

Lernen in
Bremen

Durchgängige Sprachbildung von der Kita in die Grundschule

Durchgängige Sprachbildung von der Kita in die Grundschule

IMPRESSUM

Herausgeberin
Die Senatorin für Kinder und Bildung
Rembertiring 8-12
28195 Bremen

www.bildung.bremen.de

Texte
Jennifer Reiske

Durchgängige Sprachbildung von der KiTa in die Grundschule

*„Die Grenzen meiner Sprachen bedeuten die Grenzen meiner Welt.“
Ludwig Wittgenstein (1889-1951)*

Sprache ist unbestritten der Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe. Wer seine Gedanken nicht in Worte fassen kann, kann sich nicht mitteilen. So ist in der heutigen Wissensgesellschaft die sprachliche Bildung von immenser Bedeutung, insbesondere das Anbahnen der Bildungssprache. Die Grundlagen dafür werden nicht erst in der Schule, sondern bereits im Elementarbereich gelegt. Wie das, wenn in dieser Zeit noch nicht alle grammatischen Strukturen angelegt sind, mag man denken. Doch bereits die sprachliche Wiedergabe von Handlungen, zeitliche Rückgriffe (dazu zählen auch Erinnerungen), Generalisierungen, Vermutungen, Erklärungen u.v.m. bahnen den Erwerb der Bildungssprache an. Bildungssprache orientiert sich an den Regeln des Schriftsprachgebrauchs, ähnelt also der geschriebenen Sprache. Je weiter ein Kind in seiner Bildungslaufbahn voranschreitet, umso mehr wird diese aktiv wie passiv gefördert und gefordert. Anfangs ist Bildungssprache dabei für fast alle Kinder und Jugendlichen eine „Fremdsprache“ und dennoch unverzichtbar als „Medium, um abstrakte und komplexe Inhalte aufzunehmen und auszudrücken.“¹

Die Voraussetzungen der Kinder sind dabei jedoch mannigfaltig. Haben Sie die deutsche Sprache als Erstsprache oder Zweitsprache erlernt? Sind sie sogar erst im Begriff das zu tun? Haben sie Literacy-Erfahrungen² im Familienalltag sammeln können, die das Ausbilden der Sprachkompetenz nachweislich fördern? Werden sie in einer kommunikationsreichen Umgebung groß und können dabei auf sprachliche Vorbilder zurückgreifen? Ungeachtet dieser unterschiedlichen Voraussetzungen ist die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen im Sinne der sprachlichen Chancengleichheit Aufgabe aller Bildungsbereiche und aller Bildungsinstitutionen und stellt neue Anforderungen

*Verständnis
Durchgängiger
Sprachbildung*

¹ Gogolin/ Lange 2010, S. 9, zitiert nach der Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2013, S. 5

² Eine wortwörtliche Übersetzung des Begriffes Literacy würde nur die Lese- und Schreibkompetenz beinhalten. Doch meint der englische Begriff Literacy „im weiteren Sinne auch die Fähigkeit, einen Text inhaltlich zu erfassen und sich schriftlich zu äußern sowie die Freude beim Lesen und beim Umgang mit Büchern.“ Vgl. Whitehead 2007, S.13

an die Entwicklung der Inhalte, aber auch Ausrichtungen der verschiedenen Institutionen, die Kinder durchlaufen.

Wie wichtig dabei Durchgängigkeit ist, hat das Modellprojekt FörMig gezeigt, das von 2004 bis 2009 in insgesamt zehn Bundesländern erprobt wurde. Aus der Evaluation dieses Modellprojektes wissen wir, dass Kinder, die in einrichtungsübergreifende Netzwerke eingebunden waren, die eher integrativ gefördert wurden und deren Sprachbildung durchgängig geplant wurde, höhere bildungssprachliche Ergebnisse erzielen konnten.³

Durchgängig muss eine erfolgreiche Sprachbildung demnach sein. Das heißt anschlussfähig, was voraussetzt, dass eine Bildungsbiographie auf die Kooperation der verschiedenen Akteure innerhalb sowie die verschiedenen Bildungsinstitutionen hinaus setzen muss. Dies bedeutet zum einen, dass innerhalb der einzelnen Institution eine Vernetzung stattfinden muss, d.h. Pädagoginnen und Pädagogen sich austauschen und Eltern sowie Herkunftssprachen mit einbeziehen.⁴ Zum anderen müssen Übergänge in den Fokus rücken. Bildungsinstitutionen sollten sowohl um die Sprachbildung und -förderung der jeweils angrenzenden Institution wissen, um daran anknüpfen zu können, als auch tatsächlich in den Austausch kommen und kooperieren, um eine Kontinuität zu erreichen.⁵

Durchgängige Sprachbildung meint also eine durchgängige Ausbildung von Sprachkompetenz und das Anbahnen einer Bildungssprache innerhalb und über die Bildungsinstitutionen hinaus – systematisch, koordiniert und vor allem kontinuierlich, so inklusiv wie möglich und so additiv wie nötig.

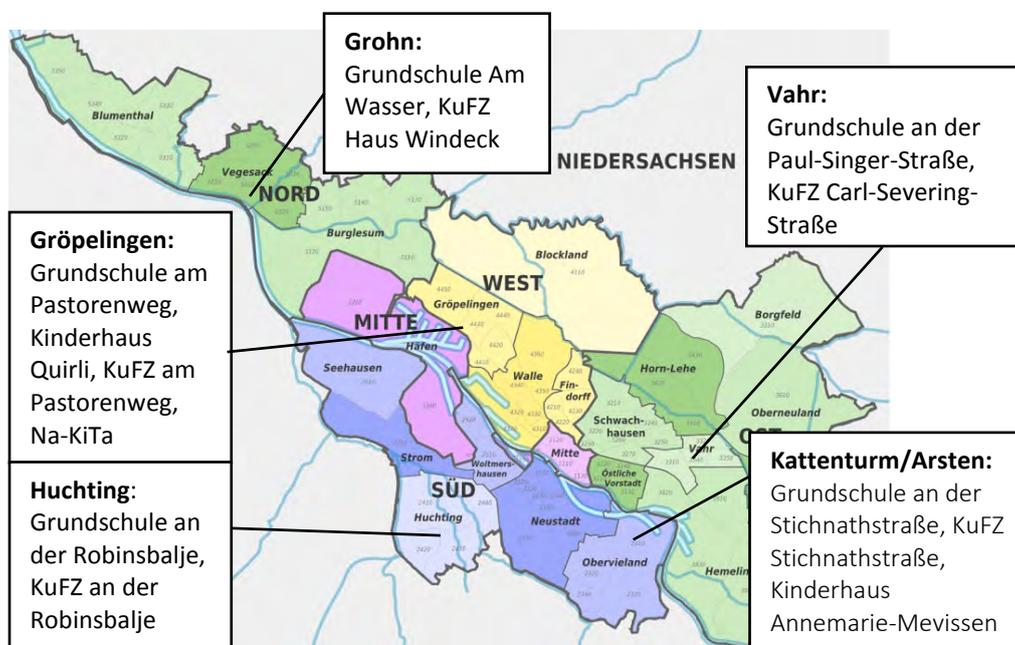
3 vgl. Gogolin et al. 2011, S. 145ff.

4 Diese Art der Durchgängigen Sprachbildung wird als horizontal beschrieben. Vgl. Gogolin / Lange 2010, S. 18

5 Diese Ebene der Durchgängigen Sprachbildung wird auch als vertikal beschrieben. Vgl. Gogolin / Lange 2010, S. 18

1. DAS MODELLPROJEKT

Eine durchgängige Sprachbildung wurde bereits 2013 in dem Sprachbildungskonzept Bremens⁶ gefordert, im Elementarbereich beginnend und auf die Kooperation unter den Institutionen, als auch mit den Eltern setzend. Besonders in Stadtteilen mit einem hohen Sozialindikator und einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund ist eine solche Umsetzung durch die besonderen Rahmenbedingungen erschwert. Dennoch ist im Sinne einer sprachlichen Chancengleichheit insbesondere in jenen Stadtteilen Handlungsbedarf geboten, da in Deutschland nachweislich eine Korrelation zwischen Herkunft und Bildungsabschluss besteht.⁷ Um Möglichkeiten einer durchgängigen Sprachbildung weiterzuentwickeln und inhaltlich fundierte, wie auch verbindliche Konzepte entstehen zu lassen, ging 2015 das Projekt „Durchgängige Sprachbildung von der KiTa in die Grundschule“ an fünf Modellstandorten in herausfordernder Lage an den Start.



Die teilnehmenden Modellstandorte wurden aufgrund des hohen Sozialindikators, der Cito-Ergebnisse⁸, die hohe Sprachförderbedarfe auswiesen, und möglicher Anknüpfungspunkte an die Expertise von Sprachexpertinnen und Sprachexperten vor Ort ausgewählt. Wie die Übersicht zeigt, kooperierte jeweils eine Schule mit einer oder mehreren Kindertageseinrichtungen. Verteilt waren die Standorte bewusst über das gesamte Stadtgebiet, um verschiedene Rahmenbedingungen exemplarisch darstellen zu können. Bewusst wurde im gesamten Projektverlauf auf einen Austausch der Standorte

*Rahmen-
bedingungen des
Modellprojektes*

6 Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2013

7 Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018, S. 14ff.)

8 In der Sprachstandsfeststellung Cito wird ein Jahr vor der Einschulung die Sprachentwicklung der künftigen Schulkinder überprüft. Getestet werden der passive Wortschatz, das Verstehen abstrakter Begriffe und die phonologische Bewusstheit. Wenn Kinder Unterstützung brauchen, erhalten sie eine Sprachförderung im Jahr vor der Einschulung. Mehr Informationen unter:

https://www.bildung.bremen.de/cito_sprachtest-4431

gesetzt. Zudem wurden alle Standorte individuell begleitet und Ziele unterstützt durch Moderation von außen abgestimmt.

