ mitgewirkt:**
- Brigitte Bauder-Zutavern, Neckarschule, Grundschule Mannheim
Andreas Bonnaire, 17. Landeselternbeirat
Birgitta Charar, Eichenwaldschule, Willstätt-Legelshurst
Dr. Klemens Gebhard, Fritz-Erler-Schule, Tuttlingen
Nathalie Herb, Konrad-Witz-Schule, Rottweil
Susanne Klett, Arbeitsstelle Frühkindliche Bildung, SSA Offenburg
Maria Lierkamp, Kinderhaus Kleine Riedstraße, Mannheim (ehemalige Leiterin)
Moritz Meurer, GWRS Altbach
Jonas Naumann, Landesinstitut für Schulentwicklung, Ref. 32/Evangelische Fachschule für Sozialpädagogik, Weinstadt
André Radke, GS Arnach
Gudrun Raible, Landesinstitut für Schulentwicklung
Silke Saalbach, 16. Landeselternbeirat
Ingrid Schmid, Überregionale Arbeitsstelle Frühförderung, Stuttgart
Constance Schmidt, Überregionale Arbeitsstelle Frühkindliche Bildung, Stuttgart
Gerlinde Straub, Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (GWHS), Heilbronn
Ingeborg Schöffel-Tschinke, Vorsitzende des Landesschulbeirats
Gabriele Ulrich, Kommunalverband für Jugend und Soziales, Stuttgart
Anke Zürcher, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Außenstelle Kompetenzzentrum Schulpsychologie, Tübingen
- Grafiken** Peter Elbs, Schule Berg, Berg
- Urheberrecht** Inhalte dieses Heftes dürfen für unterrichtliche Zwecke in den Schulen und Hochschulen des Landes Baden-Württemberg vervielfältigt werden. Jede darüber hinausgehende fotomechanische oder anderweitig technisch mögliche Reproduktion ist nur mit Genehmigung des Herausgebers möglich.

Soweit die vorliegende Publikation Nachdrucke enthält, wurden dafür nach bestem Wissen und Gewissen Lizenzen eingeholt. Die Urheberrechte der Copyrightinhaber werden ausdrücklich anerkannt. Sollten dennoch in einzelnen Fällen Urheberrechte nicht berücksichtigt worden sein, wenden Sie sich bitte an den Herausgeber. Bei weiteren Vervielfältigungen müssen die Rechte der Urheber beachtet bzw. deren Genehmigung eingeholt werden.

© Landesinstitut für Schulentwicklung, Stuttgart 2015

Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort	1
2	Kinder stärken — theoretische Grundlagen	3
2.1	Einführung	3
2.2	Der Übergang – Transition auf verschiedenen Ebenen	4
2.2.1	Die individuelle Ebene – Der Blick auf das einzelne Kind	4
2.2.2	Die interaktionale Ebene – Das Kind mit seinen vielfältigen Beziehungen	5
2.2.3	Die kontextuelle Ebene – Der Blick auf alle Beteiligten	6
2.2.4	Zusammenfassung	6
2.3	Präventive Schutzfaktoren für einen gelingenden Übergang	6
2.3.1	Personale Schutzfaktoren	7
2.3.2	Schutzfaktoren in der Familie	11
2.3.3	Schutzfaktoren im institutionellen und sozialen Umfeld	13
2.3.4	Förderung von Resilienz als Aspekt der Kooperation	14
2.4	Zusammenfassung	15
3	Inwieweit trägt die Zusammenarbeit vor Ort zur Stärkung der Kinder bei? Hilfen zu einer Standortbestimmung	16
3.1	Ebene: Kooperation Tageseinrichtung für Kinder - Grundschule	18
3.2	Ebene: Pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte	19
3.3	Ebene: Gruppe der zukünftigen Schulkinder	20
3.4	Ebene: Eltern	21
4	Kinder stärken — Beispiele aus der Praxis und für die Praxis	22
4.1	Übergang gestalten – Begegnungen ermöglichen	24
4.2	Patenschaften zwischen Schul- und Kindergartenkindern entwickeln sich	27
4.3	Die „Neuen“ erkunden das Schulhaus	28
4.4	Ein Spielenachmittag mit Schulanfängern und Kindergartenkindern	30
4.5	Riesen und Zwerge – ein Spiel zum Rollenwechsel	32
4.6	„Alle Kinder zeigen einem Kind den Weg“ – ein Spiel zum Aufbau von Vertrauen	34
4.7	Ringeln, Raufen und Kämpfen – Wahrnehmungs- und Körperkontaktspiele	35
4.8	Feste und Rituale – Laternenumzug	38
4.9	„SHOW & TELL“ – Kinder präsentieren vor der Gruppe	39
4.10	Gesprächsregeln erarbeiten	41
4.11	Kinderkonferenz und Klassenrat	42

4.12	Übungen des täglichen Lebens	44
4.13	Bilderbücher gemeinsam betrachten und vorlesen	46
4.14	Gefühle pantomimisch vorspielen	49
4.15	Sich über Gefühle zu Tieren austauschen	51
5	Literaturverzeichnis	53

1 Vorwort

Wie können Kinder im Übergang gestärkt werden und warum ist dies eine wichtige Aufgabe von pädagogischen Fachkräften, Lehrkräften und Eltern? Das vorliegende Modul soll darauf Antworten geben und Ideen aufzeigen.

Für jedes Kind, aber auch für uns Erwachsene, gibt es Lebensereignisse, die grundlegende Veränderungen mit sich bringen. Sie gehören zu unserem Leben. Viele Einschnitte und Übergänge im Leben sind vorgegeben und gehen zumeist mit Entwicklungsschritten einher. Manche Lebenssituationen und Ereignisse sind für die einzelne Person oder Gruppe mit hoher Belastung verbunden. Mit Veränderungen und belastenden Lebenssituationen umzugehen, sie anzunehmen und sie gut zu bewältigen, bleibt für jeden Menschen eine lebenslange Aufgabe. Umstrukturierungen im Lebenszusammenhang die „komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse“ nach sich ziehen, werden als Transitionen bezeichnet (vgl. Diskowski u. a., 2006, S. 35)

Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule stellt für das Kind eine solche Veränderung dar. Ob dieser Übergang mit positiven Entwicklungsprozessen für das einzelne Kind einhergeht, hängt nicht nur von den individuellen Leistungen des Kindes ab. Pädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte und Eltern tragen hier gemeinsam eine besondere Verantwortung.

Was macht Kinder stark?

Eine Antwort darauf kann uns die Resilienzforschung geben. Unter Resilienz versteht man „die psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ (Wustmann 2004, S. 18). Resilienz ist eine menschliche Fähigkeit, sich an widrige Umstände anzupassen und sie zu bewältigen. In der Konsequenz ist die Förderung von Resilienz eine Möglichkeit, Kinder darauf vorzubereiten, mit Veränderungen, aber auch mit belastenden Lebenssituationen umzugehen. Welche Möglichkeiten Sie als pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte zur Resilienzförderung bei Kindern – insbesondere im Übergang – haben, erfahren Sie auf den folgenden Seiten.

Zum Aufbau des Moduls

Das Modul „Kinder stärken im Übergang“ bietet Ihnen zum einen eine theoretische Einführung in die Themen Transition und Resilienz. Beide Theorieansätze zeigen auf, dass Übergangsbewältigung und Schulfähigkeit nicht nur Aufgabe des Kindes, sondern eine Leistung des gesamten Systems ist (Kapitel 2). Auf Praxisbeispiele wird im Text an passender Stelle verwiesen. Dies soll die theoretische Einordnung der in Kapitel 4 aufgeführten resilienzfördernden Maßnahmen erleichtern.

Zum anderen erhalten Sie eine Orientierungshilfe zur Standortbestimmung der Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften, Lehrkräften und Eltern. Mithilfe der vorliegenden Analysebögen können Sie prüfen, inwieweit die Stärkung der Persönlichkeit der Kinder im Übergang bereits ein gemeinsames Anliegen ist. Sie können auf dieser Grundlage Ihr Kooperationshandeln reflektieren und ggf. neue Ziele setzen (Kapitel 3).

Kapitel 4 umfasst eine Zusammenstellung resilienzfördernder Maßnahmen, die Ihnen Anregungen geben sollen, solche oder ähnliche Maßnahmen in Ihren jeweiligen Einrichtungen bzw. in der Kooperation umzusetzen (Kapitel 4).

Literaturhinweise und Links zur Vertiefung des Themas finden Sie am Ende des Moduls.

Das gesamte „Koop-Team“ wünscht Ihnen bei der Lektüre des Moduls „Kinder stärken im Übergang“ viele interessante Einsichten, gute Anregungen für Ihre Arbeit und viel Freude und Erfolg bei der Planung und Umsetzung der ein oder anderen vorgestellten Maßnahme.

2 Kinder stärken – theoretische Grundlagen

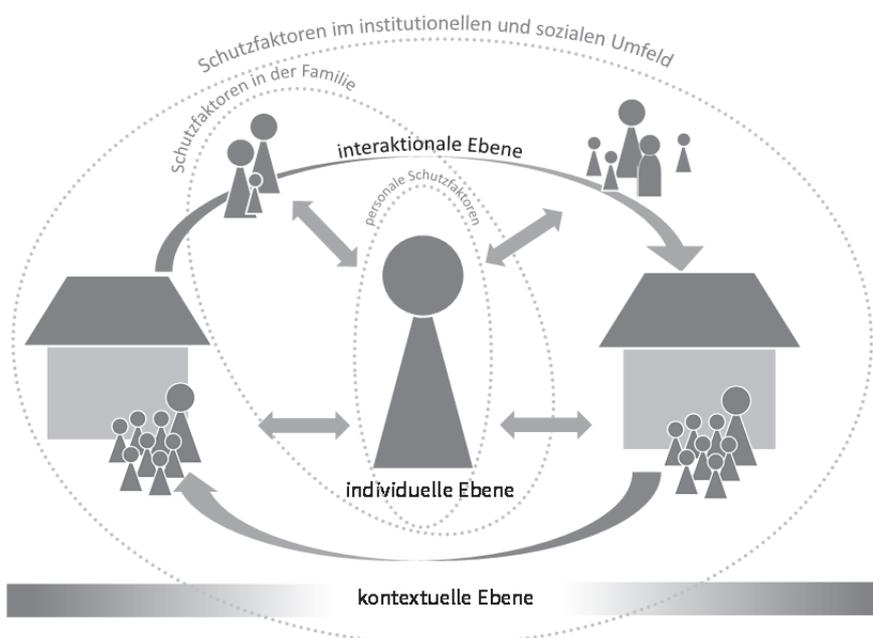
2.1 Einführung

Bei der Gestaltung von anschlussfähigen Bildungsprozessen nimmt die Stärkung der Persönlichkeit von Kindern eine besondere Rolle ein. Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule beinhaltet für das Kind Chancen wie Risiken und erfordert vielfältige Anpassungsreaktionen. In den folgenden Ausführungen werden aus Sicht der Transitions- und Resilienzforschung Antworten gegeben auf die Fragen:

- Was bedeutet der Wechsel in die Schule für das Kind, die Familie, die am Übergang Beteiligten?
- Welche Anpassungsreaktionen werden vom Kind erwartet?
- Welche Fähigkeiten und Schutzfaktoren helfen dem Kind, den Übergang zu bewältigen?
- Wie können Eltern, pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte das Kind dabei unterstützen?

Transition als Modell des Übergangs beschreibt die einzelnen Ebenen der Anpassungsreaktionen, die das Kind im Übergang vom Kindergarten zur Schule erbringt. Resilienz verweist auf bedeutsame Persönlichkeitsmerkmale für die Bewältigung von Krisen und Übergängen. Dabei geht es vor allem um sozial-emotionale Kompetenzen und sogenannte „Schutzfaktoren“, die das Kind dafür benötigt. Aber auch um Ressourcen, die im familiären und institutionellen Umfeld liegen. Diese Handlungsspielräume von Eltern, pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften zur Unterstützung von Kindern im Übergang gilt es zu erkennen und zu nutzen. Dazu gehört auch, die im Umfeld vorhandenen Unterstützungssysteme einzubinden und Ressourcen im Sozialraum zu erkennen und zu nutzen.

Den Zusammenhang zwischen den Ebenen der Anpassung und den Schutzfaktoren verdeutlicht folgende Grafik:



2.2 Der Übergang – Transition auf verschiedenen Ebenen

Das theoretische Modell der Transition betrachtet unter anderem den Wechsel des einzelnen Kindes aus vertrauten in neue Lebenssituationen und -zusammenhänge. Dazu gehören z. B. der Übergang von der Familie in die außerfamiliäre Betreuung und später von der Kindertageseinrichtung in die Schule (vgl. Schaub, 2012, S. 132). Diese Veränderungen sind mitunter komplex und können die Lebenssituation der Betroffenen nachhaltig umstrukturieren und Beziehungen zwischen Menschen verschieben, auflösen oder neu schaffen. Das Kind im Übergang sieht sich einer Vielzahl von Einflüssen und Veränderungen gegenüber: es muss sich an einen noch unbekanntem Schulweg und an andere Regeln und Rituale gewöhnen, es werden differenzierte Anforderungen an sein Verhalten gestellt, es muss sich mit anderen Kindern auseinandersetzen und neue Freundschaften schließen, es gehört plötzlich wieder zu den „Kleinsten“. Hierbei kommt es zu einem Wechselspiel zwischen dem individuellen Handlungs- und Bewältigungsvermögen und den an das Kind herangetragenen Anforderungen (vgl. Schaub, 2012, S. 132.). Die Transitionsforschung untersucht die so bedingten sozialen Prozesse auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene (Griebel, Niesel, 2011, S. 118).

2.2.1 Die individuelle Ebene – Der Blick auf das einzelne Kind

Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule stellt für jedes Kind einen besonderen Prozess dar. In dessen Verlauf lernt das Kind mit unterschiedlichen Rollenerwartungen umzugehen. Diesem Erleben begegnet es mit der Entwicklung neuer Kompetenzen, Verhaltensmustern sowie Orientierungen und verarbeitet den Übergang emotional und kognitiv. Das Kind lernt z. B. neue Beziehungen aufzubauen, sich von bestehenden Beziehungen zu lösen, sich an neue Gegebenheiten zu gewöhnen sowie sich an veränderte Lern- und Arbeitstechniken anzupassen. (vgl. Griebel, Niesel, 2011, S. 118ff).

Neue Bezugspersonen, eine andere Rhythmisierung, neue Lerninhalte, vielschichtige Rollenanforderungen usw. sind mögliche objektive Veränderungen, mit denen das Kind konfrontiert wird. Es bewertet dabei diese Einflussfaktoren in Bezug auf personale Bewältigungsressourcen und eigenes Bewältigungsverhalten — jeweils nach subjektiven Maßstäben (vgl. Griebel, Niesel, 2011, S. 28).

Das Kind ist dabei mit folgenden Fragestellungen beschäftigt:

- Bin ich mir sicher, die Veränderung zu bewältigen?
- Wie gehe ich mit bestimmten Herausforderungen um?
- Kann ich mir der Hilfe und Unterstützung meiner Bezugspersonen sicher sein?

Voraussetzung für eine erfolgreiche Übergangsbewältigung ist, dass die Veränderungen vom Kind als kontrollierbar wahrgenommen werden. Das Kind sollte das Gefühl verinnerlichen, dass es den Übergangsprozess mit seinen individuellen Kompetenzen bewältigen und dabei auf entsprechende Unterstützung seitens der Eltern, der pädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte zählen kann. Daraus kann sich die Überzeugung der Selbstwirksamkeit entwickeln. Diese wiederum ist eine wichtige Voraussetzung, um

Anforderungen als Heraus- und nicht als Überforderung zu empfinden. Für den Umgang mit diesen Prozessen sind somit nicht nur die objektiven, institutionalisierten Gegebenheiten des Übergangs relevant, wie z. B. die Gruppenzuordnung, das Kennenlernen der aufnehmenden Schule, die Begegnung mit der Lehrkraft, die ritualisierte Form des Abschiednehmens. Auch die subjektive Wahrnehmung der Realität, die persönliche Einschätzung der Übergangssituation sowie die vorhandenen Bewältigungsressourcen spielen eine entscheidende Rolle. Personen entwickeln

„aufgrund ihrer biografischen Erfahrung und Lerngeschichte [...] Strategien, um Kontinuität in ihre Biographie zu bringen, das Wohlbefinden zu regulieren und letztlich [ihre] Identität zu wahren“ (Schaub, 2011, S. 140).

Der Übergang, der als „kritisches Lebensereignis“ zunächst vielschichtige Anpassungsreaktionen auslösen kann, wird bei erfolgreicher Bewältigung und subjektiv positiver Bewertung für das einzelne Kind eine Art „lohnender“ Neuanfang.

Die Gestaltung des Übergangs wird damit zu einem besonderen pädagogischen Auftrag. Für dessen Gelingen ist es wichtig, dass Eltern, pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte das Kind in dieser Phase des Übergangs entsprechend seiner individuellen Bedürfnisse unterstützen.

2.2.2 Die interaktionale Ebene – Das Kind mit seinen vielfältigen Beziehungen

Kein Übergang kann isoliert von der Lebenswelt und den sozialräumlichen Gegebenheiten der beteiligten Kinder und Institutionen betrachtet werden. Das Kind steht vielmehr im ständigen wechselseitigen Austausch mit seiner Umgebung. Wie bereits ausgeführt, kommt es im Übergang zur Entwicklung neuer und zum Abbruch alter Beziehungen. Diese Interaktion kann über das System der Mikro- und Mesoebene der sozialen Umwelt erklärt werden.

Die Mikroebene der Beziehungen bezeichnet all jene Zusammenhänge, in denen das Kind im direkten Kontakt und unmittelbarem Verhältnis zu anderen Menschen steht. Dazu gehören neben der Familie und Verwandtschaft die pädagogischen Fachkräfte, Lehrkräfte, Freundinnen und Freunde etc. (vgl. Griebel, Niesel, 2011, S. 22). Das Mesosystem stellt die Gesamtheit aller Mikrosysteme dar, an denen das Kind beteiligt ist.

Abhängig von den Rollen und Rollenerwartungen nimmt das Kind in jedem Mikrosystem andere Tätigkeiten und Verhaltensweisen an und beeinflusst die der Interaktionspartner. So sind die Erwartungen an das Kind je nach Rolle unterschiedlich. Neben die Rolle als Kind können weitere Rollen, wie zum Beispiel die als Geschwisterkind, Freundin oder Freund, Mannschaftskollege oder Klassenkameradin u. v. m. hinzukommen (vgl. Schaub, 2012, S. 156). Die Fähigkeit der situationsbedingten und interaktionalen Rollen Anpassung, die sogenannte Rollenambiguität, lernt das Kind Schritt für Schritt.

Das Kind verarbeitet Informationen und Erlebnisse in jedem Mikrosystem und wendet diese Lernergebnisse in anderen Systemen an. Ein Beispiel hierfür ist der allmähliche Wechsel vom Kindergarten- zum Schulkind (vgl. Griebel, Niesel, 2011, S. 23). Das Kind kommt also immer wieder in Kontakt mit unterschiedlichen Menschen, die aufgrund ihrer eigenen Persönlichkeit und Rollenzugehörigkeit mit systemspezifischen Verhal-

tens- und Rollenerwartungen an es herantreten. Hierdurch entsteht die Notwendigkeit einer Rollenaushandlung zwischen den Handelnden. Der Übergang ist somit gleichzeitig Folge und Anstoß von Entwicklungsprozessen. Diese werden erkennbar, wenn sich das Kind in der Umwelt durch einen Wechsel der eigenen Rolle und bzw. oder des individuellen Lebensbereichs verändert (vgl. Bronfenbrenner, 1981, S. 43).

2.2.3 Die kontextuelle Ebene – Der Blick auf alle Beteiligten

Die Aushandlungsprozesse im jeweiligen Übergang finden nicht nur zwischen dem Kind und seinen neuen Interaktionspartnern statt. Vielmehr erweitert sich der Fokus auf alle Personen und Personengruppen, die durch den Übergang neuen Kontakt zueinander herstellen oder deren Kontakt durch den Übergang beeinflusst wird. Dazu gehören neben dem Kind und seinen Eltern die pädagogischen Fachkräfte, Lehrkräfte, aber z. B. auch das Personal an der Schule oder der Busfahrer. Wollte man die Transition als Übergang umfassend beschreiben, wäre es erforderlich, alle am Übergang beteiligten Personen in ihrem Beziehungszusammenhang zu erfassen.

2.2.4 Zusammenfassung

Es wird ersichtlich, dass der Wechsel in neue Lebenssituationen durch dynamische individuelle und interaktionale Prozessmerkmale gekennzeichnet ist. Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule kann sich somit für jedes Kind anders gestalten. Griebel und Niesel unterstreichen zusammenfassend die Notwendigkeit, Transitionen durch ko-konstruktive Elemente zu begleiten, um den individuellen Lern- und Entwicklungsverläufen gerecht werden zu können und das Kind am Übergang zu stärken (Griebel, Niesel, 2011). Ko-Konstruktion bedeutet, dass alle am Bildungsprozess beteiligten Personengruppen über Kommunikation und Partizipation eingebunden werden. Sie suchen Übereinstimmung, in dem sie den Blick konsequent auf das Kind richten. Die Entwicklung eines gemeinsamen Schulfähigkeitskonzepts kann als ein Beispiel für Ko-Konstruktion gelten.

Welche personalen Fähigkeiten und Kompetenzen das Kind im Prozess des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Schule benötigt, welche institutionellen Bedingungen und pädagogischen Grundhaltungen sich als förderlich erweisen und wie Eltern bzw. Familie ihre Kinder in dieser besonderen Phase unterstützen können, ist Inhalt des folgenden Kapitels.

2.3 Präventive Schutzfaktoren für einen gelingenden Übergang

Die Frage, wann Kinder über die notwendigen Fähigkeiten und Kompetenzen für einen gelingenden Übergang verfügen, ist nicht pauschal zu beantworten. Idealerweise erschließt sich das Kind im Laufe seiner Entwicklung und Sozialisation Schutzfaktoren im Sinne einer widerstandsfähigen Persönlichkeitsstruktur, die es ihm ermöglichen, Systemübergänge problemlos zu meistern. Den das Kind umgebenden und begleitenden Systemen, wie beispielsweise Familie und Kindertageseinrichtung oder Schule, wird dabei eine unterstützende Aufgabe zugewiesen. Basierend auf Erkenntnissen der Resi-

lienzforschung, werden in den folgenden Ausführungen Bereiche definiert, in denen Kinder auf dem Weg zu einem gelingenden Übergang präventive Unterstützung finden sollten.

*„Resilienz bezeichnet die psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“
(Wustmann, 2004, S. 18).*

Kinder werden im Laufe ihrer Entwicklung mit einer Reihe von Herausforderungen und Belastungen konfrontiert. Diese können beispielsweise durch Übergänge zwischen Bildungseinrichtungen, aufgrund sozialer Konstellationen in der Familie und im Freundeskreis und durch viele andere Situationen wie z. B. Krankheit, Umzug, Geburt eines Geschwisters ausgelöst werden. Bei ungünstiger Verknüpfung der Einflussfaktoren stellen sie ein Risiko für die kindliche Entwicklung dar. Diesen Situationen in angemessener Art zu begegnen und die mit ihnen verbundenen Risiken zu bewältigen, ist für ein gelingendes Leben von großer Bedeutung. Seitens der Wissenschaft konnten in den letzten Jahren sowohl auf sozialer wie personaler Ebene Ressourcen herausgearbeitet werden, die „Schutz“ vor diesen Risiken bieten können und einen wichtigen Beitrag für die Entwicklung des Kindes leisten.

2.3.1 Personale Schutzfaktoren

Ein „resilientes“ Kind kann seine Ressourcen mobilisieren und zielgerichtet einsetzen. Auf sozialer Ebene sind emotionale, stabile und wertschätzende Beziehungen zu Bezugspersonen von großer Bedeutung. Sie geben in besonderem Maße Sicherheit und bieten Schutz. Für Kinder stellen vor allem Eltern die zentralen Bezugspersonen dar, aber auch Verwandte und pädagogische Fachkräfte oder Lehrkräfte können für ein Kind Beziehungspartner sein. Durch den Aufbau und die Pflege einer pädagogischen Beziehung können all diese Personen dazu beitragen, dass Resilienz entwickelt wird. Resilienz ist darüber hinaus eine von Erlebnissen und Erfahrungen abhängige, dynamische Eigenschaft (vgl. auch Wustmann, 2004, S. 32f; Pianata, Stuhlmann, Hamre, 2008, S. 195). Sie ist komplex und facettenreich und vereint mehrere Bewältigungsressourcen, die in enger Beziehung zueinander stehen und sich gegenseitig bedingen. Nach Fröhlich-Gildhoff können sieben wissenschaftlich fundierte Konstrukte identifiziert werden, die Resilienz auf personaler Ebene beschreiben und im Folgenden ausgeführt werden. Im Einzelnen handelt es sich um:

1. **Selbst- und Fremdwahrnehmung**
2. **Selbststeuerung**
3. **Selbstwirksamkeit**
4. **Soziale Kompetenz**
5. **Problemlösen**
6. **Umgang mit Stress/adaptive Bewältigungsfähigkeit**
7. **Kognitive Flexibilität**

(vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2009, S. 28ff)

1. Selbst- und Fremdwahrnehmung – Wie nimmt das Kind sich selbst und seine Umwelt wahr?

Selbstwahrnehmung umfasst die Fähigkeit, eigene Gefühle, Gedanken und Einstellungen realistisch wahrnehmen und einschätzen zu können. Dies schließt die Reflexion vor dem Hintergrund aktueller Erlebnisse und im Kontakt mit anderen Menschen ein. Die Entwicklung eines realistischen Selbstkonzepts stellt das gelungene Ergebnis dieses Prozesses dar.

Bei der Fremdwahrnehmung steht die Fähigkeit im Vordergrund, Gefühlszustände, Denkweisen und Vorstellungen des Gegenübers angemessen einschätzen und sich in die Rolle des anderen hineinversetzen zu können.

Für den Übergang bedeutet dies, dass das Kind Gefühle der Vorfreude oder auch der Unsicherheit auf das kommende Ereignis des Schuleintritts spüren, benennen, entsprechend einordnen kann und dies in Beziehung zu den Erwartungen und Bedürfnissen der Bezugspersonen setzt.

Hierzu siehe Praxisbeispiele:

4.9 „SHOW & TELL“ – Kinder präsentieren vor der Gruppe

4.14 Gefühle pantomimisch vorspielen

4.15 Sich über Gefühle zu Tieren austauschen



2. Selbststeuerung – Wie steuert das Kind sein eigenes Handeln und Empfinden?

Das Konstrukt der Selbststeuerung beinhaltet die Fähigkeit, eigene innere Zustände, also Emotionen und Spannungszustände herzustellen, aufrecht zu erhalten und deren Intensität und Dauer kontrollieren zu können. Das Kind verfügt dann über verschiedene Problemlösungsstrategien und kann sich selbst emotional und handelnd kontrollieren bzw. beruhigen. In der Folge stehen dem Kind individuell wirksame Handlungsalternativen zur Verfügung, die es auswählen und anwenden kann. Bis zum fünften Lebensjahr sind Kinder hierbei explizit auf die Unterstützung von Bezugspersonen angewiesen.

Die folgenden Fragen ergeben sich daraus im Kontext des Übergangs:

- Wie geht das Kind mit Gefühlen der Vorfreude und möglichen Ängsten um?
- Wie gelingt es dem Kind, die Unsicherheiten über das Auflösen der Beziehungen zu den pädagogischen Fachkräften und zu Kindergartenkindern zu bewältigen?

Hierzu siehe Praxisbeispiele:

4.10 Gesprächsregeln erarbeiten

4.13 Bilderbücher gemeinsam betrachten und vorlesen

3. Selbstwirksamkeit – Wie baut das Kind Vertrauen in seine eigenen Fähigkeiten auf?

Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit umfasst das Vertrauen in die eigene Problemlösungskompetenz. Das selbstwirksame Kind hat die Erwartung, auch komplexe und schwierige Situationen/Ziele durch eigenes Handeln und den gezielten Einsatz der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten bewältigen oder erreichen zu können. Das Kind traut sich die Bearbeitung einer Aufgabe zu, geht selbstbewusst an diese heran und

löst sie, auch aufgrund der eigenen positiven Ausgangserwartung. Die erfolgreiche Bearbeitung einer problematischen Situation verstärkt in der Folge die Selbstwirksamkeitserwartung erneut. Ein Kind, das das Gefühl hat, den Übergang in die Schule bewältigen zu können, glaubt z. B. daran, neue Freunde zu finden, hat das Vertrauen mit den Lehrkräften ein gutes Verhältnis aufbauen zu können, freut sich auf den Schulalltag und die neue Rolle als Schulkind (vgl. Jerusalem, 1990, S. 33).

Hierzu siehe Praxisbeispiele:

- 4.5 *Riesen und Zwerge – ein Spiel zum Rollenwechsel*
- 4.7 *Ringeln, Raufen und Kämpfen – Wahrnehmungs- und Körperkontaktspiele*
- 4.13 *Bilderbücher gemeinsam betrachten und vorlesen*



4. Soziale Kompetenz – Wie agiert das Kind in unterschiedlichen Situationen mit unterschiedlichen Personen?

Soziale Kompetenz beschreibt die Fähigkeit, im Umgang mit anderen soziale Situationen einschätzen und adäquate Verhaltensweisen zeigen, sich in andere Menschen einfühlen sowie sich selbst behaupten und Konflikte angemessen lösen zu können.

Folgende Fragen lernt das Kind dabei für sich zu beantworten:

- Welches Verhalten ist in der Lerngruppe angebracht?
- Wie gehe ich mit Herausforderungen adäquat um?
- Wie verhalte ich mich bei unterschiedlichen Lehrkräften?
- Wie kann ich meine Bedürfnisse in der Gruppe durchsetzen ohne andere zu verletzen?
- Wann muss ich anderen helfen?

Unter den Begriff soziale Kompetenz fällt somit das Wissen über Kommunikations- und Interaktionsformen, sowie über Handlungserwartungen und Rollenverhältnisse in unterschiedlichen Handlungssituationen. Dieses Wissen ermöglicht es dem Kind, sich auch in schwierigen Situationen soziale Unterstützung zu sichern.

Hierzu siehe Praxisbeispiele:

- 4.2 *Partnerschaften zwischen Schul- und Kindergartenkindern entwickeln sich*
- 4.3 *Die „Neuen“ erkunden das Schulhaus*
- 4.4 *Ein Spielesachmittag mit Schulanfängern und Kindergartenkindern*
- 4.5 *Riesen und Zwerge – ein Spiel zum Rollenwechsel*
- 4.13 *Bilderbücher gemeinsam betrachten und vorlesen*



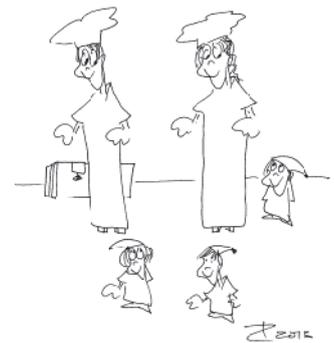
5. Problemlösen – Wie lernt das Kind Probleme eigenständig zu lösen?

Unter Problemlösen wird die Fähigkeit verstanden,

„komplexe, fachlich nicht eindeutig zuzuordnende Sachverhalte gedanklich zu durchdringen und zu verstehen, um dann unter Rückgriff auf vorhandenes Wissen Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, zu bewerten und erfolgreich umzusetzen“ (Leutner et al. 2005, S. 125).

Hierzu ist es notwendig, das Problem zunächst zu analysieren. Um vor dem Hintergrund der Vor- und Nachteile Handlungsentscheidungen treffen, diese reflektieren sowie modifizieren zu können, muss das eigene Wissen zielgerichtet erweitert werden. Erst dann können alternative Handlungsmöglichkeiten ausgewählt und ausgeführt werden. Es ist für die Entwicklung eines Kindes wichtig, dass es im Laufe seiner Entwicklung komplexe und mehrstufige Problemlösungsstrategien erlernt. Auf diesem Weg benötigt es die Begleitung und Unterstützung von Eltern, pädagogischen Fachkräften, Lehrkräften und anderen Personen des näheren und weiteren kindlichen Umfelds.

Jede Situation, in der ein Kind an ein Problem stößt – sei es im Spiel, bei einer konkreten Aufgabe oder im Umgang mit anderen Kindern – ist geeignet, es in seiner Problemlösekompetenz zu stärken. Dies geschieht durch gemeinsames Überlegen, durch Fragen, durch Bezugnahme auf bereits vorhandenes Wissen, durch Hinweise auf Hilfsinformationen etc. Im Austausch mit anderen Kindern und mit der Unterstützung von Erwachsenen lernt das Kind ein Problem zu beschreiben und zu analysieren. Es wird ermutigt Lösungswege auszuprobieren und zu reflektieren.



Hierzu siehe Praxisbeispiele:

4.5 Riesen und Zwerge – ein Spiel zum Rollenwechsel

4.10 Gesprächsregeln erarbeiten

6. Umgang mit Stress/adaptive Bewältigungsfähigkeit – Wie geht das Kind mit herausfordernden Situationen um?

Resilient zu sein bedeutet auch, individuell als „stressig“ erlebte Situationen angemessen bewerten zu können. Dies ermöglicht einen konstruktiven Umgang mit Erlebtem, also den zielführenden Einsatz der eigenen Fähigkeiten und Bewältigungsstrategien sowie die adaptive, d. h. an die veränderte Situation angepasste Lösung. Das Wissen über und die Kompetenz zum Einsatz alternativer Lösungsstrategien ist hierbei von großer Relevanz. Dies geht mit der Kenntnis eigener Handlungsgrenzen einher.

Ein Beispiel hierzu: Das Kind denkt an die kommende Zeit in der Schule. Es freut sich, hat aber auch Angst vor der unbekanntem Situation – vor allem wegen des Schulwegs, den es von nun ab alleine bewältigen soll. Das Kind spürt den durch die Gedanken

einsetzenden Stress und kann sich selbst beruhigen, indem es schnell an etwas anderes denkt oder die Gedanken der Mutter erzählt, beziehungsweise in den Garten geht zum Spielen.

Hierzu siehe Praxisbeispiele:

4.7 Ringen, Raufen und Kämpfen – Wahrnehmungs- und Körperkontaktspiele

4.13 Bilderbücher gemeinsam betrachten und vorlesen

7. Kognitive Flexibilität – Wie geht das Kind mit Veränderungen um?

Kognitive Flexibilität beschreibt die Fähigkeit, sich neuen oder veränderten Situationen zeitnah und konstruktiv anpassen und das eigene Handeln entsprechend modifizieren zu können. Um auf neue oder unerwartete Situationen adäquat reagieren zu können, müssen oft bisherige Denk- und Verhaltensweisen überprüft und bewusst neue Strategien und Handlungsmuster entwickelt werden. Diese Fähigkeit bedarf komplexer kognitiver Verarbeitungsprozesse und entwickelt sich immer weiter im Laufe eines Lebens.

Hierzu siehe Praxisbeispiel:

4.10 Gesprächsregeln erarbeiten

Zusammenfassung

Die hier aufgeführten Kompetenzen stehen nicht isoliert nebeneinander, sondern müssen in Beziehung zueinander betrachtet werden. Sie stellen eine Art Bewältigungskapital dar, das situationsspezifisch Anwendung finden muss. Es kann einem Kind beispielsweise möglich sein, auf einen beruflich bedingten Umzug der Eltern im Sinne resilienten Verhaltens „angemessen“ zu reagieren, da es in dieser Situationskonstellation über eine entsprechende Selbstwirksamkeitsüberzeugung und hohe Problemlösungskompetenzen verfügt. Dies bedeutet aber nicht, dass dieses Kind bei Verlusterlebnissen sozialer Beziehungen ähnlich reagiert. Flexibilität in der Anwendung und die Möglichkeit zum situationsspezifischen Einsatz der zur Verfügung stehenden Ressourcen sind somit vor dem Hintergrund einer ganzheitlichen Entwicklung für die Resilienz ebenso wichtig, wie die grundsätzliche Entwicklung der Resilienzfaktoren an sich (vgl. Fingerle/Opp, 2008, S. 14ff). Wenn die Förderung der beschriebenen Lebenskompetenzen gelingt, ist es sehr wahrscheinlich, dass Kinder Krisen und Belastungen besser meistern. Langfristig wird damit ihre seelische Widerstandskraft gestärkt.

Die Ressourcen und Kompetenzen müssen jedoch in der konkreten Situation auch realisiert und aktiviert werden. Dazu brauchen Kinder einen Lern- und Erfahrungsraum. Pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte bieten Kindern diesen Raum im Kontext ihrer pädagogischen Arbeit durch vielfältige Angebote, durch eine annehmende und unterstützende Haltung und als Rollenmodell.