*Ziele
durchgängiger
Sprachbildung*

Durchgängigkeit in der Sprachbildung zu erreichen, bedarf gemeinsamer Konzepte der kooperierenden Institutionen. Ziel eines solchen Konzeptes ist die Gestaltung einer **ganzheitlichen Lern- und Entwicklungsbiographie** für das individuelle Kind, damit **Förderung und Übergänge fließend** gestaltet werden können. Damit einher geht eine gemeinsam gestaltete und getragene Lernkultur der verschiedenen Institutionen, was eine **gemeinsame Arbeit**, inklusive **Fort- und Weiterbildung** voraussetzt. Darüber hinaus bedarf es aber auch konkreter **Methoden und Inhalte**, die erst konzipiert und aufeinander abgestimmt werden müssen. Auch die **Elternarbeit** ist als durchgängige Aufgabe zu betrachten und in diesen Prozess mit einzubeziehen, da die Einflussgröße des Elternhauses auf den Bildungserfolg des Kindes unbestritten groß ist.

Die gewonnenen Erkenntnisse des Modellprojektes zeigen, dass es zweier Säulen bedarf, um eine durchgängige Sprachbildung erreichen zu können:

1. die Inhaltliche Ausgestaltung einer durchgängigen Sprachbildung, der jedoch
2. Kooperationsstrukturen vorausgehen müssen, wenn dieser Prozess gelingen soll, weshalb dieses Handbuch sich auch zu allererst den Strukturen widmet und erst dann mögliche Inhalte skizziert bzw. exakte Beispiele aufführt, denn:

**Kooperation entsteht nur
durch ein gemeinsames Arbeiten auf Augenhöhe
an einer gemeinsamen Sache,
wozu es Strukturen und Steuerung bedarf.**

Die unterschiedlichen Standorte des Modellprojektes haben gezeigt, dass Stolperstellen an verschiedensten Punkten auftreten können, bestimmte Schritte und Aufgaben auf struktureller Ebene jedoch als Gelingensbedingungen unverzichtbar sind. Diese werden im nachfolgenden Kapitel zusammengefasst.

2. NOTWENDIGE KOOPERATIONSSTRUKTUREN

Die möglichen Ansatzpunkte für eine Kooperation aus der eigenen Institution heraus zu erkennen, ist nicht immer einfach. Durch Begleitung von außen im Rahmen einer **Ist-Stand-Erhebung** wird dieser Prozess erleichtert. Hospitationen in den Institutionen, Gespräche mit den Leitungen, den Pädagoginnen und Pädagogen und die Sichtung der bereits vorhandenen Sprachförderkonzepte lassen **Schnittmengen**, sowie **Potentiale** erkennen und benennen. Dies ist auch durch **gegenseitige Hospitationen** zu verstärken, die im weiteren Verlauf ebenfalls von enormer Bedeutung für die Kooperation sind. Wichtig ist es in beiden Fällen, dass dies nicht bewertend, sondern potentialorientiert geschieht, sowie seitens der Institutionen als Chance wahrgenommen wird, die eigene Arbeit reflektieren zu können und mögliche Ansatzpunkte für die Kooperation zu erkennen. Mögliche Ziele kristallisieren sich hier bereits in der Präsentation dieser Ergebnisse heraus, können aber noch durch geleitete Hospitationen konkretisiert werden (s. K2 Leitfadens Hospitation).

Um eine Kooperation verbindlich zu starten, braucht es nicht nur die Kenntnis der Anknüpfungspunkte, sondern **Verantwortliche**, die diesen Prozess steuern, sowie **Zeit**, in der Absprachen stattfinden können. Zwei Pädagoginnen und Pädagogen, sowie eine Leitung pro Institution haben sich dabei als gute Größe bewährt, um eine koordinierende Gruppe einzurichten. Gelingt es, ein **festes Zeitfenster** für Absprachen von Anbeginn für jene Koordinatorinnen und Koordinatoren der kooperierenden Institutionen zu schaffen, so erleichtert dies den Start einer Kooperation ungemein, da dieser nicht durch aufwändige Terminabsprachen verzögert wird. Ebenso ist **ein gemeinsamer Kooperationskalender**, in dem eben jene Termine, aber auch gemeinsame Aktivitäten, Feste, Stadtteilaktionen u.v.m. vermerkt werden, von entscheidender Bedeutung, um Transparenz für alle am Prozess beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen herzustellen (s. K1 Kooperationskalender).

Für eine gelingende Kooperation ist es entscheidend, dass die Ziele und inhaltlichen Schwerpunkte von den Kooperationspartnern selbst **verbindlich** benannt und festgelegt werden. Für das erste Kooperationsjahr hat es sich bewährt, neben einem übergeordneten Ziel, **einen, maximal zwei Schwerpunkte** zu wählen.

Hilfreich sind in der Phase der Schwerpunktsetzung auch Besuche anderer bereits kooperierender Institutionen, um Impulse für Kooperationsmöglichkeiten zu bekommen. Dies kann durch die Koordinatorinnen und

*Erhebung des
Ist-Standes vor
Kooperationsstart*

*Strukturelle
Notwendigkeiten
einer Kooperation*

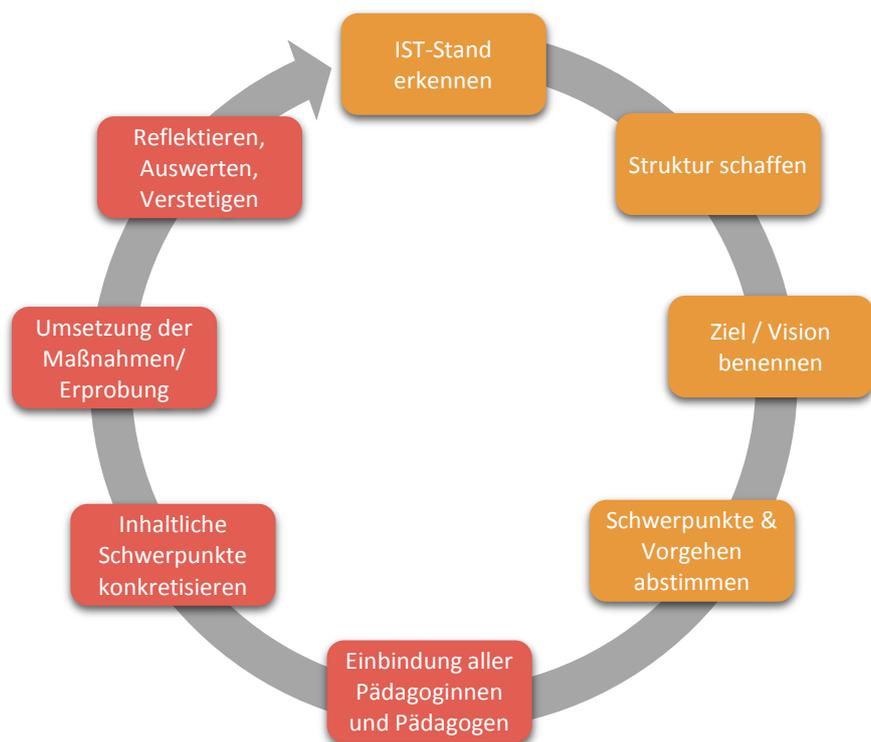
*Ziele und Schwer-
punktsetzung*

Koordinatoren wieder ins Kollegium getragen werden, ist teilweise aber auch durch andere mediale Möglichkeiten für alle zugänglich.⁹

*Begleitung und
Moderation*

Eine **Begleitung und Moderation** von außen in regelmäßigem Turnus hat sich als unverzichtbar erwiesen, um zum einen Kontinuität und Verbindlichkeit zu schaffen und das Ziel immer wieder in den Fokus zu rücken, zum anderen inhaltliche Impulse zu setzen. Auch sind teilweise **Beratungen einzelner** Leitungen oder Koordinatorinnen und Koordinatoren hilfreich, um überhaupt die Rolle einer einzelnen Institution in der Kooperation definieren zu können und Ressourcen zu erkennen.

Zusammenfassend lassen sich folgende Aufgaben auf Leitungsebene bzw. der Ebene der Koordinatorinnen und Koordinatoren statuieren, wobei die einzelnen Phasen bestenfalls von außen unterstützt werden sollten:



Die Reflexionsphase sollte ergeben, was sich bewährt hat und was es noch zu optimieren oder weiter zu erproben gilt. Bewährtes gilt es zu verstetigen und allen Kolleginnen und Kollegen – auch neuen – zugänglich zu machen. Eine

⁹ Beispielhaft aufzuführen sind hier das Bildungshaus Lurup in Hamburg. Einen Film dazu gibt es unter: <https://schule-langbargheide.hamburg.de/film-zum-bildungshaus-lurup/>
Auch die Kleine Kielstraße in Dortmund hat sich auf den Weg gemacht, Bildung der Kinder durchgängiger zu gestalten und anders zu vernetzen. Einen Film gibt es unter folgendem Link: <https://www.youtube.com/watch?v=a1r5MfZQjWQ>

Einbettung der Vereinbarungen in bestehende Sprachbildungskonzepte ist eine Möglichkeit, ein neues **gemeinsames Sprachbildungskonzept** eine andere. Neue Ziele starten daher wieder bei einer Analyse dessen, was schon da ist, wenn auch in kleinerem Umfang als eine erste IST-Stand-Analyse.

Es sind weitere, zuvor noch nicht ausgeführte Aufgaben zu sehen (hier rot eingefärbt), die nicht nur inhaltlich, sondern auch strukturell bedacht werden sollten. Auf der Ebene der Pädagoginnen und Pädagogen bedeutet die Einbindung aller jedoch noch weitere Schritte. Viele Institutionen kooperieren schon lange, dennoch kennen sich durch Personalwechsel und unterschiedliche Einbindung in bisherige Kooperation meist nur wenige Kolleginnen und Kollegen der unterschiedlichen Institutionen persönlich. So steht insbesondere zu Beginn einer gemeinsamen Kooperation sowohl das **gegenseitige Kennenlernen der Pädagoginnen und Pädagogen, der pädagogischen Praxis vor Ort**, sowie der bereits **vorhandenen Konzepte** als auch **deren tatsächliche Ausgestaltung vor Ort im Vordergrund**. Dies ist auch bei einer Wiederaufnahme oder Fortsetzung der Kooperation für alle Pädagoginnen und Pädagogen und die Leitungen von Wichtigkeit, damit an Kooperationsstrukturen angeknüpft werden kann und neue Kolleginnen und Kollegen den anderen Lernort kennenlernen.