2.3.2 Schutzfaktoren in der Familie

Bindungsförderliches Elternverhalten

Ein bindungsförderliches Verhalten von Eltern oder der Bezugsperson stellt eine bedeutsame Voraussetzung und Grundlage für die Ausbildung diverser personaler

Schutzfaktoren dar. Feinfühligkeit und Responsivität werden in diesem Zusammenhang als wichtige Faktoren genannt (vgl. Wustmann, 2004, S. 137f).

John Bowlby (vgl. von Klitzing, 2009, S. 6ff) beschreibt Feinfühligkeit als wechselseitiges Reagieren der Interaktionspartner auf die jeweiligen Signale des Anderen. Das Kind zeigt beispielsweise durch verbale und nonverbale Signale, dass es sich vor dem Übertritt in die für es noch unbekannte Schule fürchtet. Die Bezugsperson reagiert auf die kindlichen Signale, wobei diese Reaktion zeitnah, angemessen und zuverlässig erfolgen sollte. Die Eltern hören ihrem Kind zu, versuchen in Gesprächen Mut zu machen, Unterstützung anzubieten und federn durch gemeinsame Unternehmungen wie z. B. die Erkundung des Schulweges die kindliche Unsicherheit ab. Dadurch gewinnt das Kind ein Gefühl des Vertrauens, der Sicherheit und entwickelt die Gewissheit der individuellen Handlungsfähigkeit. Es gewinnt zunehmend das Vertrauen auch unbekanntere Situationen bewältigen zu können und sich bei Bedarf Hilfe zu holen.

Responsivität umfasst die sogenannte Antwortbereitschaft der Bezugspersonen auf kindliche Interaktions- und Kommunikationsversuche. In einem „lernenden und interaktiven Prozess“ werden kindliche Verhaltensweisen und kindliche Bedürfnisse sowie die elterlichen Reaktionen aufeinander abgestimmt. Im Prozess des interaktionalen Aushandelns geht es um kindliche Bedürfnisse und Interessen sowie elterliche Anforderungen an Leistung und normangepasstes Verhalten. Klarheit und Transparenz der elterlichen Anforderungen geht einher mit situationsangemessenen und verlässlichen elterlichen Reaktionen auf das kindliche Verhalten. Dazu gehören Aufmerksamkeit, Lob, Kritik, etc.

Autoritativer Erziehungsstil

Neben dem bindungsförderlichen Elternverhalten stellt der sogenannte autoritative Erziehungsstil einen günstigen Faktor zur Ausbildung von Schutzfaktoren dar. Emotionale Wärme, Wertschätzung und Akzeptanz stellen wesentliche Elemente desselben dar. Auch die partnerschaftliche Kommunikation, die sich durch das Ernstnehmen kindlicher Bedürfnisse, Gefühle, Ängste, Sorgen und Interessen wie auch durch klare Verhaltensregeln, konstruktive Rückmeldungen auf kindliches Verhalten sowie eine alters- und entwicklungsangemessene Kontrolle auszeichnet, können dem autoritativen Erziehungsstil zugeordnet werden.

Familiärer Alltag

Die gemeinsame Gestaltung des familiären Alltags, die auch ein aktives Aushandeln von Regeln und Ritualen sowie die altersangemessene Übertragung von Aufgaben beinhaltet, kann die Entwicklung protektiver Faktoren unterstützen. Dieser Aushandlungsprozess, der sicherlich nicht immer konfliktfrei verlaufen kann, fußt im Idealfall auf einer stabilen und positiv-emotionalen Beziehung zu mindestens einer Bezugsperson. Weitere Indikatoren, die die Entwicklung protektiver Faktoren unterstützen, sind Stabilität in der Familie, ein geringes Konfliktpotential sowie ein gemeinsam gestaltetes Familienleben. Dazu gehören neben transparenten Strukturen wie Regeln, Routinen und Ritualen, auch Unternehmungen mit der Familie und das Eingebunden Sein in das soziale Umfeld, zu welchem die Freundinnen und Freunde genauso gehören wie die Nachbarschaft, die Vereine oder die Kirchengemeinde.

Hierzu siehe Praxisbeispiele:

4.8 Feste und Rituale – Laternenumzug

4.12 Übungen des täglichen Lebens

Bedeutung für die Übergangsgestaltung

Die an dieser Stelle dargestellten Schutzfaktoren stellen grundlegende Kompetenzbereiche für einen gelingenden Übergang dar. Eltern fördern die Entwicklung der personalen Schutzfaktoren und unterstützen das Kind bei den durch den Übergang entstehenden Anforderungen. In diesem Zusammenhang kommt der Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte mit Eltern auf Augenhöhe eine besondere Bedeutung zu. Die Zusammenarbeit mit Eltern ist, wie bereits im Modul XII „Zusammenarbeit und Beratung mit Eltern“ ausführlich dargestellt, für pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte daher ein wichtiges Aufgabenfeld. Gemeinsam richtet sich der Blick auf das Kind – gemeinsam gilt es im Sinne einer gelingenden Bildungs- und Entwicklungsbegleitung das Kind in seiner Individualität zu unterstützen. Der intensive Austausch mit den Bezugspersonen über die Art dieser Begleitung ist ein nicht zu unterschätzender Faktor für die Entwicklung personaler Schutzfaktoren (vgl. Wustmann, 2004, S. 111).

2.3.3 Schutzfaktoren im institutionellen und sozialen Umfeld

Neben der Familie können auch Kindertageseinrichtungen und Schulen aktiv dazu beitragen, dass jedes Kind Schutzfaktoren entwickelt, die ihm im weiteren Verlauf der Entwicklung den gelingenden Übergang in die Schule ermöglichen. Auf die besondere Bedeutung einer positiv-emotional besetzten pädagogischen Beziehung zu einer erwachsenen Bezugsperson ist bereits im Rahmen dieser Einführung hingewiesen worden. Aktiv-interessierte und unterstützende Pädagoginnen und Pädagogen fördern die Ausbildung eines Gruppen- bzw. Klassenklimas, das von Anerkennung und Wertschätzung geprägt ist. Sie kultivieren angemessene Partizipationsmöglichkeiten und unterstützen die Kinder beim Aufbau von Freundschaftsbeziehungen. Dies ist im Besonderen bei denjenigen Kindern wichtig, die im Verlauf des Sozialisationsprozesses nicht in entsprechender Form personale Schutzfaktoren ausbilden konnten. In diesem Zusammenhang gilt es auch besonders die Kinder in den Blick zu nehmen, deren Schulort noch ungeklärt ist.

Darüber hinaus haben pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte in der Kooperation vielfältige Möglichkeiten, die Entwicklung protektiver Lebenskompetenzen bei Kindern gemeinsam zu fördern. Wichtige Aspekte sind dabei

- der sensible Umgang mit Heterogenität und die Umsetzung der daraus resultierenden individuellen Förderangebote,
- die Zusammenarbeit mit Eltern und Partnern,
- das Vorbild für ein prosoziales Rollenmodell,
- das Angebot von außerinstitutionellen Aktivitäten,
- sowie der Zugang zu professionellen Hilfsangeboten

(vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2009, S. 29ff)

Hierzu siehe Praxisbeispiele:

- 4.1 *Übergang gestalten – Begegnungen ermöglichen*
- 4.3 *Die „Neuen“ erkunden das Schulhaus*
- 4.6 *„Alle Kinder zeigen einem Kind den Weg“ – ein Spiel zum Aufbau von Vertrauen*
- 4.8 *Feste und Rituale – Laternenumzug*

2.3.4 Förderung von Resilienz als Aspekt der Kooperation

Damit der Übergang vom Kindergarten in die Schule für das Kind gut verläuft ist es wichtig, dass es positive Gefühle und Erfahrungen mit der Schule verbindet. Eltern, pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte können das Kind bei der Entwicklung der dafür notwendigen sozial-emotionalen Kompetenzen unterstützen. Dazu zählen Maßnahmen wie sie in Kapitel 4 angeführt sind, aber vor allem eine wertschätzende Haltung dem Kind und seinen Bedürfnissen gegenüber.

Ein vollständiges Aufgreifen aller zuvor beschriebenen Schutzfaktoren im Kontext der Kooperation Tageseinrichtung für Kinder und Grundschule kann sicherlich nur schwer erfolgen. Schutzfaktoren in der Familie sowie im institutionellen und sozialen Umfeld sind seitens der pädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte nur bedingt zu beeinflussen. Die im Umfeld vorhandenen Unterstützungssysteme, wie z. B. Frühförderstellen, Jugendamt, Gesundheitsamt, Erziehungsberatungsstelle, Sozialamt, Personal zur Förderung in unterschiedlicher Bereichen (z. B. Sprachförderkräfte) oder sozialpädagogische Fachkräfte können hier spezifische Hilfestellung geben. Daher ist eine sinnvolle und aufeinander bezogene Schwerpunktsetzung, die sich an den Vorortbedingungen und am einzelnen Kind orientiert, zu treffen (vgl. Wustmann, 2004, S. 143).

Hierzu sollten sich die Kooperationspartner austauschen und abstimmen. In Kapitel 3 dieses Moduls finden sich Leitsätze, mit Hilfe derer pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte, ggf. auch unter Einbeziehung der Eltern, ihr Kooperationskonzept reflektieren und bei Bedarf neu ausrichten können.

2.4 Zusammenfassung

Im Folgenden werden übergeordnete Prinzipien aus den vorhergehenden Kapiteln aufgeführt, die der Zusammenfassung dienen. Daraus werden Schlussfolgerungen für die pädagogische Umsetzung in der Praxis und das Kooperationshandeln gezogen.

Welche übergeordneten Prinzipien lassen sich ableiten?

- Die dargestellten Lebenskompetenzen im personalen Bereich stellen eine Art Bewältigungskapital für besondere Herausforderungen und Belastungen dar. Damit können sie als präventive Schutzfaktoren bezeichnet werden.
- Das Kind benötigt bei der Ausbildung der Lebenskompetenzen Begleitung und Unterstützung durch Bezugspersonen (Familie, pädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte etc.). Diese (pädagogischen) Beziehungen zeichnen sich unter anderem durch Stabilität, Dauerhaftigkeit, Verfügbarkeit, Anerkennung und Wertschätzung aus.
- Kindertageseinrichtungen und Schulen können durch ihr pädagogisches Konzept zur Ausbildung von Resilienz positiv beitragen. Die bereits dargelegten Aspekte stellen protektive Faktoren im institutionellen und sozialen Umfeld dar.
- Die Wichtigkeit der Zusammenarbeit und Beratung mit Eltern wird durch die besondere Bedeutung der Familie im Prozess der Entwicklung von Lebenskompetenzen und Resilienz einmal mehr unterstrichen. Nähere Informationen zum Themenbereich der Kooperation mit Eltern liefert das Modul „Zusammenarbeit und Beratung mit Eltern“ (siehe Modul XII des Kooperationsordners).

Welche Schlussfolgerungen lassen sich daraus ziehen?

- Den Übergang als Phase zur Stärkung der Lebenskompetenzen von Kindern zu nutzen ist pädagogische Aufgabe von Fach- und Lehrkräften.
- Maßnahmen und Angebote zur Förderung von Lebenskompetenzen bei Kindern müssen sowohl auf die Ebenen des Kindes bzw. der Lerngruppe als auch auf die Ebenen der Eltern/externer Partner und der Einrichtungen ausgerichtet sein.
- Diese Angebote sind grundlegend auf die allgemeine pädagogische Arbeit in der Kindertageseinrichtung und der Schule auszulegen und alltagsintegrativ zu verstehen.
- Es ist ein abgestimmtes Handeln der Kooperationspartner (Kindergarten, Grundschule, Eltern und ggf. weiterer Partner) erforderlich.

3 Inwieweit trägt die Zusammenarbeit vor Ort zur Stärkung der Kinder bei? Hilfen zu einer Standortbestimmung

Damit der Übergang vom Kindergarten in die Schule für das Kind gelingt, bedarf es der Kooperation zwischen den pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften. Aber wie gelingt die interinstitutionelle Zusammenarbeit der Fach- und Lehrkräfte?

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung „Bildungshaus 3-10“ wurde vom Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen (ZNL) untersucht, welche Bedingungen eine Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule begünstigen. Im Verständnis von Kooperation „scheint der Dreh- und Angelpunkt gelingender Gestaltung kooperativer Praxis zu liegen“ (Koslowski¹, 2015, S. 24). Für gelingende Kooperation gibt es kein erfolgversprechendes Rezept. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung weisen jedoch darauf hin, dass es Themenfelder gibt, denen sich die Kooperationspartner stellen müssen. Dazu gehört u. a.:

- Verbindlichkeit herstellen
- Jeder Kooperationsverbund ist speziell und bedarf eigener Wege.
- Die je eigene institutionelle Identität und Tradition ist anzuerkennen.
- Die institutionsbezogenen Aufträge, Ziele und rechtliche Vorgaben stehen in Wechselbeziehung zur Kooperationsarbeit.
- Im Kontext von Kooperation muss die Verantwortung von Leitung, Team und anderer Beteiligten neu definiert werden. (vgl. Koslowski, 2015, S. 24)

Auch wenn sich die o. g. Ergebnisse auf eine besondere Form von Kooperation beziehen, lassen sie sich auf andere Prozesse der Zusammenarbeit übertragen. Ein Konzept, das die Arbeits- und Kooperationsstrukturen sowie die gemeinsam vereinbarten Ziele und pädagogischen Maßnahmen umfasst, erleichtert die Zusammenarbeit aller Beteiligten. Ein solches verbindliches Kooperationskonzept zu entwickeln, sollte daher langfristiges Ziel der im Übergang kooperierenden Personengruppen sein. Im Kontext eines solchen Konzeptes sollten auch Ansätze zur Stärkung von Kindern aufgegriffen werden. Hierzu will dieses Kapitel Hinweise und Arbeitshilfen geben.

„Kinder stärken“ als gemeinsame Aufgabe von Kindertageseinrichtung und Schule erfordert – wie in den Schlussfolgerungen in Kapitel zwei aufgezeigt – Handeln auf unterschiedlichen Ebenen.

- Ebene des einzelnen Kindes und der Gruppe
- Ebene der Eltern und externer Partner
- Ebene der Einrichtung

Diese Ebenen werden in den folgenden Analysebögen aufgegriffen. Sie dienen dazu, eine „Standortbestimmung“ der Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und

¹ Die Publikation „Kindergarten und Grundschule auf dem Weg zur Intensivkooperation“ von Constance Koslowski wurde vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2015 an alle baden-württembergischen Kindergärten und Grundschulen versendet.

Lehrkräften hinsichtlich resilienzfördernder Haltung, Werte und Maßnahmen vorzunehmen. Die in den Bögen aufgeführten Leitsätze erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sie dienen vielmehr der Orientierung.

Wie können die Analysebögen eingesetzt werden?

Für ein strukturiertes Vorgehen empfiehlt es sich, das bisherige Kooperationshandeln mit den Leitsätzen abzugleichen und im ersten Schritt die Items anzukreuzen, bei denen die Kooperationspartner der Meinung sind, dass diese bereits erreicht sind. Unterschiedliche Sichtweisen sollten respektiert und zu einem intensiven Austausch genutzt werden.

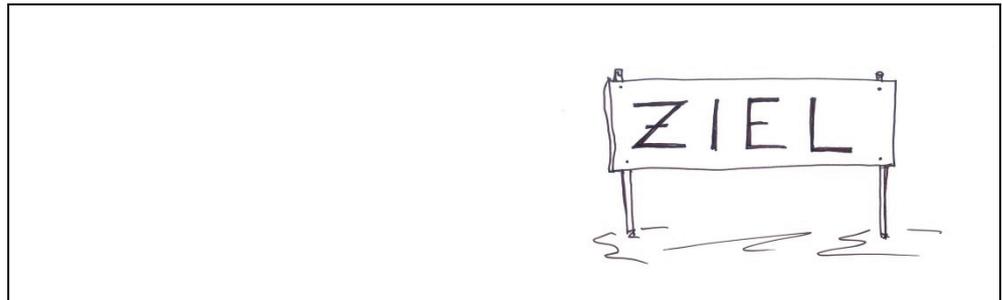
Für die konkrete Planung von Maßnahmen ist es hilfreich, sich im zweiten Schritt für das jeweilige Kooperationsjahr ein Ziel (siehe Leitsätze) zu setzen. Dies sollte unter Berücksichtigung der Bedingungen vor Ort und den Bedarfen der beteiligten Personengruppen (Kinder, Eltern, pädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte, etc.) erfolgen. Dabei gilt: Weniger ist mehr! Sind sich die Kooperationspartner über das Ziel einig, können die einzelnen Arbeitsschritte zur Zielerreichung besprochen werden. Eine Verschriftlichung der Ziele und Arbeitsschritte erhöht die Transparenz und Verbindlichkeit für alle Beteiligten. Es empfiehlt sich, immer wieder gemeinsam zu überprüfen, ob die Ziele umgesetzt werden können, welche Hindernisse es zu überwinden gibt bzw. welche unterstützenden Maßnahmen für die Kooperationspartner hilfreich sein könnten.

Die folgenden Analysebögen sind als Kopiervorlagen verwendbar.

3.1 Ebene: Kooperation Tageseinrichtung für Kinder – Grundschule

Leitsätze	Das haben wir erreicht	Das wollen wir erreichen bzw. weiterentwickeln
Die Stärkung der Lebenskompetenz von Kindern ist als wichtiges Ziel unserer Zusammenarbeit verankert.		
Es liegt ein gemeinsam entwickeltes und abgestimmtes Konzept vor.		
Wir haben unsere Leitgedanken zur Ausgestaltung der Zusammenarbeit schriftlich dokumentiert.		
Das Konzept wird in regelmäßigen Abständen von uns ausgewertet und angepasst.		
Die Zusammenarbeit mit Eltern ist ein wichtiger Bestandteil des Kooperationskonzepts.		
Wir fördern die aktive Mitsprache und Mitgestaltung (pädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte, Eltern, Kinder).		
Es bestehen Kontakte zu externen Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsinstitutionen (Netzwerkarbeit).		
"..."		
"..."		

Unser Ziel für das Kooperationsjahr 20__/20__ ist:

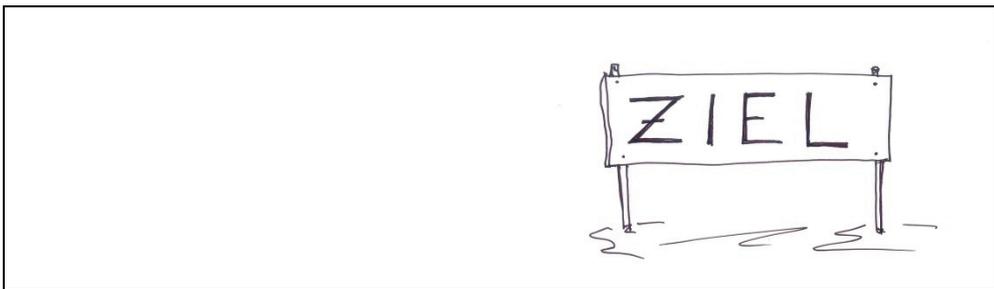


Unsere nächsten Schritte	Was?	Wer?	Wann?