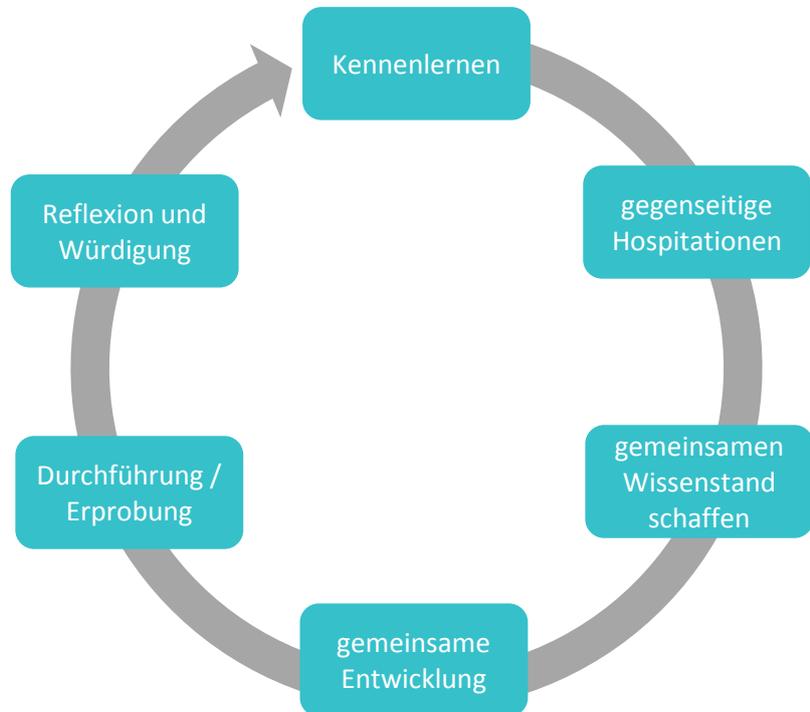
Erfahrungsgemäß besuchen Pädagoginnen und Pädagogen aus dem Elementarbereich mit Vorschulkindern eher die Schule. Lehrkräfte besuchen Kinder im Elementarbereich nur vereinzelt. Gegenseitige Besuche und gemeinsame Verantwortung für die Ausgestaltung dieser binden alle Pädagoginnen und Pädagogen aktiv in die Kooperation ein.

Neben dem gegenseitigen Kennenlernen und dem Kennenlernen der pädagogischen Praxis vor Ort ist es unverzichtbar die Eckpfeiler der **Sprachförder-/ bzw. Sprachbildungskonzepte** einzubeziehen, bevor gemeinsam mit den beteiligten Kolleginnen und Kollegen die konkreten inhaltlichen Schwerpunkte der Kooperation abgestimmt werden können.

In Fortbildungen und gemeinsamen Arbeitstreffen gilt es dann, die inhaltlichen Schwerpunkte zu konkretisieren. Dies kann je nach Schwerpunktsetzung im Rahmen der Gruppe der Koordinatorinnen und Koordinatoren oder aber auch mit allen Kolleginnen und Kollegen sinnvoll sein. Gilt es z.B. erst einmal einen gemeinsamen Wissensstand in einem bestimmten Bereich zu erlangen, so ist beispielsweise eine gemeinsame Fortbildung aller mit anschließender Erarbeitungsphase sinnvoll, geht es erst einmal um strukturelle Rahmenbedingungen, die vorab geschaffen werden müssen, so mag eine Erarbeitung unter den Koordinatorinnen und Koordinatoren sinnvoller sein. Eine rechtzeitige Planung gemeinsamer Fortbildungsnachmittage ist notwendig, um diese realisieren zu können.

*Einbindung
aller*

Die Phasen der Einbindung aller Kolleginnen und Kollegen sind im Modellprojekt dann gelungen, wenn folgender Ablauf strukturell bedacht wurde und Zeiten für die einzelnen Phasen zu Schuljahresbeginn gemeinsam von allen beteiligten Institutionen geplant wurden. Auf die inhaltlichen Aspekte wird im nachfolgenden Kapitel eingegangen.



Hat sich etwas bewährt, so ist es sinnvoll, dies zu dokumentieren und Phasen für Vorstellungen im gesamten Kollegium immer wieder einzuplanen, um Gelungenes zu multiplizieren, aber auch ein Verständnis für die Wichtigkeit der Durchgängigkeit bei allen zu erreichen.

Aus der Praxis

Im Projekt haben sich folgende Stolpersteine und Gelingensbedingungen der Standorte hinsichtlich der Kooperationsstrukturen gezeigt:

- Pro Institution nur eine Person als Verantwortliche/n zu benennen, erwies sich als schwierig bei Erkrankung, Schwangerschaft oder Personalwechsel. Günstiger ist eine Verteilung auf mehrere Personen, die jeweils alle kleinere Aufgabenbereiche verantworten. Zudem entstehen so mehr Möglichkeiten der Multiplikation im gesamten Team.
- Absprachen in laufenden KiTa- und Schuljahren hinsichtlich des Kooperationskalenders führten zu ungünstigen Überschneidungen. Als gut erwies sich eine Besprechung der Termine auf Leitungs-/Steuergruppenebene noch im vorherigen KiTa-/Schuljahr vor Beginn der neuen Jahresplanung.
- Wahllose Hospitationen ohne gemeinsame Reflexion sind weniger zielführend als geleitete Hospitation mit anschließender gemeinsamer Auswertung.
- Präsenztage am gleichen Wochentag – auch wenn dafür eine oder mehrere Institutionen den Tag verändern müssen – erleichtern die Kooperation maßgeblich, sowohl für die Steuergruppe, als auch für einzelne Kooperationsprojekte oder aber gemeinsame Fortbildungsnachmittage und Dienstbesprechungen.
- Mit einem Leitungswechsel eine neue Kooperation zu starten ist nicht zu empfehlen.
- Am Ende einer Erprobungsphase sollten die Vereinbarungen reflektiert und Bewährtes in dem gemeinsamen Sprachbildungskonzept verstetigt werden, damit es transparent und allen zugänglich gemacht wird.
- Ritualisierte Berichterstattung erhöht die Transparenz und sorgt gleichzeitig für höhere Akzeptanz in den Kollegien.

Materialien

- K1 Kooperationskalender
- K2 Leitfragen IST-STAND
 - K2.1 Die einzelne Institution
 - K2.2 Übergangsszenarien
 - K2.3 Abgleich
- K3 Leitfaden Hospitation
- K4 Zielvereinbarung
- K5 Leitfragen Reflexionsphase
- K6 Mögliche Inhalte einer Konzeptionierung durchgängiger Sprachbildung
- K7 Beispiel eines Kooperationskalenders

3. INHALTE DURCHGÄNGIGER SPRACHBILDUNG

Die bisherigen Ausführungen haben die strukturellen Aspekte der Kooperation in den Mittelpunkt gerückt. Für die inhaltliche Ausgestaltung haben die ersten Modellstandorte unterschiedlichste Szenarien erprobt und sind an unterschiedlichen Punkten gestartet.

Um für die Kinder eine Durchgängigkeit zu erreichen, sind unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte wichtig, die nicht alle parallel bearbeitet werden können und je nach Standort auch von unterschiedlicher Wichtigkeit sind. Ziele und Visionen, sowie mögliche inhaltliche Schwerpunktsetzungen lassen sich grob in folgende Bereiche unterteilen, die sich jedoch gegenseitig bedingen und/oder ergänzen.



3.1 Sprachliche Kompetenzen durchgängig fördern

*Sprachbildung
konkret und
gemeinsam*

Soll Sprachbildung durchgängig gestaltet werden, so muss erst einmal transparent werden, wie in den einzelnen Institutionen bisher gearbeitet wurde, welcher Wissenstand vorhanden ist und welche Kompetenzen gemeinsam in den Blick genommen werden sollen.

Impulse für eine inhaltliche Schwerpunktsetzung können auch hier durch **gegenseitige Hospitationen, Hospitationen bereits kooperierender Institutionen, Befragung der Pädagoginnen und Pädagogen** (z.B. nach Hospitationen und einer gemeinsamen Kick-off Veranstaltung zu dem Ist-Stand), aber auch über die **Einbindung Externer** gesetzt werden.

Das Feld Sprachbildung ist groß. Eine Orientierung an den Kompetenzbereichen, die für die Schule bereits seitens der KMK definiert worden sind¹⁰, kann hilfreich sein, um den ersten Schwerpunkt zu finden. Sie sind im Folgenden teilweise bereits an die Bedarfe und Kompetenzen der Kinder im KiTa-Alter angepasst.¹¹



Bei einer Orientierung an diesen Bereichen gilt es diese noch stärker auf den Elementarbereich zu beziehen und zu konkretisieren. Gleichzeitig wird bei einem solchen Prozess deutlich, dass die meisten Kompetenzen im Bereich Sprache nie klar voneinander zu trennen sind und sich stetig gegenseitig beeinflussen. Das *Lesen*, sofern es dialogisch stattfindet¹², schließt u.a. das *Erzählen* mit ein, gleichzeitig fördert es das *Schriftbewusstsein*, welches wiederum Auswirkungen auf das *Schreiben* hat. Der *Schriftspracherwerb* ist abhängig von der *phonologischen Bewusstheit*, die wiederum positiv beeinflusst wird durch das Vorlesen, jedoch auch dem Bereich *Sprachgebrauch untersuchen* zugeordnet werden kann. Für alles relevant ist der *Wortschatz* ohne den jegliche Kommunikation sowohl rezeptiv, als auch produktiv verwehrt bleibt. Es gilt alles zu fördern und zu fordern und dennoch einen Punkt zu finden, an dem begonnen werden soll.