3.2 Ebene: Pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte

Leitsätze	Das haben wir erreicht	Das wollen wir erreichen bzw. weiterentwickeln
Wir reflektieren unsere Rollen als Bezugspersonen der Kinder regelmäßig im gemeinsamen Austausch.		
Wir hospitieren gegenseitig.		
Wir setzen ein abgestimmtes „Methodencurriculum“ zur Stärkung der Lebenskompetenz von Kindern um.		
Wir sehen die Stärken und Ressourcen der Kinder.		
Wir nehmen die persönliche Entwicklung des einzelnen Kindes wahr und erkennen individuelle Förderbedarfe.		
Unterstützende Maßnahmen für die Kinder werden von uns gemeinsam eingeleitet.		
Wir nehmen an Fortbildungen zur Förderung der seelischen Gesundheit von Kindern teil.		
In der Kindertageseinrichtung und in der Schule gibt es Maßnahmen zur Förderung der Gesundheit von pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften.		
"..."		
"..."		

Unser Ziel für das Kooperationsjahr 20__/20__ ist:

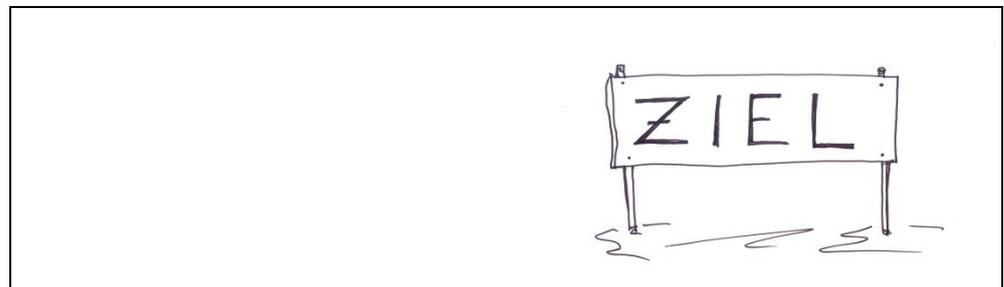


Unsere nächsten Schritte	Was?	Wer?	Wann?

3.3 Ebene: Gruppe der zukünftigen Schulkinder

Leitsätze	Das haben wir erreicht	Das wollen wir erreichen bzw. weiterentwickeln
Wir sehen Heterogenität bei Kindern als Ressource und begegnen ihr sowohl in der Kindertageseinrichtung als auch in der Schule mit individualisierten Maßnahmen und Lernangeboten.		
Gemeinsam ermöglichen wir den Kindern aus Kindertageseinrichtung und Schule positive Erfahrungen von Gemeinschaft.		
Bei Angeboten schaffen wir eine Atmosphäre, die Geborgenheit und Sicherheit vermittelt.		
Wir geben den Kindern Gelegenheit, eigene Stärken (neu) zu entdecken und zu erproben.		
Die Schule führt die Entwicklungsbeobachtung der pädagogischen Fachkräfte in geeigneter Form weiter.		
Die Lehrkräfte führen das Portfolio in der Schule weiter.		
Besondere Fördermaßnahmen, die in der Kindertageseinrichtung für einzelne Kinder angeboten werden, sind – mit Einwilligung der Eltern – Gegenstand der Gespräche zwischen den pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften.		
Bei Bedarf werden die Maßnahmen von den Lehrkräften in der Schule weitergeführt bzw. modifiziert.		
Wir beziehen die Kinder, deren Lernort noch nicht geklärt ist, mit ein und sorgen gegebenenfalls für den Kontakt zu den entsprechenden Schulen.		
"..."		
"..."		

Unser Ziel für das Kooperationsjahr 20__/20__ ist:

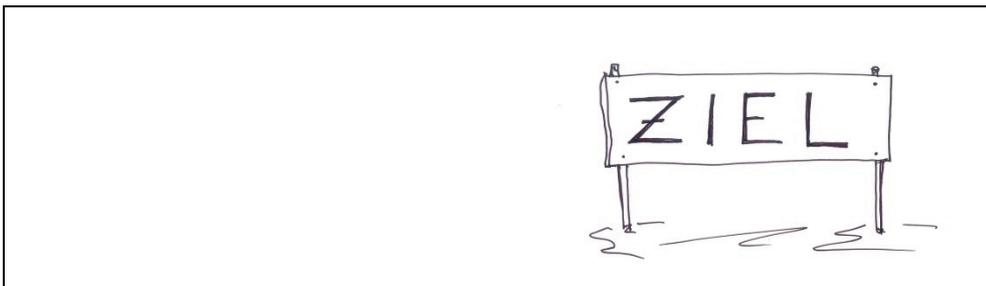


Unsere nächsten Schritte	Was?	Wer?	Wann?

3.4 Ebene: Eltern

Leitsätze	Das haben wir erreicht	Das wollen wir erreichen bzw. weiterentwickeln
Die Qualität der Erziehungspartnerschaft wird in regelmäßigen Abständen von uns reflektiert.		
Eltern haben die Möglichkeit, sich aktiv in die Kooperation einzubringen.		
Wir bieten konkrete Maßnahmen zur Zusammenarbeit mit den Eltern, unabhängig von Problemen, an.		
Den Eltern bieten wir Informationen und Beratungsangebote zum Thema „Stärkung von Lebenskompetenz“ an.		
Auf der Grundlage der Ergebnisse der Entwicklungs- und Lernbeobachtung führen wir ein gemeinsames Entwicklungsgespräch mit den Eltern.		
Wir beraten uns mit Eltern, wenn besondere Fördermaßnahmen für ihr Kind in der Schule weitergeführt werden sollen.		
Eltern stellen wir themenbezogene Informationen in verschiedenen Sprachen zur Verfügung.		
Eltern erhalten Orientierung, wenn der zukünftige Schulort ihres Kindes noch ungeklärt ist.		
"..."		
"..."		

Unser Ziel für das Kooperationsjahr 20__/20__ ist:



Unsere nächsten Schritte	Was?	Wer?	Wann?

4 Kinder stärken — Beispiele aus der Praxis und für die Praxis

Die in diesem Kapitel aufgeführten Beispiele aus der Praxis sind als Anregung gedacht für die Planung von Maßnahmen, die innerhalb der Kooperation zur Stärkung von Kindern im Übergang umgesetzt werden können. Die Praxisbeispiele sind theoretisch fundiert und beziehen sich auf die aus der Resilienzforschung bekannten Schutzfaktoren. Es handelt sich dabei um Ressourcen, die das Kind benötigt, um herausfordernde Situationen bewältigen zu können. Im Schwerpunkt beziehen sich die Beispiele auf die personalen Schutzfaktoren.

Bei all ihren Bemühungen um die Förderung der Lebenskompetenz von Kindern müssen sich pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte bewusst sein, dass der stärkste Schutzfaktor in ihrer Beziehungsgestaltung mit den Kindern liegt. Eine wertschätzende, stabile, von emotionaler Nähe getragene Beziehung zu erwachsenen Bezugspersonen hat positive Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung. Das „Selbst“ entsteht durch Interaktion mit Bezugspersonen. Je nach Interaktionsqualität entsteht beim Kind ein eher positives oder negatives Selbstwertgefühl. Dies gilt für alle Kinder, ganz besonders aber für Kinder in besonderen Lebenslagen. Kinder mit Entwicklungsrisiken, mit Behinderung, Kinder in sozio-ökonomischen Risikolagen oder mit traumatischen Erlebnissen, wie häufig bei Flüchtlingskindern, brauchen Bezugspersonen, denen sie vertrauen können und die auf ihre spezifischen Bedürfnisse eingehen. Es bedarf aber auch struktureller und systemischer Hilfe, damit diese Kinder an Bildung teilhaben können. Für pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte ist es daher wichtig, sich zu vernetzen und Hilfsangebote im Umfeld für die Kinder zu nutzen.

Darüber hinaus impliziert Resilienzförderung Umgang mit Heterogenität und individuelle Förderung. Bei der Umsetzung der folgenden Beispiele, die überwiegend gruppenpädagogisch ausgerichtet sind, ist darauf zu achten. Jedes Kind sollte in den Blick genommen werden. Um bereits vorhandene Kompetenzen des Kindes wahrnehmen und ihm die notwendigen Hilfestellungen geben zu können, sind gezielte Beobachtungen hilfreich. Leitfragen sind dabei zum Beispiel:

- Traut sich das Kind?
- Braucht es besondere Ansprache?
- Wie reagiert es auf Aufmerksamkeit?
- Benötigt es besondere Unterstützung, um mit anderen in Kontakt zu kommen?
- Ist das Kind in einer besonderen Lebenslage, trägt es ein Entwicklungsrisiko, das einer zusätzlichen Förderung bedarf?

Gemeinsame Reflexionsrunden mit den Kindern unterstützen sie bei der Wahrnehmung ihrer Gefühle, ihrer Fähigkeiten, ihrer Ängste. Die Kinder lernen zudem, einen sprachlichen Ausdruck dafür zu finden. Beobachtungen und Reflexionsergebnisse können in einem Portfolio dokumentiert werden. Dieses dient den pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften als Grundlage für ihr pädagogisches Handeln.

Welche einzelnen Maßnahmen und Angebote ausgewählt und aufeinander abgestimmt werden, entscheiden die jeweiligen Kooperationspartner auf der Grundlage

ihres Kooperationskonzeptes und ihrer Möglichkeiten vor Ort. Die Zusammenarbeit mit Eltern sollte einen wichtigen Stellenwert einnehmen. In diesem Zusammenhang wird auf das Modul „Zusammenarbeit und Beratung mit Eltern“ verwiesen.

Wie sind die Praxisbeispiele aufgebaut?

Bei jedem Praxisbeispiel werden im ersten Absatz der inhaltliche „Bezug zum Übergang“ und die mit der Maßnahme verbundenen Ziele aufgezeigt. Die Ziele sind jeweils den personalen, familiären und institutionellen Ressourcen bzw. Schutzfaktoren zugeordnet. Ausführliche Erläuterungen zur Bedeutung der Schutzfaktoren im Übergang finden sich in Kapitel 2.3 „Präventive Schutzfaktoren für einen gelingenden Übergang“.

Hinweise zur Durchführung sollen den Nutzern die Planung und Umsetzung der Maßnahmen erleichtern. Auf eine allzu differenzierte Ausgestaltung wurde bewusst verzichtet, diese obliegt den pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften. So können Bedingungen und Bedarfe vor Ort mitberücksichtigt werden.

Nicht alle gruppenpädagogischen Maßnahmen sind für alle Kinder gleichermaßen geeignet. Unterschiedliche Entwicklungsstände, besondere Lebenslagen der Kinder, kindspezifische Eigenschaften und Temperamente sowie altersbedingte Grenzen sind zu berücksichtigen. Individuelles und einfühlsames Eingehen auf die Kinder heißt daher, sie bei Gruppenaktivitäten emotional und kognitiv nicht zu überfordern oder gar zur Teilnahme zu zwingen. Am Ende eines jeden Praxisbeispiels findet sich daher ein grau unterlegter Kasten, in dem jeweils wichtige Hinweise vermerkt sind.

Das Beispiel „Übergänge gestalten – Begegnungen ermöglichen“ (4.1) nimmt eine Sonderstellung unter den vorgestellten Maßnahmen ein. Es verweist auf eine intensive Kooperation, wie sie u. a. im Bildungshaus erprobt wurde. Ziel dieses Kooperationsansatzes ist es, die Anschlussfähigkeit von Bildung zu erleichtern, indem durch kontinuierlich institutionsübergreifende Bildungsangebote gemeinsames Lernen im Übergang ermöglicht wird.

Die Beispiele stellen keine abschließende Aufarbeitung des Themas dar. Sie dienen vielmehr als Einstieg, sich im Rahmen der Kooperation einerseits damit auseinanderzusetzen, was Kinder brauchen, um Entwicklungsprozesse wie die im Übergang zu bewältigen und andererseits, wie pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte das Kind in ihrer Lebenskompetenz stärken können.

4.1 Übergang gestalten – Begegnungen ermöglichen

Institutionsübergreifendes Cross-age-teaching als Beitrag zur Resilienzförderung

Cross-age-teaching

Wenn Kinder unterschiedlicher Altersstufen gemeinsam und voneinander lernen, zum Beispiel in einem gemeinsamen Kunstprojekt oder beim Experimentieren, wird das in der Fachliteratur als Cross-age-teaching oder auch als Jahrgangsmischung bezeichnet. Innerhalb der jeweiligen Institutionen wird dies bereits in unterschiedlichen Formen und Intensitäten umgesetzt. So gehören die altersgemischten Gruppen in den Kindertageseinrichtungen zum organisatorischen Alltag. In den Schulen reicht die Altersmischung von einzelnen Projektwochen über wöchentlich wiederkehrende jahrgangsgemischte Ateliers bis hin zu jahrgangsgemischten Klassen. Die aus diesen Erfahrungen beschriebenen positiven Effekte beziehen sich meist auf die Ausbildung von sozialen und die Stärkung von personalen Kompetenzen der gesamten Lerngruppe. Diese Formen des Lernens können auch im



Bereich der Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule praktiziert werden. Wenn eine der Zielsetzungen für die Phase des Übergangs die Resilienzförderung sein soll, kann kaum darauf verzichtet werden, von den positiven Effekten des jahrgangsgemischten Lernens zu profitieren. Um die Kinder für den Übergang und ihre weitere Bildungsbiographie zu stärken, sollten solche Angebote möglichst regelmäßig und vor allem abwechselnd an beiden Lernorten stattfinden.

Kindergärten und Schulen, die sich in diesem Sinne bereits auf den Weg gemacht haben, erleben solche Angebote meist als gewinnbringend sowohl für die Kindergartenkinder als auch für die Schulkinder. Die Ermöglichung und Organisation solcher institutionenübergreifenden Bildungsangebote sind dabei nicht als „Zusatzprogramm“ zu verstehen, sondern bedeuten auch die Umsetzung des Bildungsauftrages laut Bildungsplan der Grundschule und des Orientierungsplanes für die baden-württembergischen Kindergärten.

Bildungsplan und Orientierungsplan als Grundlage

In der „Einführung in den Bildungsplan 2004“ der Grundschule wird als eines von zehn didaktisch-methodischen Grundprinzipien explizit auf das jahrgangsübergreifende Lernen hingewiesen:

„Kinder lernen viel voneinander, jüngere vor allem von älteren (cross-age teaching), aber auch ältere, indem sie jüngeren etwas erklären; vollends aber lernen sie gemeinsam. Kooperation ist, wie das Handeln und die Selbstständigkeit, nicht nur Ziel, sondern Mittel des Lernens“
(Bildungsplan 2004 Grundschule Baden-Württemberg, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) 2004, S. 16f.).

Auch im Orientierungsplan wird unter dem Kapitel „Grundlagen und Ziele der Bildungsarbeit“ auf die Vorteile des altersgemischten Lernens eingegangen:

„Kinder lernen miteinander und voneinander. Sie lernen von Gleichaltrigen, aber auch von älteren und jüngeren Kindern. Gerade weil das Geschwisterlernen heute nur noch sehr selten möglich ist, sind altersgemischte Gruppen für das Lernen so wertvoll. Kinder erhalten von anderen Kindern und Erwachsenen wesentliche Impulse. Gemeinsames Fragen, Aushandeln und Entwickeln eines Themas in der Gruppe erweisen sich als besonders wirksam.“
(Orientierungsplan für Bildung und Erziehung, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) 2014, S. 34)

Beide Pläne messen dem jahrgangsgemischtem Spielen und Lernen demnach eine Bedeutung bei. Der Orientierungsplan weist sogar darauf hin, dass dies durchaus auch institutionsübergreifend geschehen sollte:

„Erzieherinnen und Lehrkräfte nehmen in ihre Jahresplanung [...] gemeinsame Feiern und Veranstaltungen mit Schulkindern auf und planen gemeinsam kleine Projekte...“
(Orientierungsplan für Bildung und Erziehung, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) 2014, S. 80)

Beide Pläne fordern dazu auf, im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule gemeinsames Lernen von Schul- und Kindergartenkindern zu arrangieren.

Integration in den Alltag von Kindergarten und Schule

Wie kann dies aber in den bestehenden Kindergarten- und Schulalltag integriert werden, ohne dass eine zusätzliche Belastung für die pädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte entsteht und vor allem auch gemeinsame Lern- und Spielphasen für die Kinder alltäglich werden?

Dazu bedarf es zunächst grundlegender Prinzipien:

- Eine pädagogische Grundhaltung, die Heterogenität als Gewinn wahrnimmt;
- die Bereitschaft zur Entwicklung gemeinsamer Organisationsstrukturen;
- die Kenntnis von der Arbeit und dem pädagogischen Verständnis der jeweils anderen Institution, insbesondere auch des jeweiligen Orientierungs- bzw. Bildungsplans;

- die Zusammenarbeit beschränkt sich nicht nur auf die Kooperationslehrkraft und die Kinder ihrer Klasse, sondern es sind alle Lehrkräfte der Eingangsstufe sowie die pädagogischen Fachkräfte aus den kooperierenden Kindertageseinrichtungen eingebunden;
- die Planung der Zusammenarbeit wird von der Leitungsebene mitverantwortet.

Werden diese Prinzipien verfolgt, so dürfte es den pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften leicht fallen, Schnittmengen für eine gemeinsame pädagogische Zusammenarbeit festzustellen. Dazu einige Beispiele:

- Im Bereich des sozialen Lernens bietet es sich an, Patenschaften zwischen Schul- und Kindergartenkindern zu gründen und dann z. B. eine Schulhausrallye durchzuführen, bei der Patenteams zusammenarbeiten müssen.
- Im Bereich des Bildungs- und Entwicklungsfeldes Körper und dem Fächerverbund Bewegung, Spiel und Sport gibt es eine Reihe von Möglichkeiten einer regelmäßigen Zusammenarbeit z. B. in Form von Bewegungslandschaften. Dazu müssen der Stundenplan der Schule und die Tages- bzw. Wochenstruktur in der Kindertageseinrichtung aufeinander abgestimmt werden (siehe auch Beispiel „Riesen und Zwerge“ S. 12).
- Im Bereich des Bildungs- und Entwicklungsfeldes Sinne und dem Fächerverbund Mensch, Natur und Kultur sind Kunstprojekte zu bekannten Künstlerinnen und Künstlern denkbar, in denen die Kinder sich gemeinsam mit deren Bildern aktiv und kreativ beschäftigen.
- Im Bereich des Bildungs- und Entwicklungsfeldes Denken und dem Fächerverbund Mensch, Natur und Kultur können gemeinsam naturwissenschaftliche Experimente umgesetzt und reflektiert werden.
- Im Bereich des Bildungs- und Entwicklungsfeldes Sinn, Werte, Religion und dem Fächerverbund Mensch, Natur und Kultur und dem Fach Deutsch kann zu geeigneten Bilderbüchern (z. B. „Die sieben blinden Mäuse“, „Freunde“, „Irgendwie anders“, „Ist sieben viel?“ etc.) miteinander philosophiert werden. Bücher bieten sich an, Geschichten nach- bzw. weiterzuspielen oder die Inhalte im bildnerisch-künstlerischen Bereich zu vertiefen.
- [...]

Die Beispiele können im Regelunterricht bzw. im Kindergartenalltag umgesetzt werden, da sie zum Bildungsauftrag der jeweiligen Institution gehören. Sie bieten sich aber auch als gemeinsame Aktivitäten im Rahmen der Kooperation an. Dabei geht es nicht darum, die Kinder mit aufwändig inszenierten „Highlights“ zu überfrachten, sondern Lernbegegnungen zu schaffen, von denen alle Kinder profitieren können. Pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte sind dabei als gleichberechtigtes Tandem zu verstehen, das ganz im Sinne des Team-teachings gemeinsam die Verantwortung für die Planung, die Durchführung und die Nachbereitung der Angebote trägt. Ein solches Verständnis von pädagogischer Zusammenarbeit kann zu Synergieeffekten führen und dabei eventuelle Belastungen mindern, wenn die Zusammenarbeit langfristig angelegt ist und eine vertrauensvolle Beziehungskultur entsteht.

4.2 Patenschaften zwischen Schul- und Kindergartenkindern entwickeln sich

Bezug zum Übergang

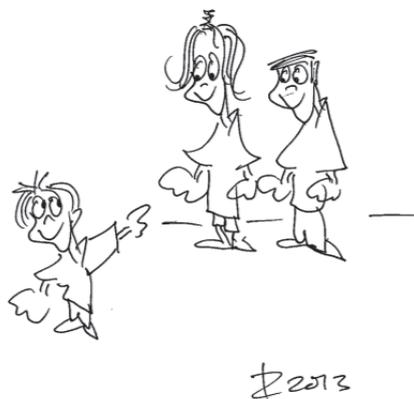
Im Rahmen schulischer Patenschaft werden ältere Schülerinnen und Schüler Paten für neu eingeschulte Kinder. Ihre Aufgabe ist es, den Erstklässlerinnen und Erstklässlern die Eingewöhnung zu erleichtern. Durch das Patensystem finden die jüngeren Kinder Ansprechpartner, die den Übergang und die damit verbundenen Herausforderungen schon gemeistert haben. Diese können Fragen beantworten und Ängste gegenüber der neuen Rolle als Schulkind abbauen helfen. Konkret auf die Zeit des Übergangs bezogen übernehmen Kinder der ersten Klasse bereits vor der Einschulung eine Patenschaft zu einem Kindergartenkind. In ausgewählten und durch pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte geplanten Settings, begleiten die Paten ihre Kindergartenkinder bei der Entwicklung zum Schulkind.

Um Kinder im Übergang zu stärken, werden folgende Ziele angestrebt:

Schutzfaktoren	Ziele
personale Schutzfaktoren bzw. Lebenskompetenzen	<p>Die Kinder</p> <ul style="list-style-type: none"> • erleben, dass ältere Kinder für sie Verantwortung übernehmen und sie unterstützen. • trauen sich zu fragen und andere Kinder um Hilfe zu bitten. • erfahren durch andere, dass neue Aufgaben zu bewältigen sind.
Schutzfaktoren im institutionellen und sozialen Umfeld	<ul style="list-style-type: none"> • erfahren Unterstützung beim Aufbau von neuen Kontakten.

Hinweise zur Durchführung

Um die Patenschaft nicht auf die Klassen 1 und 4 zu begrenzen, können alle Klassen einbezogen werden. Drittklässler kümmern sich um Erstklässler und im darauf folgenden Jahr als Viertklässler um ihre Patenkinder, die dann Zweitklässler sind. Aktivitäten und Projekte werden im Unterricht geplant. Mit den Kindern wird besprochen: Was möchtet ihr mit euren Patenkindern machen? Was solltet ihr beachten? Benötigte Arbeitsmaterialien werden erstellt. Reflektiert wird fortlaufend und mit Hilfe von Portfolios, in denen die Paten ihre Arbeit mit den Patenkindern dokumentieren. Des Weiteren werden in den Reflexionsphasen auch Probleme, Verbesserungsvorschläge und Wünsche erörtert. Paten kümmern sich während der Eingewöhnungszeit um die neuen Kinder, indem sie mit ihnen beispielsweise in der Hofpause spielen und ihnen



bei Fragen zur Seite stehen. Wenn zeitlich möglich, treffen sich Paten und Patenkinder regelmäßig, gegebenenfalls auch bei gemeinsamen Lernaufgaben in Unterrichtssituationen. Nach einem Jahr bzw. am Ende der Patenschaft findet eine feierliche Abschlussveranstaltung im Rahmen einer Vollversammlung statt, in der sich die Patenkinder bei ihren Paten bedanken und sie verabschieden.

Was zu beachten ist

Die Betreuung eines jüngeren Kindes stellt für das ältere Kind eine verantwortungsvolle Aufgabe dar. Beide Kinder sollten in diesem Prozess begleitet werden und von den pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften Unterstützung erhalten. Dies gilt insbesondere für Kinder mit Entwicklungsrisiken oder Kinder in besonderen Lebenslagen. Ggf. können weitere vorhandene Betreuungspersonen (z. B. Integrationshilfe) eingebunden werden.

Bei Kindern mit mangelnden Kenntnissen der deutschen Sprache sollten möglichst Patinnen und Paten mit guten Sprachkenntnissen ausgewählt werden.

Vor Beginn der Patenschaft ist zu klären, ob sich die Kinder ihre Paten selbst aussuchen können (Geschwister, Nachbarn etc.) und ob und in welchem Umfang die Patenschaft verpflichtend ist.

4.3 Die „Neuen“ erkunden das Schulhaus

Bezug zum Übergang

Eine Schulhauserkundung ermöglicht es den Kindern, sich in der Schule einen Überblick zu verschaffen, um sich in der zukünftigen Lebens- und Lernumgebung besser orientieren und zurechtfinden zu können. Auch Kinder, bei denen der zukünftige Schulort noch nicht feststeht, erhalten einen Einblick in schulisches Leben.

Um Kinder im Übergang zu stärken, werden folgende Ziele angestrebt:

Schutzfaktoren	Ziele
personale Schutzfaktoren bzw. Lebenskompetenzen	Die Kinder <ul style="list-style-type: none"> erfahren und nutzen soziale Unterstützung.
Schutzfaktoren im institutionellen und sozialen Umfeld	<ul style="list-style-type: none"> orientieren sich in der neuen Lernumgebung. werden spielerisch an die Schule als Lernort herangeführt.

Hinweise zur Durchführung

Im Vorfeld der geplanten Erkundung des Schulhauses setzen sich die pädagogischen Fachkräfte und die Lehrkräfte zusammen und verabreden, wie die Schulhauserkundung organisiert werden soll, welche zu erkundenden Orte wichtig sind und was zur Stärkung der Kinder beiträgt. Organisatorisch gibt es sowohl die Möglichkeit, die erste Schulhauserkundung in Kleingruppen zu organisieren, die von den pädagogischen Fachkräften begleitet werden oder gleich in der 1:1 Situation Kindergartenkind und entsprechendes Patenkind aus der Schule. Dies hängt davon ab, wie groß das Schulhaus ist, wie vertraut es den Kindergartenkindern schon ist und wie groß die Gruppe der zukünftigen Schulkinder ist. Geklärt werden sollte, welche Räume erkundet werden sollen: spezielle Klassenräume, Fachräume wie Musik- oder Kunstraum, WCs, Turnhalle, Sekretariat, Rektorat. Die Erfahrung wird intensiviert, wenn Sekretärin und Schulleitung an ihrem Platz sind und die Kinder kurz begrüßen. Eine Eingrenzung in der Auswahl der Räume ist wichtig, um den Kindern das Erfolgserlebnis: „Ich kenne mich jetzt aus!“ zu ermöglichen. Während der Planungsphase sollte die Lehrkraft die Patenkin- der aus der Schule auf ihre Aufgabe vorbereiten und mit ihnen die einzelnen Stationen abgehen. Vielleicht lässt sich auch die Lehrkraft von ihrer Klasse durchs Haus führen und erfährt auf diese Art und Weise, welche Räume den Kindern im Schulhaus besonders wichtig sind.



Am Tag der Schulhausralley führen die Schulkinder ihre Patenkin- der aus dem Kindergarten durch das Schulhaus. Sie erklären den Kin- dergartenkindern die Räumlichkei- ten, so wie sie es selbst schon ge- übt haben, und erleben sich dabei in der Rolle der Experten. Die Kin- dergartenkinder bekommen einen vorbereiteten Laufpass und finden in allen Räumlichkeiten einen Stempel mit einem ansprechen- den Motiv vor. Haben sie alle Räu- me besucht, ist der Laufpass am Ende der Schulhausralley mit allen

Motiven bedruckt. Die stolzen Teams aus Schulkind und Kindergartenkind kommen mit ihrem Stempelpass in den Klassenraum, in dem die Kooperation stattfindet, zu- rück. Die pädagogische Fachkraft und die Lehrkraft erwarten sie schon. Alle Kinder zusammen bilden einen Sitzkreis. In der Kreismitte sind schon Fotos der einzelnen Räume als Gesprächsanlass vorbereitet. Eventuell liegt auch ein Lageplan des Schul- hauses dabei. Die Kinder berichten nun von ihren Erfahrungen: Kindergartenkinder berichten welche Räume sie kennengelernt haben und wie gut sie sich nun schon aus-

kennen; Patenkinder aus der ersten Klasse berichten von ihren Erfahrungen als Experten und erleben sich als diejenigen, die Verantwortung übernommen haben und schon weiterhelfen konnten.

Bei den nächsten gemeinsamen Kooperationstreffen von Kindergarten und Schule kann auf diese Schulhauserkundung immer wieder Bezug genommen werden. Es bietet sich an, die Stempel motive aus der Rallye vergrößert kopiert eine Zeit lang an den Türen der besuchten Räume anzubringen, so dass die Erinnerung an die Schulhauserkundung noch über eine längere Zeit wachgehalten wird. Die markierten Türen helfen den Kindergartenkindern sich an die besuchten Räumlichkeiten zu erinnern. Wenn Zeit bleibt, kann auch mit dem Lageplan weitergearbeitet werden. Gemeinsam können die Kinder die Stempelbilder den auf dem Lageplan eingezeichneten Räumen zuordnen.

Benötigte Materialien: Laufpass, Stempelbilder, Fotos der Räume, vergrößerte Kopien der Stempelbilder, ein Lageplan des Schulgebäudes und der Räume.

Was zu beachten ist

Im Vorfeld ist zu klären, ob sich die Kinder ihre Paten selbst aussuchen können oder ob das von den Lernbegleitern vorher festgelegt wird.

Damit sich die Teams aus Kindergartenkind und Schulkind besser verteilen, bietet es sich an, die Reihenfolge der besuchten Zimmer zu variieren und die Teams nicht gleichzeitig, sondern nacheinander im Abstand von ca. 30 Sekunden loszuschicken.

Auch die Verhaltensregeln im Schulhaus sollten vorher besprochen werden, da in den anderen Klassen ja evtl. Unterricht stattfindet und sich niemand gestört fühlen soll.

4.4 Ein Spielenachmittag mit Schulanfängern und Kindergartenkindern

Bezug zum Übergang

Durch einen Spielenachmittag mit den Schulkindern wird den Kindergartenkindern der Aufbau von ersten Kontakten zu den zukünftigen Mitschülerinnen und Mitschülern ermöglicht. Sie erleben Schule als Ort spielerischen Lernens und können damit an Erfahrungen aus der Kindertageseinrichtung anknüpfen. Sie machen neue Lernerfahrungen, in dem sie Spiele der älteren Kinder kennenlernen und von diesen in die Spiele eingeführt werden.

Um Kinder im Übergang zu stärken, werden folgende Ziele angestrebt:

Schutzfaktoren	Ziele
personale Schutzfaktoren bzw. Lebenskompetenzen	Die Kinder <ul style="list-style-type: none"> • lernen im gemeinsamen Spiel auf andere einzugehen und sich abzustimmen. • können Wünsche mitteilen und andere um Hilfe bitten. • übernehmen Verantwortung füreinander.
Schutzfaktoren in der Familie	<ul style="list-style-type: none"> • werden von Eltern begleitet und unterstützt.
Schutzfaktoren im institutionellen und sozialen Umfeld	<ul style="list-style-type: none"> • erfahren Unterstützung beim Aufbau von neuen Kontakten.

Hinweise zur Durchführung

Eine Kindergartengruppe (künftige Schulanfänger) wird von den Erstklässlerinnen und Erstklässlern zu einem Spielenachmittag im Klassenzimmer und auf dem Spielgelände der Schule eingeladen. Die zuständige Lehrkraft und die kooperierenden pädagogischen Fachkräfte bereiten den Spielnachmittag gemeinsam vor, treffen Absprachen über den Verlauf des Nachmittags und informieren die jeweiligen Eltern über die geplante Maßnahme. Im Unterricht basteln die Schulkinder die Einladungen. Gemeinsam wird mit den Schulkindern überlegt, welche Spiele sich eignen und wer sich für was verantwortlich zeigt. Die pädagogischen Fachkräfte wiederum sammeln Spielwünsche ihrer Kindergartenkinder. Eltern aus beiden Institutionen werden zur Mithilfe eingeladen, zur Begleitung der Kinder am Spielenachmittag sowie zur organisatorischen Unterstützung wie z. B. zum Aufbau oder für die Bewirtung.

Wenn die Kindergartenkinder mit ihren pädagogischen Fachkräften in die Schule kommen, werden sie von den Schülerinnen und Schülern der Schuleingangsstufe mit einem Willkommenslied begrüßt. Im Stuhlkreis werden zunächst Spiele gespielt, an denen alle Kinder teilnehmen können. Abwechselnd werden diese von Schulkindern und Kindergartenkindern bestimmt. Anschließend werden gemischte Spielgruppen gebildet. Die Kinder erklären ihre ausgewählten und vorbereiteten Spiele an den Stationen und spielen diese zusammen mit den künftigen Schulanfängern. Pädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte und einzelne Eltern begleiten die Kinder beim Spielen. Nach der Phase der Gruppenspiele an den Stationen gehen die Kinder auf den Schulhof und spielen nach individuellen Bedürfnissen mit Spielgeräten der Kindergartenkinder und Schulkinder (Hüpfseile, Softbälle, Frisbee-Scheiben etc.). Ein gemeinsames Abschlussspiel im Kreis (Klassentier weiter geben, Stille Post etc.) leitet das Ende des Spielenachmittags ein. Je nach Situation findet dieses Spiel im Klassenzimmer oder im Freien statt.



An dieser Stelle kann auch eine kurze gemeinsame Feedbackrunde gestaltet werden, anhand von zwei bis drei Reflexionsimpulsen wie z. B.:

- Station...hat mir besonders gut gefallen, weil...
- Am schönsten fand ich heute Nachmittag...
- Für das nächste Mal wünsche ich mir...

Je nach Situation kann diese Reflexion auch getrennt am folgenden Tag in der Kindergarten- und in der Schule stattfinden.

Spielideen:

- Gemeinsame Spiele wie Spiele zur Wahrnehmungsförderung, Bewegungs- und Rhythmusaktionen/Echospiele, Ruhespiele oder Ratespiele.
- Spiele für Kleingruppen z. B. Memory, Lotto, erste Lernspiele, Angelspiel, Würfelspiel oder Bilderrätsel.
- Materialien für Spiele in der Großgruppe wie Weichball, Klassentier, Gegenstände aus dem Mäppchen für Kimspiele oder Loskarten mit Spielvorschlägen.
- Spielgeräte für den Außenbereich wie Seile, Softbälle oder Frisbee-Scheiben.

Was zu beachten ist

Bei der Auswahl der Spielangebote wird darauf geachtet, dass alle Kinder, auch Kinder mit Entwicklungsrisiken, an den Spielen teilhaben können. Bei Bedarf erhalten Kinder angemessene Hilfestellung.

Pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte vereinbaren im Vorfeld gemeinsam mit den teilnehmenden Eltern, wie sie die Kinder in ihrem Spiel begleiten und auf ggf. Ängste und entstehende Konflikte zwischen den Kindern eingehen können.

4.5 Riesen und Zwerge – ein Spiel zum Rollenwechsel

Bezug zum Übergang

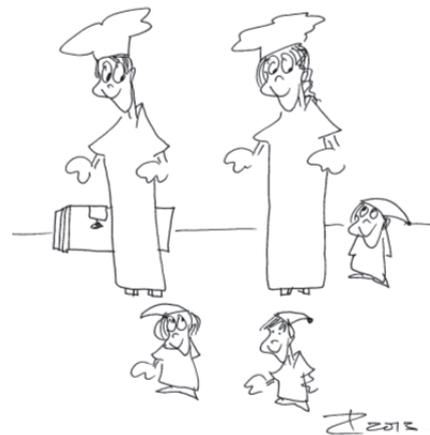
Dieses Spiel kann gemeinsam von Kindergartenkindern und Schulkindern gespielt werden, möglichst nachdem bereits eine Patenschaft begründet wurde oder im Rahmen eines gemeinsamen Spielesnachmittags. Eine Herausforderung für Kinder im Übergang ist es, sich in neue Rollenmuster einzufinden. Durch das Spiel „Riesen und Zwerge“ können die Kinder spielerisch verschiedene Rollen ausprobieren. Sie lernen eine vertraute Umgebung zu verlassen, um eine gestellte Aufgabe bewältigen zu können. Dabei können sie auf eigene Stärken zurückgreifen oder Unterstützung durch andere Kinder oder Erwachsene erfahren. Sich selbst im Umgang mit unterschiedlichen Rollen zu erleben, sich selbst zu reflektieren, stützt das Kind beim Erwerb neuen Rollenverhaltens.