*Einen
Schwerpunkt
finden*

Das kann das Anbahnen eines Fachwortschatzes sein, wenn beispielsweise das Forschen fokussiert wird und gezielt fachsprachliche Begriffe wie z.B. „ich vermute“ und „ich habe beobachtet“ weiter ausgebaut werden.

¹⁰ KMK 2004

¹¹ In den Beschlüssen der KMK zum Fach Deutsch in der Primarstufe sind die Bereiche als *Sprechen und Zuhören*, *Schreiben*, *Lesen und mit Texten umgehen*, *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* benannt und näher definiert.

¹² Das Dialogische Lesen ist vom klassischen (monologischen) Vorlesen zu unterscheiden. Durch einen aktiven Einbezug des Kindes in die Geschichte, kann dieses immer mehr selbst zum Erzähler werden. Das Modell der stützenden Sprache nach Whitehurst et al. (1988) bietet z.B. Orientierung für Pädagoginnen und Pädagogen, um Kinder auf ihrem Weg zum Erzähler zu unterstützen.

Gleiches gilt für den mathematischen Bereich, wenn anfangs geometrische Formen sortiert werden, die zunächst benannt werden müssen und Begriffe wie „Länge“ oder „Größe“ erst einmal von dem Kind verstanden werden müssen. Es kann aber auch ein ganzer Kompetenzbereich wie das *Sprechen und Zuhören* in den Blick genommen werden und gemeinsam Einheiten zur Ausbildung und Erweiterung eben dieser Kompetenzen geplant werden. Auch die phonologische Bewusstheit zu diagnostizieren und anschließend zu fördern ist ein möglicher Ansatzpunkt, um hier nur einige Möglichkeiten zu nennen.

*Gemeinsamen
Wissenstand
schaffen*

Ist ein gemeinsamer Schwerpunkt im Feld Sprache gefunden, gilt es, erst einmal alle Pädagoginnen und Pädagogen auf einen Wissenstand zu bringen. Fachvorträge mit anschließender Erarbeitungsphase für die Praxis, Fortbildungsreihen oder Vorstellung von bereits bestehenden Projekten mit anschließender Erprobung und Optimierungsphase haben sich bewährt. Einigen Arbeitsgruppen fällt es dabei leichter, die Verständigung über Diagnostik und Kompetenzen als erstes zu bedenken. Andere Arbeitsgruppen können an einem konkreten Gegenstand die Kompetenzen herausfiltern und direkt in die konkrete Planung gehen. Dies ist auch abhängig davon, ob bereits ein gemeinsames Verständnis von Sprachbildung entstanden ist.

*Konkrete
Ausgestaltung*

Die gemeinsame Arbeit kann sich unterschiedlich gestalten. Es können Stränge geplant sein, die im Elementarbereich beginnen und sich **spiralcurricular** im Primarbereich wiederholen. Das kann z.B. das Anbahnen einer Lesekultur sein, die gleichzeitig die Förderung der Erzählfähigkeit mit in den Blick nimmt und sich methodisch auf das Dialogische Lesen konzentriert. Aber auch die Förderung von grammatischen Strukturen, die ebenfalls durch diese Methode gefördert werden kann, könnte ein Schwerpunkt sein. Die Ausbildung der phonologischen Bewusstheit als Voraussetzung für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb wäre ein weiterer möglicher Punkt. Aber auch die permanente Wortschatzerweiterung und das Anbahnen bildungssprachlicher Kompetenzen kann durchgängig geplant werden (s.o.).

Gemeinsame Vorschul-/Schulprojekte, die von allen beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen zusammen geplant und durchgeführt werden, in deren Rahmen beispielsweise Schul- und Kindergartenkinder miteinander an einer Sache arbeiten können, haben den Vorteil, dass Kompetenzen und deren Förderung gemeinsam in den Blick genommen werden, ein Austausch darüber regelmäßig stattfindet und so eine durchgängigere Bildungsbiographie heranreifen kann.

Auch **Projektwochen** gemeinsam zu planen und durchzuführen fällt in dieses Feld. Doch sind diese primär der Kooperation der Pädagoginnen und Pädagogen dienlich, da sie wirklich intensiv gemeinsam an einer Sache arbeiten. Kindergartenkinder lernen in dieser Zeit tagtäglich den künftigen Lernort Schule kennen und bauen Hemmungen ab. Dies hat jedoch in der Regel keinen langfristigen Effekt auf die Sprachbildung im Sinne einer gezielten Anbahnung, doch wirkt sich der Austausch, in den die Pädagoginnen und Pädagogen kommen bereits positiv auf eine durchgängige Bildungsbiographie der Kinder aus.

Auch die **gemeinsame Entwicklung einer Diagnostik** oder die Planung einer gemeinsamen Durchführung eines Szenarios, in dem bestimmte Kompetenzen beobachtbar sind, kann in dieses Feld fallen.¹³ Die Abstimmung, welche Kompetenzen hier relevant sind, kann sich aus den Cito-Ergebnissen, aber auch aus den nicht bei Cito getesteten Kompetenzen ergeben. Sind zuvor Kompetenzen erarbeitet worden, so macht auch das Heranziehen eben dieser Sinn.¹⁴

Aus der Praxis

Viele Standorte haben Fortbildungen zu ihrem Schwerpunkt gewählt, in denen nach Input von außen bereits in Tandems oder Arbeitsgruppen gemeinsam gearbeitet wurde. Thematische Schwerpunkte waren u.a. das Lernen von Kindern, der Spracherwerb, der DAZ-Erwerb, Erzählfähigkeit, phonologische Bewusstheit, Schriftbewusstsein und Schriftspracherwerb, Vorlesen und Lesekompetenz. Zu den Schwerpunkten wurden sowohl Einheiten für Vorschul-/Schulgruppen, als auch Einheiten, die unabhängig voneinander durchführbar sind, letztlich aber auf lange Sicht Anknüpfungspunkte für die Kinder bieten, entwickelt. Neben diesen wurden auch ritualisierte Verfahren (wie Erzählrunden, Tagesabläufe) und Parcours zur Diagnostik oder aber der Einbezug der Eltern aufeinander abgestimmt.

Für die Entwicklung von Einheiten zu unterschiedlichen Schwerpunkten der Sprachbildung ist häufig mit Bilderbüchern gearbeitet worden, weshalb auch ein Blankoraster zur Arbeit mit eben diesen unter den Materialien enthalten ist. Bilderbücher wurden aufgrund ihrer vielfältigen Einsatz- und Fördermöglichkeit und der möglichen Anknüpfung an die bereits bestehenden Materialien und die Lebenswelt der Kinder gerne von den Pädagoginnen und Pädagogen gewählt. Dabei wurden unter anderem der Wortschatz, grammatische Strukturen, die Anfänge des Schriftspracherwerbs, die Literaturoauswahl und die Erzählfähigkeit, sowie Methoden und didaktische Ansätze zur Förderung eben dieser in Fortbildungen fokussiert und

¹³ s. Kapitel 4.2

¹⁴ s. Kapitel 4.2

gemeinsam von den Pädagoginnen und Pädagogen unterschiedlicher Institutionen Praxisbeispiele für gemeinsame Erprobungen erarbeitet.

Auch Themen wie das Lernen von Kindern – insbesondere in unterschiedlichen Entwicklungsstufen und mit unterschiedlichen Ausgangslagen – wurden teilweise als notwendig erachtet und mit aufgegriffen, um die pädagogische Praxis gemeinsam daraufhin zu reflektieren und die anderen Angebote dementsprechend anzupassen.

In einer möglichen Verknüpfung mit der Universität Bremen wurden dabei zu den Schwerpunkten der Standorte im Rahmen von Praktika und Abschlussarbeiten Studierender, aber auch teilweise gezieltem Einsatz studentischer Hilfskräfte standortspezifische Angebote ausgearbeitet, erprobt, optimiert und letztlich für die weitere Kooperation zur Verfügung gestellt. Diese Impulssetzung hat sich insofern als hilfreich erwiesen, da insbesondere zu Projektbeginn seitens der Koordinatorinnen und Koordinatoren viele andere Aufgaben anfallen. Die bereits erarbeiteten Materialien können den Arbeitsaufwand, den Elementar- und Primarbereich zu vereinen, entlasten. Zudem werden über den Blick von außen noch einmal neue Impulse in die Institutionen getragen und eventuelle Hemmungen einzelner Pädagoginnen und Pädagogen durch deren Partizipation während der Erprobung entkräftet werden.

Zusätzliche Impulse wurden durch übergreifende Fachtage zu unterschiedlichen Schwerpunkten der durchgängigen Sprachbildung, als auch best-practice-Beispiele aus dem Projekt immer wieder gesetzt. Dieser Austausch unter den Modellstandorten führte letztlich zu einer noch höheren Verbindlichkeit, als auch neuen Impulsen für die eigene Arbeit.

Materialien

- E1 Blankoraster zur Planung einer Einheit und der Analyse von Bilderbüchern
- E2 Einheit zum Mündlichen Erzählen und der Förderung der Entwicklung narrativer Strukturen
- E3 Sprach- und Erzählförderung am Beispiel einer Einheit zum Bilderbuch „Der rote Regenschirm“
- E4 Erzählstrukturen szenisch und erzählend am Beispiel des Bilderbuches „Frau Hoppes erster Schultag“ durchgängig fördern
- E5 Module zu dem Entwicklungstern der Robinsbalje
- P1 Sprachparcours Grohn
- P2 Sprach- und Erzählparcours Gröpelingen

3.2 Verständigung über Diagnostik und Kompetenzen

Unbestritten ist: um sich über das einzelne Kind austauschen zu können, muss die einzelne Pädagogin oder der einzelne Pädagoge Kenntnis über die Kompetenzen des Kindes haben. Cito gibt einen ersten Aufschluss darüber, welche Kinder besondere Förderung im Bereich Sprache benötigen. Um ein Kind langfristig im Blick zu haben (und hier sind nicht nur jene Kinder gemeint, die in der Sprachstandserhebung auffällig sind), bedarf es jedoch noch weiterer Beobachtung. In den einzelnen Institutionen hat sich bereits meist Unterschiedliches bewährt. Hilfreich ist es, darüber in den Austausch zu kommen. Kenntnis über Beobachtungskriterien, Diagnostikverfahren und Kompetenzraster, die in den unterschiedlichen Institutionen eingesetzt werden, ist notwendig, um gemeinsam zu prüfen, ob alle notwendigen Kompetenzen des Bereiches Sprache erfasst werden. Teilweise ist es notwendig, eine weitere Diagnostik heranzuziehen oder aber Situationen zu schaffen, in denen gezielt bestimmte Kompetenzen beobachtet werden können.

Das Modellprojekt hat jedoch auch gezeigt, dass die Wahrnehmung der Kompetenzen unter den Pädagoginnen und Pädagogen sehr divers ist, weshalb ein **Austausch über die Kompetenzen und die Einschätzung eben dieser** einem Austausch über das einzelne Kind zwingend vorangestellt werden sollte.

Um eine Durchgängigkeit zu erreichen reicht es nicht aus, nur für Kinder mit speziellem Förderbedarf über eine durchgängigere Bildung nachzudenken. Übergabegespräche unter den Pädagoginnen und Pädagogen zu allen Kindern sind wichtig, um die Bildung aller anschlussfähig gestalten zu können. Dies kann auf unterschiedliche Weise geschehen: unter den Pädagoginnen und Pädagogen, zusätzlich mit den Eltern oder mit den Eltern und dem Kind (s. Ü1 Leitfaden Übergabegespräche Pädagoginnen und Pädagogen; Ü2 Leitfaden Übergabegespräche Pädagogen-Kind-Eltern).

Auch ausgewählte Inhalte von Portfolios können dem Austausch dienen und bei Zustimmung der Eltern von einer Institution in die nächste wandern. Kinder können sich beispielsweise anhand ihrer Auswahl in der neuen Institution selbst vorstellen (s. Ü3 Leitfaden Übergabe-Portfolio). Ein Einblick in die Kompetenzen des einzelnen Kindes ist ein wichtiger Schritt zu einer durchgängigen Bildung. Diese Inhalte können z.B. im Rahmen eines Sprachlerntagebuchs gezielt auf den Bereich Sprache gelenkt werden. Im Kindergarten können Kinder bereits zu ihren Bildern diktieren, als auch ihre sprachliche Entwicklung gemeinsam mit Erwachsenen reflektieren und die Ergebnisse darin dokumentieren. Sprachbildung wird so transparent und die Angebote der Pädagoginnen und Pädagogen im Sinne des einzelnen Kindes anschlussfähig.

*Kompetenzen des
Kindes kennen*

Aus der Praxis

Standorte, die dieses Feld bearbeitet haben, haben sich auf für die Sprachbildung elementare Kompetenzen geeinigt, die in unterschiedlichen Kompetenzrastern Berücksichtigung finden. Der Standort Kattenturm/Arsten hatte zuvor unter anderer Schwerpunktsetzung bereits mit dem Lernstern im Übergang gearbeitet und gute Erfahrungen in das Projekt mit einbringen können, was durch den Austausch der Standorte zu Notationen in einem Lernstern oder Ähnlichem mit jedoch anderen Kompetenzbereichen führte.

Wurden gemeinsam Kompetenzbereiche festgelegt, unterliegen diesen wiederum gemeinsam erarbeitete Indikatoren, was zum einen eine Einschätzung des einzelnen Kindes und zum anderen auch einen Austausch darüber erleichtert.

Die erarbeiteten Lernsterne und Lernbäume mit den dazugehörigen Indikatoren können eingesetzt werden für:

- die Einschätzung des einzelnen Kindes
- einen Austausch unter Pädagoginnen und Pädagogen innerhalb einer Institution über die Kompetenzen eines Kindes und ggf. Planung von weiterer Diagnostik und Förderung
- einen Austausch / Reflexion mit dem Kind
- einen Austausch mit den Eltern
- einen Austausch unter Pädagoginnen und Pädagogen unterschiedlicher Institutionen – ggf. mit den Eltern zusammen

Zudem liefern sie einen guten Überblick über die Entwicklung des Kindes in den unterschiedlichen Kompetenzbereichen, sofern über einen längeren Zeitraum in dieser Form dokumentiert wird. Entwicklungsverläufe werden so für Kinder, Eltern und Pädagoginnen und Pädagogen transparent.

Da auch motorische und soziale Fähigkeiten relevant für die Entwicklung von Sprache sind, sind auch diese häufig mit in den Blick genommen worden. Auch die mathematischen Fähigkeiten wurden teilweise mit aufgenommen, da auch der Austausch über mathematisches Verständnis als wichtig erachtet wurde, wenn Bildung durchgängig werden soll. Wurde zu verschiedenen Kompetenzbereichen gearbeitet, haben sich unterschiedliche Arbeitsgruppen bewährt.

Bewährt haben sich zudem ausgewählte Portfolioinhalte, die zu Übergabegesprächen mitgenommen werden und das Können des Kindes unter dem

Fokus der sprachlichen Entwicklung dokumentieren. Schließt das Portfolio der Schule an das des Kindergartens an, können die Dokumente fortgeführt werden und die Entwicklung des eigenen Könnens für Kinder wird immer transparenter.

Materialien zu Kompetenzen und Diagnostik im Anhang

D1 ENTWICKLUNGSSTERN ROBINSBALJE, zzgl. Indikatoren

Darauf abgestimmt:

E5 Module zu dem Entwicklungstern der Robinsbalje

D2 Sprachentwicklungsbaum Gröpelingen inkl. Information, Baumvorlage, Blätternvorlage, Indikatoren

D3 Entwicklungstern Kattenturm/Arsten (Achtung: noch ohne Fokus Sprachbildung)

Ü1 Leitfaden Übergabegespräche Pädagoginnen und Pädagogen

Ü2 Leitfaden Übergabegespräche Pädagogen-Kind-Eltern

Ü3 Leitfaden Übergabe-Portfolio

Ü4 Einladung Übergabegespräch Pastorenweg und Stichnetstraße

P1 Sprachparcours Grohn

P2 Sprach- und Erzählparcours Gröpelingen

P3 Eltern-Kind-Parcours Stichnetstraße

3.3 Einbezug der Eltern

Eltern sind maßgebliche Akteure der Bildung ihrer Kinder. Als unbestrittene Einflussgröße wird immer wieder gefordert, dass sie aktiv in den Bildungsprozess mit einbezogen werden sollen. Doch wird dies als meist schwierigste Aufgabe betrachtet, insbesondere an Standorten in herausfordernder Lage.

Kinder- und Familienzentren sind meist noch in engerem Kontakt mit den Eltern, begründet durch längere Eingewöhnungszeiten, andere Strukturen, aber auch das noch jüngere Alter der Kinder. Gehen Institutionen gemeinsam eine Bildungspartnerschaft mit den Eltern ein, kann es gelingen, die Hemmungen, die Eltern gegenüber den Pädagoginnen und Pädagogen in der Schule eher haben, abzubauen.

Niedrigschwellige Angebote am Nachmittag, die gemeinsam von KiTa und Schule gestaltet werden, aber auch durchgängige Angebote im Stadtteil wie Eltern-Cafes oder Mütter-Sprachkurse sind ein guter Anlass, um einen ersten Kontakt aufzubauen.¹⁵ Gemeinsame Elternabende vor der Schulanmeldung

¹⁵ Die Grundschule Am Wasserturm in Essen hat hier ein sehr engagiertes Programm und bietet jeden Tag zwischen 8-10h in Kooperation mit außerschulischen Akteuren Aktivitäten für Eltern an. Siehe: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbildungskonzept_grundschuleamwasserturm.pdf

und nochmals vor der Einschulung, Aktivitäten, bei denen Eltern über ihre Kinder eingebunden werden und ihnen vielleicht selbst deutlich wird, wo ihr Kind eventuell noch Unterstützung braucht, ebnen den Weg für gemeinsam geführte Entwicklungsgespräche mit den Eltern, Elternschulungen zu gezielten Themen und die Einbindung von Eltern in den pädagogischen Alltag.

Projekte, die Kinder und Eltern konsequent immer wieder in die Gestaltung der Bildung mit einbeziehen, können langfristig Erfolge erzielen. Ebenso kann ein Veranschaulichen notwendiger Kompetenzen hilfreich sein, um mit Eltern gemeinsam eine Bildungsarbeit intensivieren zu können. Das Kind dabei in den Prozess mit einzubeziehen und nicht als Gesprächsgegenstand zu betrachten, sollte dabei bedacht werden.¹⁶

Aus der Praxis

Die Erfahrungen der Standorte zur Einbindung von Eltern waren divers, aber in weiten Teilen, bis auf die positiven Erfahrungen des Standortes in Kattenturm/Arsten mit Übergabegesprächen und dem Eltern-Kind-Parcours sowie den sehr zahlreich besuchten Migra-Spielkreisen am Standort Huchting, bis dahin nicht sehr erfolgreich verlaufen. Generell war zu beobachten, dass an allen Standorten der Kontakt der Pädagoginnen und Pädagogen aus den Kindertageseinrichtungen zu den Eltern noch deutlich intensiver war, als der der Pädagoginnen und Pädagogen in den Schulen. Gegenseitige (geleitete) Hospitationen führten allen diesen Punkt noch einmal deutlich vor Augen. Schlussfolgernd stellten einige Schulen die Regel, dass Kinder die Schule alleine betreten, um. Sie wollten ebenfalls wieder mehr mit den Eltern in den Kontakt treten, auch wenn dies häufig die ersten Minuten des Unterrichts einnahm. So stellte sich teilweise auch der Unterricht um und Freiarbeitsphasen zu Beginn des Tages wurden konsequent eingeplant, ehe ein gemeinsamer Morgenkreis den Beginn einläutete. Vorteil: Diese Struktur ist Kindern zudem aus dem Kindergarten bereits bekannt.