Um Kinder im Übergang zu stärken, werden folgende Ziele angestrebt:

Schutzfaktoren	Ziele
personale Schutzfaktoren bzw. Lebenskompetenzen	<p>Die Kinder</p> <ul style="list-style-type: none"> • erleben sich in unterschiedlichen Rollen. • bauen Ängste ab. • entwickeln aufgabenorientierte Lösungsstrategien.
Schutzfaktoren im institutionellen und sozialen Umfeld	<ul style="list-style-type: none"> • lernen klare und gerechte Regeln kennen und üben sie ein.

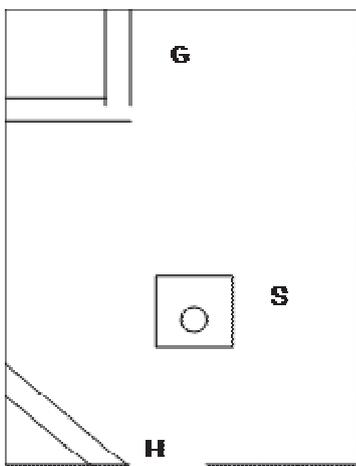
Hinweise zur Durchführung

Eine Übermacht an „Zwergen“ hat zum Ziel, einigen „Riesen“ (4 bis 6) einen Schatz zu entwenden, den diese bewachen. Dazu müssen die Zwerge ihre sichere Höhle verlassen. Im Reich der Riesen können sie nämlich „abgeschlagen“ werden und müssen sich dann auf direktem Weg in das „Gefängnis“ begeben. Aus diesem können sie allerdings von noch „freien“ Zwergen wieder per Abschlag befreit werden. Die Riesen müssen sich gut organisieren, um die Zwerge abwehren zu können. Das Spiel ist beendet, wenn entweder die Zwerge den Schatz in ihre Höhle tragen konnten oder alle Zwerge im Gefängnis sitzen.



Als Einführung kann eine kleine Geschichte aus dem Land der Riesen und Zwerge dienen, in der die kleinen, äußerst neugierigen Zwerge sehr erpicht darauf sind, den wertvollen und wohlgehüteten Schatz der Riesen zu stehlen.

Danach wird der Spielablauf erklärt. Ist eine Spielrunde beendet, sollten die Riesen von anderen Kindern gespielt werden, so dass jedes Kind die Möglichkeit bekommt, einmal Riese oder Zwerg zu sein. Nach jeder Spielrunde haben die Kinder die Möglichkeit zum Austausch über den Spielverlauf. Es wird besprochen: Woran hat es denn gelegen, dass die Zwerge so schnell den Schatz erbeuten konnten? Oder woran hat es gelegen, dass die Zwerge es einfach nicht schafften? Was könnten die Riesen bzw. die Zwerge anders machen? Zum Abschluss gibt es eine Austauschrunde, in der die Kinder über ihre Erfahrungen sprechen können: Wie haben sie sich als Zwerge, die sich auf fremdes Terrain begeben oder als Riesen, die einer zahlenmäßigen Übermacht gegenüberstehen, gefühlt? Was hat ihnen geholfen, die jeweilige Rolle auszufüllen?



Erläuterung zum Spielplan:
G = Gefängnis, S = Schatz, H = Höhle,

Benötigte Materialien: 3 Langbänke, 1 Kleinkasten, 1 Ring, 1 Ball.

Was zu beachten ist

Besondere Aufmerksamkeit benötigen Kinder, die sich nicht trauen, die Höhle zu verlassen. Ihnen soll ausreichend Zeit gegeben oder es sollen auch Brücken gebaut werden (z. B. mit ihnen oder mit anderen Kindern gemeinsam das Wagnis eingehen).

4.6 „Alle Kinder zeigen einem Kind den Weg“ – ein Spiel zum Aufbau von Vertrauen

Bezug zum Übergang

Bei dieser Übung können Kinder sich in unterschiedlichen Rollen erleben: Mal stehen sie im Zentrum, werden „sichtbar“ und müssen sich der Gruppe anvertrauen, dann wiederum sind sie Teil der Gruppe, die sich abstimmen und empathisch und verantwortungsvoll mit dem geführten Kind umgehen muss. Die Übung kann den Kindern dabei helfen, sich in der neuen Klassengemeinschaft einzuleben und sozial aufgehoben zu fühlen.

Um Kinder im Übergang zu stärken, werden folgende Ziele angestrebt:

Schutzfaktoren	Ziele
personale Schutzfaktoren bzw. Lebenskompetenzen	<p>Die Kinder</p> <ul style="list-style-type: none"> • nehmen Reize wahr. • bauen Vertrauen zur Gruppe auf. • gehen einfühlsam und verantwortungsvoll mit anderen Kindern um. • bauen Ängste ab. • üben Regeln ein.
Schutzfaktoren im institutionellen und sozialen Umfeld	<ul style="list-style-type: none"> • erfahren ein wertschätzendes Gruppenklima. • erleben sich als Teil einer Gemeinschaft.

Hinweise zur Durchführung

Das Spiel eignet sich für einen Klassen- oder Gruppenverband in einem Raum, in dem jedes Kind einen bestimmten Sitzplatz hat. Dieser ist von der Tür aus auf verschiedenen Wegen erreichbar. Während eines der Kinder freiwillig vor der geschlossenen Klassenzimmertür wartet, entscheiden sich die übrigen Kinder im Raum, auf welchem der möglichen Wege sie das Kind durch Klatschen an seinen Platz führen. Das vor der Tür stehende Kind wird hereingerufen. Es soll seinen Platz aufsuchen und dabei auf die Hinweise der anderen Kinder achten: Klatschen diese, befindet es sich auf dem richtigen Weg, ist es still im Raum, muss es stehen bleiben und sich auf einen anderen Weg begeben. Die Sequenz endet, sobald das Kind auf dem vereinbarten Weg seinen Platz gefunden hat.

Kinder stärken im Übergang

Wer sich „den Weg zeigen lassen“ will, kann sich melden und darf dann alleine oder in Begleitung eines anderen Kindes vor die Tür gehen. In der Gruppe werden Vorschläge gesammelt, auf welchem Weg das wartende Kind zu seinem Platz geleitet werden soll. Der von der Gruppe abgestimmte Weg wird durch Abschreiten eines Kindes visualisiert. Danach wird das wartende Kind gerufen, das nun durch Klatschen der anderen Kinder auf seinen Platz geleitet wird.



Die Spielregeln werden im Vorfeld festgelegt, z. B. wer als erstes mit dem Spiel anfangen darf, wer das nächste spielende Kind aussucht, wie die Gruppe über den jeweiligen Weg entscheidet, was als Wegführung möglich ist und wie viele Sequenzen gespielt werden.

Was zu beachten ist

Wenn einzelne Kinder nicht mitspielen wollen oder keine Gelegenheit dazu haben, werden sie bei einer nächsten Spielrunde ermutigt und unterstützt bzw. berücksichtigt.

4.7 Ringen, Raufen und Kämpfen – Wahrnehmungs- und Körperkontaktspiele

Bezug zum Übergang

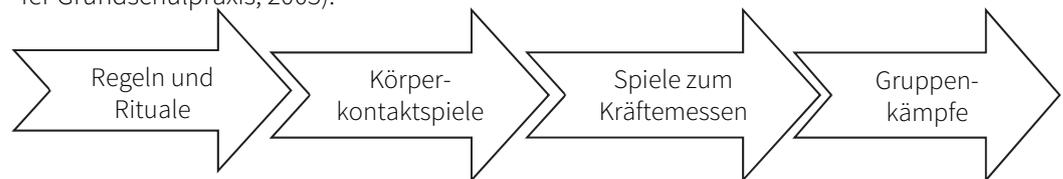
Beim Ringen, Raufen und Kämpfen können Kinder spielerisch eigene Kräfte und motorische Fähigkeiten testen und ihre Grenzen kennenlernen. Durch den regelhaften und ritualisierten Rahmen der Spiele können die Kinder ihrem Grundbedürfnis nach körperlicher Auseinandersetzung nachkommen. Erfolgt dies in einem altersgerechten und geschützten Rahmen, so dass die Kinder weder unter- noch überfordert werden, stärkt dies die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes. Spielerisch-sportliches Raufen kann sowohl im Kindergarten und in der Grundschule als auch als gemeinsame Aktivität im Übergang mit den Kindern angeboten werden.

Um Kinder im Übergang zu stärken, werden folgende Ziele angestrebt:

Schutzfaktoren	Ziele
personale Schutzfaktoren bzw. Lebenskompetenzen	<p>Die Kinder</p> <ul style="list-style-type: none"> • entwickeln ein Gespür für den eigenen Körper. • nehmen Gefühle und Fertigkeiten bei sich und anderen wahr. • steuern ihren Körper gezielt und bewusst. • gehen mit Emotionen bewusst um und kontrollieren sie.
Schutzfaktoren im institutionellen und sozialen Umfeld	<ul style="list-style-type: none"> • lernen klare und gerechte Regeln kennen und üben sie ein. • kooperieren miteinander.

Hinweise zur Durchführung

Bei der Durchführung von „Ringen, Raufen und Kämpfen“ ist auf die sinnvolle Reihenfolge der verschiedenen, aufeinander aufbauenden Bausteine zu achten (vgl. Bergedorfer Grundschulpraxis, 2005):



Regeln und Rituale

Folgende Grundregeln haben sich beim Ringen, Raufen und Kämpfen bewährt (vgl. Bergedorfer Grundschulpraxis, 2005):

- Wiederkehrende Gespräche über Regeln. Kinder diskutieren über notwendige Regeln: „Was muss verboten werden?“; „ Was wird erlaubt?“
- Zwei „Goldene Regeln“ werden festgelegt:
 - Bei dem Wort „STOPP“ wird sofort unterbrochen;
 - Keiner tut dem anderen weh.
- Rituale: Die Kinder begrüßen und verabschieden sich mit einer Verbeugung oder jeder „Kampf“ beginnt mit einem Gong.
- Kinder mit ähnlicher Körpergröße bzw. Körpergewicht treten gegeneinander an.
- Partnerwahl und Kampf sind freiwillig.
- Es wird grundsätzlich ohne Schuhe gekämpft.

Um die vereinbarten Regeln für alle sichtbar zu machen, bietet es sich an, diese auf einem "Regelplakat" durch Piktogramme zu visualisieren und in der Turnhalle/im Raum aufzuhängen.

Im Folgenden werden einige Beispiele aus Bergedorfer Grundschulpraxis, 2005, aufgeführt, die die Grundgedanken des Ringens, Raufens und Kämpfens exemplarisch verdeutlichen sollen.

Körperkontaktspiele



2015

„Möhren ziehen“

Die ganze Gruppe/Klasse liegt bäuchlings mit dem Kopf zur Kreismitte auf dem Boden. Die Kinder haken sich bei ihren beiden Nachbarn ein. Der „Gärtner“ (Lehrkraft, pädagogische Fachkraft, ausgewähltes Kind) versucht nun die „Möhren“ aus der „Erde“ (Kreis) zu ziehen. Gezogene „Möhren“ werden auch zum Gärtner und helfen bei der „Möhrenernte“, bis ein Kind übrig bleibt.

Spiele zum Kräftemessen



2015

„Wer drückt, gewinnt“

Zwei Kinder setzen sich Rücken an Rücken auf eine Matte und stellen die Füße fest auf. Ziel ist es, den Partner von der Matte zu drücken. Benötigt wird eine Matte.

„Der Ball gehört mir“

Zwei Kinder stellen sich gegenüber auf und umklammern einen Ball (Basketball, Softball, Medizinball). Es wird versucht, dem Partner den Ball zu entreißen. Benötigt werden eine Matte, verschiedene Bälle.



2015

Gruppenkämpfe

„Einer auf die Matte“

Fünf Kinder stehen in einem Kreis um eine Matte und fassen sich an den Händen. Ziel ist es, ein Kind auf die Matte zu ziehen. Benötigt wird eine Matte.

„HAI-ALARM“

Es werden mehrere Gymnastikreifen in der Halle verteilt. Diese stellen Inseln in der Südsee dar. Die Kinder „schwimmen“ (laufen) um die Inseln. Bei dem Wort „HAI-ALARM“ retten sich die Kinder auf eine Insel. Nach jeder Runde wird ein Reifen entfernt, sodass der Platz auf den Inseln immer geringer wird. Benötigt werden je nach Gruppengröße ca. 10 Gymnastikreifen.

Was zu beachten ist

Damit die Spiele friedlich verlaufen bzw. Hilfestellungen gegeben werden können, sollte den durchführenden Fach- und Lehrkräften das Klassen- bzw. Gruppengefüge bekannt sein.

4.8 Feste und Rituale – Laternenumzug

Bezug zum Übergang

Ein Laternenumzug kann als gemeinsame Veranstaltung von Kindergarten und Grundschule oder ggf. eingebunden in eine bereits traditionelle Veranstaltung im Ort oder im Stadtteil durchgeführt werden. Kindergarten- und Schulkinder basteln, singen bekannte Lieder und feiern gemeinsam ein Fest. Sie erleben sich als Teil einer größeren Gemeinschaft. Feste und Rituale, die die Kinder bereits in ihrer Kindergartenzeit erlebt haben, begleiten sie im Übergang. Sie übernehmen dabei altersgemäße Aufgaben und Verantwortung. Indem sie auf Erfahrungen aufbauen und im Lernprozess Unterstützung durch andere Kinder und Erwachsene erfahren, erweitern sie ihre Kompetenzen.

Um Kinder im Übergang zu stärken, werden folgende Ziele angestrebt:

Schutzfaktoren	Ziele
personale Schutzfaktoren bzw. Lebenskompetenzen	Die Kinder <ul style="list-style-type: none"> • erleben sich als Mitglied einer Gemeinschaft. • stärken ihr Wir-Gefühl.
Schutzfaktoren in der Familie	<ul style="list-style-type: none"> • unternehmen etwas gemeinsam mit ihren Eltern.
Schutzfaktoren im institutionellen und sozialen Umfeld	<ul style="list-style-type: none"> • haben die Möglichkeit an kulturellen Festen oder Aktivitäten im sozialen Umfeld teilzunehmen.

Hinweise zur Durchführung

Bei einem Elternabend im Kindergarten und in der Schule informieren die pädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte die Eltern über geplante besondere Aktionen. In diesem Zusammenhang fragen sie das Interesse der Eltern an einem gemeinsamen Laternenumzug ab. Bei Interesse der Elternschaft wird ein Organisationsteam (pädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte, Elternvertreterinnen/-vertreter, ggf. sonstige Personen) bestimmt. Das Organisationsteam stimmt den Termin des Laternenumzugs ab und legt die Eckdaten für den Umzug fest: Treffpunkt (Zeit, Ort), Laufweg (u. a. Ziel), Abschluss und Dauer des Umzugs. Es werden Absprachen zur organisatorischen und inhaltlichen Vorbereitung und Durchführung des Laternenumzugs mit den dazugehörigen Aufgaben getroffen. Dazu gehören u. a. Elterninformationen, Beteiligungsmöglichkeiten von Eltern, gemeinsame Vorbereitungstreffen von pädagogischen Fachkräften, Lehrkräften und Eltern aber auch gemeinsame Aktivitäten mit den Kindergarten- und Schulkindern wie Laternen basteln und Lieder einüben. Im Vorfeld ist abzustimmen, welche Altersgruppe eingebunden werden soll (nur zukünftige Schulkinder und Erstklässler, weitere Altersgruppen) und welche Aufgaben die Schulkinder, welche die Kindergartenkinder übernehmen können (peer learning). Die Kinder und Eltern werden soweit möglich beteiligt.

Pädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte, Eltern, Kindergarten- und Schulkinder und sonstige Teilnehmende treffen sich bei Eintritt der Dunkelheit an dem zuvor vereinbarten Treffpunkt (Kindergarten, Schulgelände, Gemeindeplatz). Die Kinder bringen ihre gebastelten Laternen mit und gehen gemeinsam mit den Erwachsenen und anderen Kindern zu einem vereinbarten Ziel. Umrahmt wird der Umzug von gemeinsamen Aktivitäten wie Lieder singen, Kinderpunsch trinken am Anfang und Ende des Umzugs. Für die Bewirtung kann ggf. der Förderverein der Schule eingebunden werden. Dies bietet gleichzeitig erste Kontaktmöglichkeiten des Fördervereins mit den neuen Eltern.



Was zu beachten ist

Wenn die Zahl der Teilnehmenden groß ist, sollte darauf geachtet werden, dass die Kinder in der Menge nicht untergehen. Klare Absprachen mit Eltern und allen Beteiligten hinsichtlich einer für die Kinder fürsorglichen Begleitung ist hilfreich.

4.9 „SHOW & TELL“ – Kinder präsentieren vor der Gruppe

Bezug zum Übergang

Durch die Teilnahme am SHOW & TELL lernen die Kindergartenkinder ihre zukünftigen Mitschülerinnen, Mitschüler und Lehrkräfte bereits vor dem Eintritt in die Grundschule kennen und erhalten einen Einblick in die Themengebiete der Grundschule. Mit eigenen Präsentationen können sie den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern ihr Können zeigen. Sie erfahren für ihre Darbietungen Applaus, Anerkennung und Wertschätzung. Die Lehrkräfte erhalten frühzeitig Einblick in die Interessen und Kompetenzen ihrer zukünftigen Schülerinnen und Schüler und können sich damit besser auf sie einstellen.

Um Kinder im Übergang zu stärken, werden folgende Ziele angestrebt:

Schutzfaktoren	Ziele
personale Schutzfaktoren bzw. Lebenskompetenzen	Die Kinder <ul style="list-style-type: none"> • trauen sich, sich vor einer Gruppe zu präsentieren. • erfahren Anerkennung für ihr Tun. • nutzen soziale Unterstützung.
Schutzfaktoren in der Familie	<ul style="list-style-type: none"> • erfahren Wertschätzung durch ihre Eltern.
Schutzfaktoren im institutionellen und sozialen Umfeld	<ul style="list-style-type: none"> • erleben sich als Teil der schulischen Gemeinschaft.

Hinweise zur Durchführung



Unter dem Motto „Bühne frei für alle“ werden Unterrichtsinhalte bzw. Ergebnisse anderen Gruppen regelmäßig präsentiert. Dazu treffen sich Grundschulklassen und interessierte Eltern z. B. in der Aula der Schule. Die Beiträge werden im Unterricht vorbereitet und einstudiert. „SHOW & TELL“ ist eine Unterrichtsmethode, bei der Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, mittels eines mitgebrachten Gegenstandes das freie Sprechen vor einer Gruppe zu trainieren. Einzelne Kinder, aber auch jahrgangsübergreifende Gruppen oder Klassen, präsentieren musikalische, sportliche, literarische, fremdsprachliche und weitere Beiträge aus dem Unterricht. Dies können

Lieder, Gedichte, Tänze, Sketche, kurze Vorträge oder auch Mini-Theateraufführungen sein. Mehrmals im Jahr nehmen auch zukünftige Erstklässler aus den Kindertageseinrichtungen mit eigenem Beitrag teil. Die pädagogischen Fachkräfte und Kooperationslehrkräfte üben mit den Kindern z. B. Lieder, Singspiele oder Tänze ein. Die Veranstaltung dauert ungefähr eine Schulstunde.