Elternabende hatten bereits in unterschiedlichen Formen stattgefunden. Ein Austausch der Standorte und etliche Erprobungen führten letztlich dazu, dass fast alle Standorte einen gemeinsamen Elternabend vor den Schulanmeldungen und einen nicht immer gemeinsam abgehaltenen Elternabend vor der Einschulung als notwendig erachteten. Insbesondere auf dem Elternabend vor der Schulanmeldung haben sich aktive Übungen mit den Eltern zu Basiskompetenzen, die in der Schule meist vorausgesetzt werden, als gut erwiesen. Dadurch ergeben sich Gespräche mit den Eltern

¹⁶ vgl. Betz (2015), S.57

zu unterschiedlichen Bedürfnissen (z.B. ob ein Kind tatsächlich schon schulreif ist und als „Kann-Kind“ früher eingeschult werden sollte oder welche Förderung zuhause noch hilfreich wäre).

Der Standort Kattenturm/Arsten hatte bereits positive Erfahrungen mit einem Eltern-Kind-Parcours gemacht, der basale Kompetenzen behandelt und ebenfalls bereits zuvor entwickelt wurde. Über die gemeinsame Erprobung mit den Kindern lernen Eltern dort wichtige Basiskompetenzen bewusst kennen. Gleichzeitig sind die einzelnen Angebote so gestaltet, dass sie leicht wiederholt werden können und sich so auch im Elternhaus vor der Einschulung das Zählen, Sortieren, Schätzen, Feinmotorik, Grobmotorik u.w. trainieren lassen.

Am Standort Grohn wurde – angeregt durch den Austausch unter den Standorten – ein Parcours zur phonologischen Bewusstheit, der auditiven Merkfähigkeit und dem Schriftbewusstsein entwickelt. Dieser wird von Schulkindern geleitet, so dass die Pädagoginnen und Pädagogen aus beiden Institutionen Zeit haben, sich ein Bild über die Kompetenzen der Kinder zu machen und danach darüber in den Austausch zu kommen. Gleichzeitig wird dieser Parcours aber auch genutzt, um Eltern auf dem ersten Elternabend vor der Schulanmeldung einen Einblick in wichtige Kompetenzen für den Schriftspracherwerb zu geben.

Beide Punkte zu vereinen, ging der Standort Gröpelingen an. Eingebettet in die Geschichte zum Bilderbuch „Freddys größter Schatz“ wurden vier grundlegende Kompetenzen im Bereich Sprache in den Blick genommen, die in Stationen erfragt werden. Gemeinsam mit ihren Eltern durchlaufen die Kinder diesen Parcours. Am Ende können die Kinder alleine die Eingangsgeschichte weitermalen und später am Kamishibai dazu erzählen. Diese Zeit wird genutzt, um mit Eltern wertschätzend noch einmal über das Vorlesen ins Gespräch zu kommen, dazu zu motivieren und gleichzeitig das Dialogische Lesen zuhause anzubahnen. Ein Flyer in einfacher Sprache und Buchempfehlungen in anderen Sprachen begleiten das Angebot.

Eine bereits gut installierte Buchausleihe aus dem Projekt ENTER im KiTa-Bereich war an diesem Standort zudem eine gute Voraussetzung, um dieses Projekt auch in der Schule und Krippe auszubauen. Kinder können Spiele und Bücher ausleihen und berichten darüber dann im Morgenkreis. Begleitet wird das Ganze durch Erzählkarten, die den Kindern durch Piktogramme ein

Erzählgerüst bieten. Ergänzend dazu wurden für Kooperationsstunden Lese-Hör-Kisten entwickelt, damit lesende und noch nicht lesende Kinder über ihr Lese- und Zuhörerlebnis in den Austausch kommen können. Unterstützt wird dieser Austausch durch eine weiter entwickelte Erzählkarte.

Genutzt wurde an unterschiedlichen Standorten auch die Broschüre „Bald komm ich in die Schule. Anregungen zur Vorbereitung auf die Schule für Kinder und Eltern.“ aus dem FÖRMIG-Projekt. Als wichtig hat sich dabei ein rechtzeitiger Einsatz deutlich vor dem Ende des letzten Kindergartenjahres herausgestellt, um auch mit Eltern darüber ins Gespräch zu kommen.

Materialien

- P1 Sprachparcours Grohn
- P2 Sprach- und Erzählparcours Gröpelingen
- P3 Eltern-Kind-Parcours Stichnetstraße
- I1 Flyer Vorlesen Gröpelingen

3.4 Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit

Bereits 2013 wurde in dem Konzept „Sprachbildung“ gefordert, Herkunftssprachen zu fördern und stärker in den Unterricht mit einzubeziehen.¹⁷ An den Modellstandorten herrscht im Schnitt ein Migrationshintergrund von 80-90%. Diese Zahl macht deutlich, wie wenige Kinder Deutsch vermutlich als Muttersprache oder ausschließlich erlernen. Aus der Forschung wissen wir, dass fundierte Kenntnisse der Erstsprache für den Erwerb weiterer Sprachen genutzt werden können.¹⁸ Ebenso ist belegt, dass die meisten Kinder bis zum Eintritt in den Kindergarten in ihrer Erstsprache trotz des zweisprachigen Umfelds vergleichbare Ergebnisse erzielen wie einsprachig aufwachsende Kinder.¹⁹ Eine Leistung, die Eltern wie Kindern gegenüber Respekt verdient.

Ein zusätzliches Unterrichtsangebot in der Erstsprache, was in Anbetracht dieser Erkenntnisse sinnvoll wäre, ist bei der Vielzahl an vertretenen Sprachen häufig nicht realisierbar. Dennoch gibt es zwei Ebenen, die bei der Förderung der Mehrsprachigkeit entscheidend sind. Zum einen ist das Wissen der Pädagoginnen und Pädagogen um den Aufbau der Erstsprache hilfreich, um erst einmal zu verstehen, was das einzelne Kind sprachlich leistet und später mit Kindern über Ähnlichkeiten und Unterschiede der Sprachen zu reflektieren. Das Alter ab ca. 3 Jahren zählt zu der Zeit, in der Kinder sich auf den Satzbau fokussieren.²⁰ Daher ist es nicht unwichtig zu wissen wie Sätze eigentlich in der jeweiligen Muttersprache gebaut werden. Um den unterschiedlichen Aufbau der Satzstrukturen anderer Sprachen zu verstehen, muss die Sprache selbst gar nicht beherrscht werden.²¹

Zum anderen ist der wertschätzende Umgang mit Mehrsprachigkeit und deren Einbezug in den Unterrichtsalltag entscheidend für die Motivation der Kinder - und auch der Eltern.²² Die zuletzt genannte Broschüre „Bald komme ich in die Schule. Anregungen zur Vorbereitung auf die Schule für Kinder und Eltern.“ stieß häufig auf große Begeisterung seitens der Eltern, eben weil die Broschüre in verschiedenen Sprachen verfasst ist. Dies ist exemplarisch erwähnt, um zu verdeutlichen, welche positive Wirkung der Einbezug von Mehrsprachigkeit haben kann. Auch Mütter und Väter ohne Kenntnisse der deutschen Schriftsprache konnten so trotzdem mit ihren Kindern in dem Heft arbeiten und in einen Austausch in ihrer Muttersprache kommen. Dies führte dazu, dass das Heft auch wirklich aktiv genutzt wurde.

¹⁷ vgl. Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2013)

¹⁸ vgl. u.a. Boysen (2012), S. 41ff.

¹⁹ vgl. Reich (2005)

²⁰ vgl. Tracy (2002), S.5ff.

²¹ Eine Übersicht über die grammatischen Strukturen der einzelnen Sprachen bietet auch die Uni Duisburg an. Verfügbar unter: <https://www.uni-due.de/prodaz/einzelsprachen.php>

²² Die Forschung zu „language awareness“ hat gezeigt, dass der Einbezug der Herkunftssprachen die Lernmotivation begünstigen und metasprachliche Kompetenzen erweitern kann. Vgl. Budde, Riegler, Wiprächter-Geppert (2011), S. 154.

Auch Beschriftungen in mehreren Sprachen in den Institutionen können für Eltern wie Kinder hilfreich sein. Zugleich nehmen Kinder sich als Experten wahr, wenn sie diese Schrift erst erkennen, später erlesen können. Auch kann z.B. das Zählen der Kinder im Morgenkreis bewusst in der Muttersprache des „Tageskindes“ stattfinden.

Aus der Praxis

Eine Fortbildung zum DAZ-Erwerb, in der der Aufbau der unterschiedlichen Sprachen thematisiert wurde, als auch Anregungen für einen sprachsensiblen Unterricht gegeben wurden, sensibilisierte für das Thema.

Das hatte zur Folge, dass insbesondere Angebote zum gemeinsamen oder durchgängigen Forschen sprachsensibel, als auch sprachbildend geplant wurden. So entstanden am Standort in der Vahr und in Gröpelingen gemeinsame Versuchsreihen, die bestimmte Fachausdrücke wie „ich vermute“, „ich habe beobachtet“ und „ich stelle fest“ wiederkehrend festigen.

Auch der Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher, der in Fortbildungen immer wieder thematisiert wurde, führte zu einer Aufnahme in die Bibliotheken der Institutionen, als auch bestehende Projekte wie ENTER oder den Flyer zum Vorlesen. Verknüpfungen zu Bücher-KiTa waren ausdrücklich erwünscht.

Zahlreiche konkrete Anregungen finden sich auch in der Handreichung zum Sprachbildungskonzept¹⁷, insbesondere finden sich dort auch Anregungen zur Einbindung der Familiensprache.

Die oben genannte Broschüre „Bald komm ich in die Schule.“ wurde auf vielfältige Weise genutzt, um Eltern für elementare Kompetenzen zu sensibilisieren. Auch wurde Mehrsprachigkeit im Rahmen des Eltern-Kind-Parcours in Gröpelingen thematisiert und Anregungen für Bilderbücher in anderen Sprachen gegeben, als auch ein Raum für Fragen zum Vorlesen und Erzählen in anderen Sprachen eröffnet. Durch diese Sensibilisierung, die Buchausleihe über ENTER und die Öffnung von Vorleseszenarien auch für Eltern in der KiTa gelang es letztlich, Eltern als mehrsprachige Vorleser in den Kindertageseinrichtungen in Gröpelingen zu gewinnen.

Materialien

I1 Flyer Vorlesen Gröpelingen

Resümee

Zusammenfassend lässt sich sagen: durchgängige Sprachbildung ist auf unterschiedlichen Ebenen möglich. An fünf Standorten mit insgesamt fünf Schulen und acht KiTas konnten die gesammelten Erkenntnisse gemeinsam mit allen Beteiligten über drei Jahre bewertet und letztlich dieser Leitfaden für weitere Praxisanwendungen erstellt werden.

Das Projekt hat gezeigt, dass sich durchgängige Lern- und Lehrmaterialien entwickeln lassen und daran Kooperation entstehen oder intensiviert werden kann. Auch lassen sich unterschiedliche Lernentwicklungsdokumentationen und Kompetenzrückmeldungen in KiTa und Schule vereinen und daran ein Austausch über aber auch mit dem Kind durchgängig gestalten. Best Practice Beispiele sind ein wichtiger Baustein, um überhaupt eine gemeinsame Vision entstehen zu lassen. Inhaltliche Impulse durch Fortbildungen schaffen dann einen gemeinsamen Wissensstand, von dem ausgehend gemeinsame Arbeit auf Augenhöhe entsteht. Der Blick von außen ist in den verschiedenen Phasen unabdingbar und sorgt für Struktur und Verbindlichkeit, aber auch für Klärung und Impulssetzung.

Eine Übertragbarkeit auf andere Standorte ist unter Berücksichtigung der individuellen Ausgangslage ausgehend von diesen Erfahrungen möglich.

Abschlussworte der Steuerorgane:

Durchgängige Sprachbildung war allen Beteiligten vorab ein Begriff und elementares Arbeitsziel. Die Pädagoginnen und Pädagogen zu aktiven Beteiligten zu machen und für unsere Ideen zu gewinnen, zugleich deren Erfahrungen und Erwartungen an und in durchgängiger Sprachbildung zu nutzen, war die Herausforderung. Trotz der teilweise anfänglichen Vorbehalte zu Rollen und Lernmustern in Schulen und KiTas, haben am Ende der Projektlaufzeit alle Beteiligten eine Perspektivenvielfalt erbracht, die dem Projekt zu enormer Tragweite verholfen hat und hoffentlich weiter verhilft. Zu sehen, dass Institutionen immer näher zusammenrücken, Pädagoginnen und Pädagogen die gemeinsame Arbeit als echten Gewinn für die Kinder und die eigene Arbeit bewerten, hat gezeigt, dass das Arbeitsziel immer näher rückte. Wenn KiTa und Schule als lernende Organisationen gesehen werden, dann ist dieses Praxishandbuch der beste Beweis dafür.

Wir bedanken uns bei allen Beteiligten für das Engagement, das Vertrauen und dieses tolle Ergebnis, das durch die Arbeit vor Ort entstanden ist und für die Kinder an den Standorten ein echter Gewinn hinsichtlich einer durchgängigen Sprachbildung ist.

Teilnehmende Institutionen im Überblick:

Schule

Kindertageseinrichtungen

Gröpelingen			
Grundschule am Pastorenweg	Kinder- und Familienzentrum am Pastorenweg	Kinderhaus Quirli	Na-KiTa
Grohn			
Grundschule Am Wasser	Kinder- und Familienzentrum Haus Windeck		
Huchting			
Grundschule an der Robinsbalje	Kinder- und Familienzentrum Robinsbalje		
Kattenturm / Arsten			
Grundschule an der Stichnethstraße	Kinder- und Familienzentrum Stichnethstraße	Kinderhaus Annemarie-Mevissen	
Vahr			
Grundschule an der Paul-Singer-Straße	Kinder- und Familienzentrum Carl-Severing-Straße		

Literatur:

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Abrufbar unter: www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf (Zugriff: 18.3.2019)

Betz, Tanja (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh. Abrufbar unter: www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB_Bildungs-_und_Erziehungspartnerschaft_2015.pdf (Zugriff 20.3.1019)

Boysen, Julia (2012): Grundlagen zur mehrsprachigen Sozialisation. In: Michalak, Magdalena; Kuchenreuther, Michaela (Hrsg.): Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler.

Budde, Monika; Riegler, Susanne; Wiprächter-Geppert, Maja (2011): Sprachdidaktik. Berlin.

Gogolin, Ingrid; Lange, Imke (2010): Durchgängige Sprachenbildung. Münster.

Gogolin, Ingrid et al. (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster.

Landesinstitut für Schule (2013): Handreichung zum Sprachbildungskonzept. Bremen. Abrufbar unter: https://www.lis.bremen.de/fortbildung/sprachbildung/sprachbildung_grundschulen-18264 (Zugriff 19.3.2019)

Hering, Jochen; Rhyffel, Veronika (2010): Freddy's größter Schatz.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland) (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Abrufbar unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf (Zugriff 18.3.2019)

Reich, Hans H. (2005): Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik. In: Ehlich, Konrad et al.: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Ehlich, K., u.a.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bildungsreform Band 11. Bonn/Berlin.

Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2013): Sprachbildung. Ein Konzept der Senatorin für Bildung und Wissenschaft. Bremen. Abrufbar unter: <https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/sprachbildungskonzept.pdf>

Tracy, Rosemary (2002): Themenschwerpunkt „Spracherwerb“. Deutsch als Erstsprache. Was wissen wir über die wichtigsten Meilensteine des Erwerbs? Abrufbar unter: www.ids-mannheim.de/prag/sprachvariation/fgvaria/Info-Spracherwerb-2002.PDF

Whitehead, Marian: Sprache und Literacy. Bildungsverlag EINS, Troisdorf 2007.

Whitehurst, Grover J. et al. (1988): Accelerating language development through picture book reading. In: Developmental Psychology, 24(4), S. 552-559.

Aufgeführte Links zu:

Bald komm ich in die Schule:
www.foermig-berlin.de/materialien/Bald_komm_ich_in_die_Schule.pdf

Bildungshaus Lurup in Hamburg:
www.schule-langbargheide.hamburg.de/film-zum-bildungshaus-lurup/

Cito:
www.bildung.bremen.de/cito_sprachtest-4431

ENTER:
www.fb12.uni-bremen.de/de/bibf/projekte/entdecken-erzaehlen-enter.html

Grundschule Am Wasserturm in Essen:
www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbildungskonzept_grundschuleamwasserturm.pdf

Grundschule Kleine Kielstraße in Dortmund:
www.youtube.com/watch?v=a1r5MfZQjWQ

Übersicht über die grammatischen Strukturen der einzelnen Sprachen der Uni Duisburg:
www.uni-due.de/prodaz/einzelsprachen.php

In den Anhängen erwähnte Bilderbücher:

- Abbatiello, Antonella (2010): Das Allerwichtigste. Hueber Verlag.
- Baltscheit, Martin (2016): Eul doch! Carsen Verlag.
- Bertron, Agnes; Scheffler, Axel (2012): Frau Hoppes erster Schultag. Beltz & Gelberg Verlag.
- Berner, Rotraut Susanne (2008): Nachtwimmelbuch. Gerstenberg Verlag.
- Bertelsen, Martin; Kozok, Hartmut (2005): Jasper schafft Platz. Lappan Verlag.
- Bostelmann, Friderike (2012): Lotta geht einkaufen. Bananenblau Verlag.
- Dubuc, Marianne (2010): meine kleine große Welt. Carlsen Verlag.
- Dumont, Jean-Francois (2016) : Die kleine Gans, die aus der Reihe tanzt. arsEdition Verlag.
- Fogliano, Julie; Stead, Erin E. (2014): Wenn du einen Wal sehen willst. Sauerländer Verlag.
- Heger, Ann-Katrin (2014): Und was machst du jetzt? Ellermann Verlag.
- Hering, Jochen; Rhyffel, Veronika (2010): Freddys größter Schatz. Selbstverlag.
- Hergabe, Yvonne; Pieper, Christiane (2011): Einer mehr. Peter Hammer Verlag.
- Holzwarth, Werner; Strozyk, Theresa (2015): Mag ich! Gar nicht! Ein Reim- und Magenbilderbuch. Klett Kinderbuch Verlag.
- Petz, Moritz; Jackowski, Amelie (2015): Der Dachshund hat heute einfach Pech. NordSüd Verlag.
- Schubert, Ingrid und Dieter (2012): Der rote Regenschirm. Fischer Sauerländer Verlag.
- Taliec, Oliver (2015): Wer war's? Gerstenberg Verlag.
- Thjong-Khing, Thé (2006): Die Torte ist weg!
- Van Hout, Mies (2012): Heute bin ich. Ararcari Verlag.
- Van Zeveren, Michel (2016): Das Ei. Beltz & Gelberg Verlag.
- Zaghir, Rania; Ishak: Racelle (2019): Wer hat mein Eis gegessen. Edition Orient.

Kooperationsstrukturen

Eine durchgängige Sprachbildung bedarf Kooperation innerhalb, als auch über die Institution hinaus. Transparenz ist dabei unabdingbar, um alle Kollegien einzubeziehen. Ein gemeinsamer **Kooperationskalender**, der in allen Kollegien aushängt ist ein erster Schritt, alle einzubeziehen. Kennen sich die Kooperationspartner noch nicht, so ist eine Erhebung des IST-Standes / der Ausgangslage zu empfehlen.

Gegenseitige Hospitationen sind ebenfalls ein wichtiger Einstieg in die gemeinsame Arbeit und können ebenso fest mit in dem Jahresplan verankert werden. **Leitfragen** sollten zuvor auf das Ziel abgestimmt werden, um danach reflektiert werden zu können. Der hier vorliegende Leitfaden ist nur eine grobe Orientierung – viele mögliche Schwerpunkte einbeziehend.

Unverzichtbar ist die **Zielvereinbarung**, in der die geplanten Maßnahmen mit Verantwortlichen benannt werden. Eine Reflexion der geplanten Maßnahmen und Zielerreichung kann zur Verstetigung oder Korrektur der Maßnahmen führen.