Alle Grundschullehrkräfte, die Schulleitung und die entsprechenden pädagogischen Fachkräfte nehmen an dieser Veranstaltung teil. Fotos die während der Aufführung entstehen, werden häufig als Diashow bei Elternabenden bzw. Infoveranstaltungen genutzt. Hierbei sind die Regelungen des Datenschutzes² sowie das Urheber- und Persönlichkeitsrecht unbedingt zu beachten. Die Termine für SHOW & TELL werden frühzeitig festgelegt. Jeweils eine Woche vor dem Termin werden die Programmpunkte von der Grundschulkoordination gesammelt und zu einem Programm zusammengestellt. Bei den Terminen, an denen die Kindertageseinrichtungen teilnehmen, sind deren Programmpunkte im Vorfeld in der Kooperation abzustimmen.

Benötigte Materialien: Musikanlage, Bühne, Sitzgelegenheiten für die Zuschauer, Akteure bringen ihre entsprechenden Utensilien mit.

Was zu beachten ist

Die Auswahl der Darbietungen ermöglicht es, dass jedes Kind seine individuellen Kompetenzen optimal einbringen kann.

Pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte achten darauf, dass allen Kindern Anerkennung gezollt wird, selbst wenn etwas nicht so gut gelingt.

² vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): *Datenschutz in Kindertageseinrichtungen zum Schutz des Kindes*. Zugriff am 18.2.2015. Verfügbar unter: www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/kindergaerten-bw/pdf/KM-KIGA_Datenschutz_DEUTSCH.pdf

4.10 Gesprächsregeln erarbeiten

Bezug zum Übergang

In ausgewählten Gesprächssituationen erarbeiten Kindergartenkinder, welche Verhaltensweisen für sie relevant sind, um zufriedenstellend kommunizieren zu können. Die so erarbeiteten Regeln werden dokumentiert, angewendet und immer wieder reflektiert, verändert und ergänzt. Gesprächsregeln, die in der Kindertageseinrichtung gelten, finden in der aufnehmenden Schule ihre Gültigkeit oder werden mit den Kindern für den Schulalltag modifiziert. Das gibt den Kindern Sicherheit und Kontinuität.

Um Kinder im Übergang zu stärken, werden folgende Ziele angestrebt:

Schutzfaktoren	Ziele
personale Schutzfaktoren bzw. Lebenskompetenzen	Die Kinder <ul style="list-style-type: none"> • erwerben Gesprächsregeln. • üben Regeln ein. • lernen Probleme zu benennen und Lösungsstrategien zu entwickeln.
Schutzfaktoren in der Familie	<ul style="list-style-type: none"> • können kommunikative Verhaltensregeln zuhause einsetzen.
Schutzfaktoren im institutionellen und sozialen Umfeld	<ul style="list-style-type: none"> • erleben prosoziale Rollenmodelle. • werden beteiligt. • kennen klare und gerechte Regeln.

Hinweise zur Erarbeitung von Gesprächsregeln



Um Kindern die Möglichkeit zu geben, sozusagen von „außen“ auf eine Kommunikationssituation zu „blicken“, kann das Erzählen einer fiktiven Geschichte von Tieren, die durcheinander sprechen und sich gegenseitig nicht verstehen, hilfreich sein. Weitere Möglichkeiten der Erarbeitung können sich aus aktuellen Anlässen in der Gruppe ergeben, wenn z. B. ein Kind eine wichtige Begebenheit erzählt, einige Kinder sich gleichzeitig mit anderen Kindern unterhalten und so die Informationen nicht aufnehmen können. Ausgehend von diesen Impulsen kann gemeinsam mit den Kindern eine überschaubare Anzahl von Gesprächsregeln er-

arbeitet werden. Diese werden gut sichtbar visualisiert und vor jeder geplanten Gesprächssituation, z. B. im Morgenkreis, thematisiert. Die Regel „Wir sehen den Sprecher/die Sprecherin an“ z. B. kann zunächst eingeführt werden, in dem ein Erzählstein von Hand zu Hand geht und alle jeweils das Kind mit dem Stein in der Hand anschauen. Im weiteren Verlauf werden diese Regeln eingeübt und bei Bedarf neu diskutiert und ergänzt. Einzelne Kinder können die Rolle eines Regelwächters übernehmen und auf die Einhaltung einer bestimmten Regel achten. In Konfliktfällen kann besprochen werden, ob diese ggf. in der Nichteinhaltung von Regeln begründet sind.

Schon während der Schulbesuche im letzten Kindergartenjahr bietet es sich an, dass sich die Kindergarten- und Schulkinder über ihre Gesprächsregeln austauschen. Zu Beginn des ersten Schuljahres können die bisherigen Gesprächsregeln von der Lehrkraft aufgegriffen, gemeinsam mit den Kindern auf ihre Relevanz hin überprüft und für den Schulalltag angepasst werden.

Die Eltern werden über die Gesprächsregeln informiert und dazu angeregt, diese teilweise zu übernehmen oder mit ihren Kindern ähnliche Regeln zu entwickeln.

Benötigte Materialien: Papier und Stifte zur Dokumentation der Regeln, ein Erzählstein oder ein anderes Medium, Sanduhr zur Begrenzung von Redezeiten.

Was zu beachten ist

Gemeinsam mit Kindern Gesprächsregeln auszuhandeln braucht Zeit, damit alle Kinder ihre ggf. unterschiedlichen Vorstellungen einbringen und Konsens in der Gruppe hergestellt werden kann.

Sie sollten altersgerecht, verständlich und positiv formuliert sein, damit sie von den Kindern angewendet und eingehalten werden können.

Gesprächsregeln aus anderen Kontexten, z. B. aus der Kinderkonferenz bzw. dem Klassenrat sollten aufgegriffen werden.

4.11 Kinderkonferenz und Klassenrat

Bezug zum Übergang

Durch die Kinderkonferenz und den Klassenrat lernt das Kind, die individuellen Angelegenheiten in der Kindergartengruppe oder in der Schulklasse zu thematisieren und selbstverantwortlich zu regeln. Es spürt die Zugehörigkeit zu seiner Gruppe und bekommt einen Zugang zu den Interessen und Problemen der anderen Kinder. Die Kinder erfahren bereits im Kindergarten Strukturen und Regeln, die ihnen Orientierung geben, aber auch Anpassungsleistungen abverlangen. Sie erkennen, dass Regeln und Rituale in veränderter Form weitergeführt werden. Ein Klassenrat knüpft an eine Kinderkonferenz an, Vertrautes wird aufgegriffen und weiterentwickelt.

Um Kinder im Übergang zu stärken, werden folgende Ziele angestrebt:

Schutzfaktoren	Ziele
personale Schutzfaktoren bzw. Lebenskompetenzen	<p>Die Kinder</p> <ul style="list-style-type: none"> • erwerben Gesprächsregeln. • können Wünsche und Probleme Anderen mitteilen. • lernen die Anliegen anderer wahrzunehmen und zu berücksichtigen. • lernen Probleme zu benennen und Lösungsstrategien zu entwickeln. • reflektieren Problemlöseverhalten anderer.
Schutzfaktoren im institutionellen und sozialen Umfeld	<ul style="list-style-type: none"> • erwerben eine konstruktive Feedbackkultur.

Hinweise zur Durchführung

Die Kinder einer Kindergartengruppe bzw. Klasse treffen sich regelmäßig, um die Belange des Alltags zu thematisieren. Die Themenfindung ergibt sich im Kindergarten hauptsächlich aus der aktuellen Tagessituation und den Planungsabsichten, in der Klasse werden die Themen an einer Wandzeitung gesammelt. Der Ablauf wird zunehmend von Kindern gesteuert. Das regelmäßige Stattfinden der Kinderkonferenz und des Klassenrats an einem bestimmten Wochentag kann für Kinder eine entlastende Funktion haben. Sie erleben, dass ihre Anliegen nicht vergessen werden, auch wenn sie nicht immer sofort besprochen werden können. Das schafft Sicherheit und Vertrauen.



Im Kindergarten findet mehrmals wöchentlich oder sogar täglich in den Stammgruppen eine Kinderkonferenz statt. In einer vertrauensvollen und von gegenseitigem Respekt getragenen Atmosphäre werden die Kinder ermutigt, ihre Befindlichkeiten und Wünsche zu äußern und ihre Interessen zu vertreten. Dazu gehört, dass die Kinderkonferenz möglichst immer mit den vertrauten Bezugspersonen, am gleichen Ort und mit den ähnlichen Regeln durchgeführt wird. Als mögliche Methode dient z. B. der „Sprechstein“, der den Kindern die Option zum Sprechen gibt. Um das Geschehen in der Kinderkonferenz für alle Beteiligten transparent zu machen und in Erinnerung zu halten,



werden die Ergebnisse dokumentiert. Dazu eignet sich als Methode eine Bilddokumentation. Die Wünsche und Ideen der Kinder, z. B. einen Ausflug machen, ein bestimmtes Spielzeug anschaffen, eine verabredete Regel einhalten, werden durch ein Foto oder als ein von den Kindern gemaltes Bild repräsentiert. Die Bilder werden für alle sichtbar aufgehängt und die Verabredungen bei der Tages-/Wochenplanung aufgegriffen.

In der Grundschule findet der Klassenrat in der Regel einmal pro Woche statt. Zur Themenfindung im Hinblick auf die Belange des Schulalltags, Vorkommnisse und Wünsche dient die „Wandzeitung“. Der Ablauf einer Sitzung ist geregelt. Die Ämter, die sich im Rahmen des Klassenrats ergeben wie Sitzungsleitung, Protokollführung, Zeitwächter und Führung der Rednerliste werden für einen festgelegten Zeitraum gewählt. Die Sitzungsdauer des Klassenrats ist zeitlich begrenzt und orientiert sich am Alter der Kinder. Um zu Ergebnissen zu gelangen ist die Anzahl der Meldungen hinsichtlich eines Themas begrenzt. Die Vereinbarungen werden in einem Protokollbuch festgehalten und bilden Ausgangspunkt für darauf folgende Sitzungen. In der ersten Klasse übernimmt die Lehrkraft noch viele Aufgaben mit dem Ziel, diese zunehmend in die Verantwortung der Kinder zu geben.

Benötigte Materialien: Akustisches Signal zur Eröffnung bzw. Beendigung des Sitzung, Sprechstein, Protokollbuch, Symbole bzw. Bildmaterial, Schreibutensilien und Wandtafel.

Was zu beachten ist

Für manche Kinder ist es förderlicher eine Kinderkonferenz in kleinem Rahmen durchzuführen. Fachkräfte und Lehrkräfte können dabei individueller auf die Kinder eingehen.

Die Themen, die Gegenstand der Kinderkonferenz oder des Klassenrats sind, sollten möglichst alle Kinder betreffen.

4.12 Übungen des täglichen Lebens

Bezug zum Übergang

Das vorliegende Beispiel zeigt auf, wie bereits Kindergartenkinder und Erstklässler in alters- und entwicklungsgerechter Form für Teilbereiche des gemeinschaftlichen Lebens Verantwortung übernehmen und sich aktiv für die Gemeinschaft einbringen können. Die Kinder können zeigen, was sie bereits im Kindergarten oder zuhause eingeübt haben, sie bringen ihre Ideen ein und lernen sich mit anderen Kindern abzustimmen. Bei der Übernahme von Aufgaben werden sie durch andere Kinder und die Erwachsenen unterstützt. Sie erfahren, dass ihr Beitrag wichtig ist für das Gelingen z. B. eines kleinen Festes. Die Mitgestaltung des Zusammenlebens fördert sowohl das Gemeinschaftsgefühl als auch ein positives Selbstkonzept.

Um Kinder im Übergang zu stärken, werden folgende Ziele angestrebt:

Schutzfaktoren	Ziele
personale Schutzfaktoren bzw. Lebenskompetenzen	Die Kinder <ul style="list-style-type: none"> • erfahren was sie alles schon können. • können andere um Hilfe bitten. • stärken ihr Wir-Gefühl.
Schutzfaktoren in der Familie	<ul style="list-style-type: none"> • übernehmen zuhause Aufgaben.
Schutzfaktoren im institutionellen und sozialen Umfeld	<ul style="list-style-type: none"> • können sich aktiv für die Gemeinschaft einbringen.

Hinweise zur Durchführung

Ein Geburtstagsfest, ein gemeinsames Frühstück, ein Spielenachmittag – dies alles sind Anlässe, bei denen Kinder sich aktiv einbringen und an Entscheidungen beteiligt werden können.

Bereits bei der Planung und Vorbereitung des gemeinsamen Frühstücks, des Festes werden die Kinder z. B. im Rahmen einer Kinderkonferenz oder des Klassenrats dazu befragt. Sie können so ihre Ideen zur Gestaltung einbringen und unter den Kindern diskutieren. Die pädagogische Fachkraft bzw. Lehrkraft moderiert die Diskussion und gibt die Eckpunkte vor. Gemeinsam wird überlegt, was alles an Vorbereitung notwendig ist. Es wird eine Einkaufsliste bzw. eine Gästeliste erstellt und besprochen, wer welche Aufgaben übernehmen möchte. Es wird darauf geachtet, dass jedes Kind die Möglichkeit hat, einen Beitrag zu leisten und bei Bedarf Hilfestellung durch andere Kinder oder Erwachsene erhält. Aufgaben wie Tischdecken, Tischdekoration herstellen, Tisch-



abräumen, Mithilfe beim Spülen sind als Übungen des täglichen Lebens für Kinder gut zu bewältigen. Zur Gedächtnisstütze und Orientierung werden die Aufgaben und Absprachen auf Papier oder auf einer Tafel visualisiert. Auch hierbei können Kinder Aufgaben übernehmen, in dem sie z. B. die Einkaufsliste malen oder schreiben.

Übungen des täglichen Lebens werden für ein Gespräch mit Eltern genutzt. Diese werden ermutigt, den Kindern auch zuhause Aufgaben wie Tischdecken und -abräumen zu übertragen oder sie beim Kochen mit-helfen zu lassen. So können sie sich zuhause aktiv in das familiäre Zusammenleben einbringen, ihre lebenspraktischen Fertigkeiten weiterentwickeln und sich dabei als bedeutsam erfahren.

Benötigte Materialien: Papier oder Tafel zur Dokumentation, je nach Aufgabe z. B. Zutaten für Obstsalat, Geschirr zum Tischdecken.

Was zu beachten ist

Jedes Kind sollte die Möglichkeit erhalten, sich zu beteiligen. Die Kinder werden darin bestärkt, sich gegenseitig zu helfen.

Es können Missgeschicke passieren, diese sind „normal“.

4.13 Bilderbücher gemeinsam betrachten und vorlesen

Bezug zum Übergang

Bilderbücher eignen sich zum Betrachten und Vorlesen für den Kindergarten und die Schuleingangsstufe, aber auch als gemeinsames Bildungsangebot im Rahmen der Kooperation. Das Bilderbuch mit seinen Protagonisten bietet für Kinder eine Projektionsfläche für eigene Gefühle. Sie lernen verschiedene Perspektiven und Verhaltensmuster kennen. Die in den Bilderbüchern vermittelten Themen, Verhaltensweisen, Werte und Lösungsstrategien haben Modellcharakter und können beim Umgang mit ihren eigenen Fragen und Problemen helfen. Die pädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte machen diese den Kindern im Gespräch über ein Bilderbuch bewusst.

Um Kinder im Übergang zu stärken, werden folgende Ziele angestrebt:

Schutzfaktoren	Ziele
personale Schutzfaktoren bzw. Lebenskompetenzen	Die Kinder <ul style="list-style-type: none"> • können ihre Gefühle, ihr Handeln reflektieren. • machen sich Gefühle bewusst und reden sachlich darüber. • reflektieren Problemlöseverhalten.
Schutzfaktoren im institutionellen und sozialen Umfeld	<ul style="list-style-type: none"> • erfahren eine wertschätzende Gesprächskultur.

Hinweise zur Durchführung

Es eignen sich Bilderbücher, die Themen aus der Welt der Kinder aufgreifen. Themen der Kinder sind z. B. Freundschaft, Konflikte, Alltagsprobleme, Ängste, Trennung. Damit Bilderbücher ihre persönlichkeitsstärkende Funktion entfalten können, sollte die Darbietung des Buches gut überlegt sein. Bücher können ein Medium sein, um anhand von vorbildhaften Figuren und Personen alternative Handlungsmöglichkeiten und Problemlösestrategien anzubieten und Kinder im Umgang mit Gefühlen zu ermutigen. Auch die Vermittlung von sozialen Werten ist über das Bilderbuch möglich.



Eine methodische Vorgehensweise kann das klassische Vorlesen einer gesamten Geschichte oder von Teilen mit und ohne Bilder sein. Anschließend

wird das Bilderbuch ganz oder in Teilen gemeinsam betrachtet und über die Bilder, die Geschichten, die Protagonisten gesprochen. Die Kinder können die gesamte Geschichte bzw. Teile der Geschichte anhand der Bilder nacherzählen. Figuren und Personen werden von Kindern nach Wunsch besetzt und ihre Handlungen im Rollenspiel nachgespielt. Die mit der jeweiligen Rolle verbundenen Verhaltensweisen, Gefühle und Gedanken werden dabei erschlossen und können anschließend reflektiert werden. Dazu kann die pädagogische Fachkraft oder Lehrkraft folgende Impulse geben:

- „Wie ging es dir/euch in der Rolle?“
- „Wie hast du dich/wie habt ihr euch gefühlt?“
- „Wie hättest du/wie hättet ihr in der Situation reagiert?“

Ein weiteres methodisches Vorgehen ist es, die Geschichte Schritt für Schritt anhand der Bilder zu entwickeln. Die Kinder werden dabei angeregt, das Bilderbuch sozusagen selbst "vorzulesen". Da sie meist noch nicht lesen können, geht es darum, den Kindern Raum für eigene Ideen zu lassen. Bilder, die zum Erzählen auffordern, sind geeignet. So können die Kinder eigene Gedanken, Gefühle und Phantasien einbringen. Die pädagogische Fachkraft oder Lehrkraft gibt dem einzelnen Kind ausreichend Zeit, sich die Bilder anzuschauen und mit dem Erzählen zu beginnen. Sie unterstützt und motiviert durch Impulse und Nachfragen zum "Weiterlesen":

- „Was denkst du/was denkt ihr...?“
- „Wie fühlt es...?“
- „Wie würdest du/wie würdet ihr...?“

Die Kinder tauschen sich über die unterschiedlichen Perspektiven und ihre Interpretationen aus. Sie werden dabei einfühlsam begleitet, es wird ihnen aufmerksam zugehört, sie werden in ihrer Erzählkompetenz bestärkt und erfahren Wertschätzung durch andere Kinder. Die Inhalte der Bilderbücher bzw. die entwickelten Geschichten der Kinder können immer wieder aufgegriffen und erweitert werden. Es können neue Figuren eingefügt werden, die z. B. Situationen anders wahrnehmen und darauf reagieren. Nonverbale und spielerische Ausdrucks- und Erzählformen wie Rollenspiel, Malen etc. werden ermöglicht.

Benötigte Materialien: Bilderbuch, ggf. Materialien zum Verkleiden, Malblätter, Stifte, Tageslichtprojektor/Folien oder Laptop/Beamer.

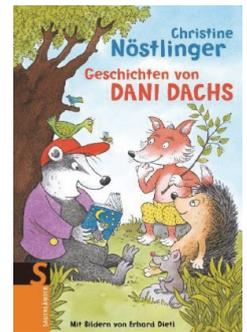
Buchvorschläge:



Thematisiert wird im Bilderbuch „Ich war's echt nicht!“ von Isabel Abendi die Geschichte zweier Freunde – einer kleinen Gans und einer kleinen Ziege – die einem Kater einen Streich spielen und gemeinsam und selbständig den verursachten Schaden wieder gut machen.

© 2007 arsEdition GmbH München

Das Kinderbuch „Geschichten von Dani Dachs“ von Christine Nöstlinger besteht aus vier Geschichten, in denen der kleine Dani Dachs Alltagsprobleme selbständig und mit Unterstützung seiner Eltern und Freunde meistert.



© S. Fischer Verlag GmbH, Frankfurt am Main, 2014, erstmals erschienen 2009 im Sauerländer Verlag



Im Bilderbuch „Gordon und Tapir“ von Sebastian Meschenmoser wohnen zwei unterschiedlich ordnungsliebende Freunde zusammen. Wie sich das auf das Zusammenleben auswirkt, ist bildhaft dargestellt.

© 2014 Esslinger in der Thienemann-Esslinger Verlag GmbH

Das Bilderbuch „Franziska versteckt sich“ von Pia Lindenbaum ist ein Mut mach Buch. Es handelt von einem Mädchen, das sich schämt und versteckt, weil ihm ein schlimmes Missgeschick passiert ist. Am Ende erkennt Franziska, dass alles halb so schlimm ist.



© 2013 Moritz Verlag, Frankfurt am Main



Irena Kobald erzählt in „Zuhause kann überall sein“ die Geschichte eines Mädchens, das durch den Krieg in seiner Heimat gezwungen ist zu fliehen. Die Sprache, das Essen, alles ist fremd in der neuen Umgebung. Erst durch die Begegnung mit einem anderen Mädchen, lernt es nach und nach die fremde Welt und ihre Sprache zu verstehen. Es beginnt zu fühlen, versinnbildlicht durch ihre geliebte Kuscheldecke, dass Zuhause überall sein kann.

© 2015 von dem Knesebeck GmbH & Co

Die Bilderbuchgeschichte „Als die Raben noch bunt waren“ umfasst 12 Bildkarten mit Text für ein Erzähltheater. Die Geschichte zeigt auf, warum sich die einst bunten Raben in schwarze einfarbige Tiere verwandelt haben.



© 1990 Thienemann in der Thienemann-Esslinger Verlag GmbH, Stuttgart

Was zu beachten ist

Damit sich alle einbringen können, sollte die Zahl der Kinder beschränkt sein. Der Einsatz von Lesepaten ist sinnvoll.

Es ist wichtig, zunächst abzuwarten und den Kindern ausreichend Zeit zum Erzählen zu geben. Unterstützung erhalten sie über Impulse, Nachfragen und das Aufgreifen ihrer Gedanken und Gefühle.

Kinder, die sich eher beobachtend und zurückhaltend verhalten, können bei den Rollenspielen zunächst eine Beobachteraufgabe übernehmen.

4.14 Gefühle pantomimisch vorspielen

Bezug zum Übergang

Eigene sowie die Gefühlszustände anderer erkennen und adäquat reagieren zu können, ist bedeutend für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern. Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule als eine Phase dynamischer Gefühlslagen, bedarf eines besonderen Eingehens darauf. Durch entsprechende Spiele und Übungen kann die Selbst- und Fremdwahrnehmung bei den Kindern unterstützt und gefördert werden.

Um Kinder im Übergang zu stärken, werden folgende Ziele angestrebt:

Schutzfaktoren	Ziele
personale Schutzfaktoren bzw. Lebenskompetenzen	Die Kinder <ul style="list-style-type: none"> • nehmen eigene Gefühle wahr und drücken sie aus. • nehmen Gefühle bei anderen wahr.
Schutzfaktoren in der Familie	<ul style="list-style-type: none"> • erleben feinfühlig Reaktionen auf ihre Gefühle.
Schutzfaktoren im institutionellen und sozialen Umfeld	<ul style="list-style-type: none"> • erleben prosoziale Rollenmodelle.

Hinweise zur Durchführung

Pädagogische Fachkräfte oder Lehrkräfte spielen exemplarisch zwei kurze Szenen pantomimisch vor, in der jeweils ein Gefühlszustand deutlich dargestellt wird. Die Zuschauer (Kinder) erhalten die Aufgabe, sich in die dargestellten Personen einzufühlen.

Bei der Auswahl von Beispielszenen sollte der kindliche Lebenskontext berücksichtigt werden. Dargestellt werden können für das Gefühl Freude z. B. zwei Kinder, die auf dem Boden sitzen und miteinander in der Bauecke spielen, gemeinsam einen Turm bauen und miteinander lachen, wenn sie diesen gemeinsam zu Fall bringen. Oder zwei Kinder, die auf dem Pausenhof einvernehmlich miteinander spielen. Zur Darstellung eher negativer Gefühle eignen sich z. B. Szenen wie die, dass ein Kind einen Turm umwirft, während das andere Kind noch beim Aufbauen ist oder ein Kind ein anderes auf dem Pausenhof zur Seite schubst. Die Darstellerinnen und Darsteller bringen mit ihrer Körpersprache (besonders Mimik und Gestik) jeweils ihre Gefühle zum Ausdruck.

Im Gespräch werden die Situationen und ihre jeweilige Darstellung reflektiert, die Bezeichnungen für die Gefühle der Personen bildlich und/oder schriftlich durch entsprechende Adjektive festgehalten und einem lachenden bzw. traurigen Symbol zugeordnet (z. B. ein Smiley für angenehme Gefühlszustände).



Die Kinder erhalten in Partnerarbeit Rollenkarten, auf denen jeweils ein Gefühlszustand bildlich und/oder durch ein Adjektiv dargestellt wird. Beispiele: verliebt, fröhlich, glücklich, überrascht, zufrieden, mutig, entspannt oder traurig, wütend, ängstlich, verletzt, einsam, enttäuscht, müde. Die beiden Kinder üben gemeinsam ein, wie sie dieses Gefühl den anderen Kindern vor-



spielen können. Dabei kann das Einbetten in eine bekannte Situation die Darstellung des Gefühls unterstützen. Die

Partner handeln selbstständig aus, ob der Begriff von einer Person oder von beiden Kindern vorgespielt wird. In der anschließenden Reflexionsphase ist es wichtig gemeinsam zu besprechen, woran der Gefühlszustand von den Zuschauern erkannt wurde.

Eine weitere Möglichkeit über Gefühle und ihre Darstellung zu sprechen bieten Bilder aus Zeitschriften oder Fotos, die bestimmten Gefühlskategorien zugeordnet werden. Es ist auch möglich, die Kinder selbst in Spielsituationen zu fotografieren. So können sie ihre eigenen Gefühle und Ausdrucksformen wahrnehmen und reflektieren.

Eltern können das Thema aufgreifen, indem sie eine „Gefühlsuhr“ mit ihren Kindern herstellen. Mit einem Zeiger wird die momentane Gefühlslage eingestellt und damit sichtbar. Die Gefühlszustände können von den Kindern eventuell selbst gemalt werden. Teilt man den Kreis in vier Teile, so können zum Beispiel vier Gefühle je nach Stellung des Zeigers mit unterschiedlicher Ausprägung ausgedrückt werden. Damit wird auch die sprachliche Ausdrucksfähigkeit geschult (sehr traurig, traurig, ein bisschen traurig usw.).

Was zu beachten ist

Kindern, denen es schwerfällt über Gefühle in der Gruppe zu reden oder Gefühle auszudrücken, wird Gelegenheit zum direkten Austausch mit der pädagogischen Fachkraft oder Lehrkraft gegeben.

4.15 Sich über Gefühle zu Tieren austauschen

Bezug zum Übergang

Mit Kindern über Gefühle zu reden und Ausdrucksformen dafür zu finden, hilft den Kindern, ihre mit dem Übergang verbundenen Gefühle wie z. B. Unsicherheit, Angst, Freude differenziert wahrzunehmen. Wenn sie ihre Gefühle erkennen, zulassen und kommunizieren können, werden sie besser mit Gefühlsschwankungen umgehen und angemessen auf das soziale Umfeld reagieren können. Es erleichtert ihnen auch den Aufbau neuer Beziehungen.

Um Kinder im Übergang zu stärken, werden folgende Ziele angestrebt:

Schutzfaktoren	Ziele
personale Schutzfaktoren bzw. Lebenskompetenzen	Die Kinder <ul style="list-style-type: none">• kennen verschiedene Ausdrucksformen von Gefühlen.• können Gefühle benennen und ursächliche Zusammenhänge erkennen.
Schutzfaktoren im institutionellen und sozialen Umfeld	<ul style="list-style-type: none">• erleben feinfühliges Eingehen auf ihre Gefühlsäußerungen.

Hinweise zur Durchführung

Die pädagogische Fachkraft des Kindergartens zeigt den Kindern in der Kleingruppe Bilder oder Fotos von Tieren. Jedes Kind erhält ein lachendes und ein weinendes Gesicht und legt dieses entsprechend auf ein Tierbild. In der anschließenden Gesprächsrunde werden Vorlieben der Kindergruppe thematisiert und Zuordnungen begründet

(z. B. „Die Katze mag ich, weil...“ oder „Ich ekle mich vor Schnecken..., weil...“).

Beim Austausch erfahren die Kinder u. a., dass Tiere, die bei einzelnen Angst oder Ekel hervorrufen, für andere Kinder aufgrund besonderer Merkmale und Eigenschaften interessant sind und gemocht werden. Ergänzend können die Kinder ihre Gefühle bildhaft darstellen, indem sie selbst Bilder von Tieren malen, die sie besonders „anziehend“ finden oder vor denen sie Angst haben.



Die Kinder bringen von zuhause ihr Lieblings-Kuscheltier mit. Sie erzählen den anderen, warum sie dieses Tier besonders mögen und spielen vor, wie sie dies zum Ausdruck bringen (an sich drücken, streicheln... mit dem Tier freundlich reden..., es vor Freude in die Luft werfen...). Mit Einwilligung der „Tier-Besitzerinnen und Tier-Besitzer“ dürfen auch andere Kinder das Kuscheltier vorsichtig berühren, zärtlich streicheln und zeigen, wie sie mit dem Tier achtsam umgehen. In einer weiteren Übung werden die Kinder animiert, zu beschreiben und nachzuspielen, in welchen Situationen sie Angst vor einem Tier haben oder sich über ein Tier ärgern. Unterstützend kann die pädagogische Fachkraft Spielszenen mit einer Tier-Handpuppe inszenieren (z. B. Handpuppe beachtet Anweisungen der Fachkraft nicht, schubst einen Gegenstand vom Tisch, schnappt einen Malstift...). Die Spielszenen und Gefühlsausdrücke werden anschließend reflektiert – auch im Hinblick auf Verhaltensweisen bei realen Begegnungen mit Tieren.

Benötigte Materialien: Tierbilder (Postkarten, Kalenderblätter, Fotos...), Stofftiere, eventuell Tier-Handpuppen, Malutensilien.

Was zu beachten ist

Beim Mitbringen von Kuscheltieren sollten Hygieneaspekte geklärt werden.

Es sollte vorab ermittelt werden, ob alle Kinder ein Kuscheltier besitzen und ob sie es mitbringen möchten und dürfen.

Kinder, die ihr Tier nicht aus den Händen geben möchten, sollten nicht dazu gezwungen werden.

5 Literaturverzeichnis

Verwendete Literatur und Quellen:

- Bergedorfer® Grundschulpraxis (2005): Sport – 1./2. Klasse, Band 2. Persen Verlag, 3. Auflage.
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Frankfurt/Main.
- Busch F. (2010): Ringen und Kämpfen. Ideen, Hintergründe und Praxisbeispiele für den Sportunterricht in der Grundschule. Auer Verlag, 3. Auflage.
- Diskowski, D., Hammes-Di Bernardo, E., Hebenstreit-Müller, S. und Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) (2006): Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden. Jahrbuch des pfv, verlag das netz 2006.
- Fröhlich-Gildhoff, K., u.a. (2007): Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen – PRiK. Trainingsmanual für ErzieherInnen. Ernst Reinhardt Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K., u.a. (2009): Resilienz. Stuttgart: UTB.
- Fröhlich-Gildhoff, K., u.a. (2012): Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen – PRiGS. Ein Förderprogramm. Ernst Reinhardt Verlag.
- Griebel, W.; Niesel, R. (2011): Übergänge verstehen und begleiten. Berlin.
- Jerusalem, M. (1990): Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Streßerleben. Göttingen: Hogrefe.
- Klitzing von, K. (2009): Reaktive Bindungsstörungen. Heidelberg: Springer Verlag.
- Koslowski, C. (2015): Kindergarten und Grundschule auf dem Weg zur Intensivkooperation. Beltz
- Leutner, D., u.a. (2005): Die Problemlösekompetenz in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In: PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2003. Waxmann.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2005): Fair Kämpfen – Sicher fallen und fair Kämpfen. Stuttgart .
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2014): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. Fassung vom 15. März 2011. Verlag Herder.
- Naumann, J. (2012): Bücher als helfende Begleiter. Förderung von Lebenskompetenz und Resilienz durch Kinderliteratur. In: Lehren & Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg, 38. Jahrgang, S. 4-6. Neckar Verlag.
- Opp, G., Fingerle, M. (Hrsg.) (2008): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Reinhardt, 3. Auflage
- Pianta, R., Stuhlmann, M., Hamre, B. (2008): Der Einfluss von Erwachsenen-Kind-Beziehungen auf Resilienzprozesse im Vorschulalter und in der Grundschule. In: Opp, G., Fingerle, M. (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Reinhardt, 3. Auflage
- Schaub, U. (2012): Soziale Identität und schulische Transition. Wiesbaden.
- Überregionale Arbeitsstelle Frühkindliche Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.) (2012): Qualitätsrahmen für die „Tandem-Praxisbegleitung“. Bildungshaus 3-10/Intensivkooperation. Stuttgart. Zugriff am 26.02.2013. Verfügbar unter: www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/kindergaerten-bw/pdf/KM-Kiga_QR_Bildungshaus.pdf
- Wehner, F., Faust, G. (2012): Schulanfang – kein Risiko für Kinder. In: Im Fokus. Übergang und Einschulung. Die GrundschulZeitschrift (254), S. 4ff.
- Wustmann, C. (2004): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Beltz, Weinheim.

Literatur zum Weiterlesen

- Brandl, M. (2010): Die Entwicklung der emotionalen Kompetenz. Hrsg.: Autonome Provinz Bozen-Südtirol.
- Frank, A. (2010): Rangeln, Regeln, Rücksicht nehmen: Spiele und Körperübungen für ein faires Miteinander von Kinder in Kita und Grundschule. Ökotopia Verlag.

- Fries, M. (2004): Schreibabys: Wenn die Nerven der Eltern blank liegen. Zugriff am 15.05.2012. Verfügbar unter: www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Haeufige_Probleme/s_1027.html
- Handreichung „Der Klassenrat als Mittel demokratischer Schulentwicklung“. dege.de/de/klassenrat-medien.0.html (02.04.2014)
- Kasten, H. (2004): 0 bis 3 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen. Weinheim: Beltz.
- Klassenrat mit Chefsystem. In: Service-Learning – Demokratie lernen und Verantwortung übernehmen. Ein Film von Peter Degen und Toni Stadelmann. 15 Min., Bezug über: www.freudenbergstiftung.de und www.stadeg-film.com
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2015): Flüchtlingskinder und jugendliche Flüchtlinge in der Schule. Eine Handreichung. Zugriff am 27.07.2015. Verfügbar unter www.km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/Publikationen%20ab%202015/2015-07-03-Fluechtlingskinder-Screen.pdf.
- Landesinstitut für Schulentwicklung (2014): Mehrebenenkonzept zur Förderung von Lebenskompetenzen und Resilienz. Handreichung zur Schulentwicklung SE-11. Stuttgart.
- Projekt der Freien Universität Bozen: „Familien früh stärken in Südtirol“. www.provinz.bz.it/sozialwesen/download/Resilienz.pdf (02.04.2014).
- Rauh, H. (2008): Vorgeburtliche Entwicklung und frühe Kindheit. In Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.), Entwicklungspsychologie (S. 149-224). Weinheim: Beltz.
- Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In Salisch, M. (Hrsg.), Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend (S. 3-30). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneewind, K.A. (2008): „Freiheit in Grenzen“ – Praktische Erziehungstipps – eine DVD für Eltern von Kindern im Vorschulalter. Zugriff am 15.05.2012. Verfügbar unter: www.stmas.bayern.de/familie/bildung/freiheitingrenzen.php
- Stähling, Reinhard In: Burk, K., Speck-Hamdan, A., Wedekind H. [Hrsg.]: Kinder beteiligen – Demokratie lernen? Grundschulverband, Frankfurt am Main 2003.
- Ulich, D.; Kienbaum, J. & Volland, C. (2002). Empathie mit anderen entwickeln. In Salisch, M. (Hrsg.), Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend (S. 111-133). Stuttgart: Kohlhammer.
- Zimmermann, P. (2008): Vom Emotionserkennen zum Emotionsverständnis. Entwicklungsveränderungen des Wissens von Kindern über Emotionen. In Fried, L. (Hrsg.), Das wissbegierige Kind. Neue Perspektiven in der Früh- und Elementarpädagogik (S. 119-123). Weinheim Beltz