Sind durchgängige Strukturen erprobt und als lohnenswert empfunden, sollten sie in einem **Konzept** fixiert werden, welches auch wieder in allen Kollegien zur Verfügung stehen sollte, um Kontinuität und Transparenz zu gewährleisten.

Sie finden im Folgenden:

- K1 Kooperationskalender
- K2 Leitfragen IST-STAND
 - K2.1 Die einzelne Institution
 - K2.2 Übergangsszenarien
 - K2.3 Abgleich
- K3 Leitfaden Hospitation
- K4 Zielvereinbarung
- K5 Leitfragen Reflexionsphase

- K6 Mögliche Inhalte einer Konzeptionierung durchgängiger Sprachbildung
- K7 Beispiel eines Kooperationskalenders

Kooperationskalender

	Aktivität/ Maßnahme	Ort	Teilnehmer	Verantwortlich	Genaues Datum
August					
September					
Oktober					
November					
Dezember					
Januar					
Februar					
März					
April					
Mai					
Juni					
Juli					

Leitfragen IST-Stand

K 2.1 Die einzelne Institution

Wie ist die Situation in der einzelnen Institution?

Pädagoginnen und Pädagogen	Sprachen der Pädagoginnen und Pädagogen	Besondere Kompetenzen in Bezug auf das Projekt:
Räume	Besondere Räume	Für Kooperationszeiten zur Verfügung stehend:
Kinder Anzahl:	Migrationshintergrund:	Förder- und Forderschwerpunkte:
Eltern	Migrationshintergrund:	Bisherige Schwerpunkte in der Elternarbeit:
Besonderheiten der Einrichtung		

K 2.2 Übergangsszenarien

Welche Übergangsszenarien bestehen bereits?

Regelmäßig	Einmalig	In der Vergangenheit

K2.3 Abgleich und Erkennen möglicher Anknüpfungspunkte

	Übereinstimmungen	Unterschiede	Ideen zur Durchgängigkeit
Verständnis sprachlicher Bildung /Abgleich der Sprachbildungskonzepte			
Diagnostik			
Förderstrategien			
Materialien und Methoden			
Regeln und Rituale unter dem Aspekt sprachlicher Bildung			
Einbindung Mehrsprachigkeit			
Elternarbeit			
Qualifizierungsbedarf			
Mögliche Anknüpfungspunkte			

Leitfaden Hospitation

Hospitation von:
In folgender Einrichtung:

Datum:
Uhrzeit:

	Übereinstimmungen	Unterschiede	Ideen zur Durchgängigkeit
Regeln und Rituale			
Sozialformen			
Methoden			
Materialien (insbes. Portfolio)			
Sprache			
Einbindung Mehrsprachigkeit			
Einbindung von Schrift			
Diagnostik und Sprachförderung			
Kontakt zu den Eltern/ Elterneinbindung			

Zielvereinbarung

Beteiligte Institutionen:			
Konkrete Ansprechpartner:			
Ziel(e):			
	Konkrete Maßnahmen, um das Ziel/ die Ziele zu erreichen:	Bis wann?	Verantwortlich:
1.			
2.			
3.			
4.			

Leitfragen Reflexionsphase

Wurden die Ziele erreicht?

-> Wenn ja, wie sind sie zu verstetigen?

-> Wenn nein, was waren Stolperstellen?

-> Wie können sie behoben werden?

-> Müssen andere Maßnahmen zur Erreichung des Ziels vereinbart werden?

-> Muss die Zielsetzung verändert werden?

Was waren bisher Gelingensfaktoren für unser Projekt?

-> Wie erhalten wir diese Gelingensfaktoren?

Was waren Stolperstelle in unserem Projekt?

-> Wie können wir diese verändern?

Welche Ziele wollen wir künftig erreichen? (Verstetigung, Optimierung, Erweiterung oder nächstes Ziel?)

Konzeptionierung

Ein gemeinsames Sprachbildungskonzept soll Grundlage pädagogischen Handelns sein, allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern eine fachliche Handlungsorientierung geben, Praxisbeispiele aufführen, verbindliche Strukturen definieren, als auch einen zeitlichen Überblick über die Aktivitäten gewähren.

Mögliche Inhalte einer Konzeptionierung

1. Durchgängige Sprachbildung definieren:

Sprachbildung

- Sprachbildung vs. Sprachförderung, Verständnis von Sprachbildung und Wichtigkeit im Übergang
- Sprachbildung in den einzelnen Institutionen
- Schnittmengen

Durchgängigkeit

- Was heißt Durchgängigkeit für Pädagogen, Kinder, Eltern?
- Welche Durchgängigkeit wollen wir erreichen?

Durchgängige Sprachbildung

- Was bedeutet durchgängige Sprachbildung für uns? Was ist diesbezüglich unser Ziel? Wie setzen wir dies um?
- Gemeinsames Sprachbildungskonzept? Bzw. Anknüpfungspunkte
- Inhaltliche Anknüpfungspunkte
- Was wollen wir tun, um dieses gemeinsame Verständnis weiter aufrecht zu erhalten?
- Langfristiges Ziel benennen

2. Konkrete Bausteine der Kooperation, der Durchgängigen Sprachbildung, des Übergangs, z.B.:

a) Auf Ebene der Pädagoginnen und Pädagogen:

- Hospitationen
- Kooperationszeiten
- Gemeinsame Fortbildungen
- Gemeinsame päd. Arbeit mit Kindern planen und reflektieren (Bausteine, Projektwochen usw.)
- LED's & Diagnostik – gemeinsame Grundlage für Entwicklungsgespräche, die fortgesetzt werden
- Übergangsgespräche

- b) auf Ebene der Pädagoginnen und Pädagogen und der Kinder:
 - Vorschulgruppen/-Kooperationen
 - Curricula/ Inhalte
 - Übergabegespräche
 - LED's Entwicklungsgespräche
 - Portfolioarbeit
 - Bausteine, UE's
 - Gemeinsame Rituale

- c) Auf Elternebene
 - Elternarbeit
 - Übergabegespräche
 - Portfolio
 - Elternabende
 - Parcours

- d) Auf Leitungsebene:
 - Wie Übergang als gemeinsame Aufgabe gestalten? - Organisationsformen, die Leitung bedenken muss
 - Strukturen aus Leitungssicht (Gemeinsame Aktionen, Gemeinsame Fortbildungen, Einbezug der Mitarbeiter)
 - Strukturelle Verankerung von Verantwortlichkeiten
 - Austausch mit anderen Leitungskräften (Crossmentoring)

3. Kooperationskalender

- Konkrete Auflistung geplanter Aktionen, s. K1

4. Regelmäßige Evaluations-/Aktualisierungstermine (s. dazu auch K 5)

5. Praxisbeispiele und Materialien

6. Relevante Dokumente (Kooperationsvertrag oder Zielvereinbarung (s K4), sowie Grundlagen der gemeinsamen Arbeit wie Leitfäden für vereinbarte Szenarien)

Beispiel eines Kooperationskalenders des Standortes Gröpelingen:

Kooperationskalender Projekt Durchgängige Sprachbildung 2017/2018 + Anfang 18/19

	Aktivität/ Maßnahme	Ort	Teilnehmer	Verantwortlich	Genaues Datum
August	ÜBERGANGS- GESPRÄCHE mit Sprachbaum und Portfolio	SCHULE	Eltern, Kinder, Erzieher- Innen und LK	alle Beteiligten	3.8.17
	Kooperationstreffen Reflexion der Übergangsgespräche			Steuer-gruppe	17.8.17
	Beginn der Vorschulprojekte (Kita Pastorenweg)			XXX und XXX	2 Wochen nach Beginn des Kita-Jahres
September	Kooperationstreffen Planung Fachtag			Steuer-gruppe	14.9.17
Oktober	Kooperationstreffen Feinplanung Fachtag			Steuergruppe	19.10.
	Beginn der Vorschul- projekte in Kooperation mit Schulklassen (Kita Pastorenweg)	Schule + Kita PW		AAA; BBB, CCC, DDD	Nach den Herbst- ferien
	Beginn Vorschulprojekt in der Kita (Kita Quirli)	Kita Quirli		EEE	Nach den Herbst- ferien
November	Fachtag Standort (FoBi) Themen: Erzählfähigkeit Inhalte der DGSB	Schule	Alle Mit- arbeiter aller Insti- tutionen	AAA, BBB, DDD, FFF, GGG, HHH	6.11.
	Kooperationstreffen Reflexion			Steuer-gruppe	30.11.
Dezember					
Januar	Kooperationstreffen Planung Konzept-Tag	Kita PW		Steuer-gruppe	11.1.
	Elternabend Info zur Schule (Anmeldeverfahren)	Schule		SL	11.1.
Februar	Hospitation der zukünftigen ErstklasslehrerInnen/ Sonderpäd. in Kitas	Kitas	1.Klass- lehrer- Innen + Kitas	ZuP-Leitung+ Klassen- lehrerInnen in Absprache mit Erz.	n.V. ab Mitte Feb.
März	Hospitation der zukünftigen ErstklasslehrerInnen/ Sonderpäd. in Kitas	Kitas	1.Klass- lehrer- Innen + Kitas	ZuP-Leitung + Klassen- lehrerInnen in Absprache mit Erz.	s.o.

April	Übergabegespräche ErzieherInnen / So-Päd. /LK			1.-Klass-LK, Erz., So-Päd.	Nach offizieller Zuteilung
Mai	ELTERN-KIND- PARCOURS <i>EINLADUNG ÜBER KITA PERSÖNLICH MIT SCHULSTEMPEL</i>				
Juni	Elternabend: Vorstellung Klassenlehrerinnen und Schulkompetenzen				
	Schultütenfest Kita Pastorenweg	Kita		Kita	27.6.18
Juli	FERIEN				
August	Übergangsgespräche mit Sprachbaum und Portfolio	Schule	Eltern, Kinder, Lehrer, Erzieher		8.8.18
September	Gemeinsamer Elternnachmittag Schule und Kita (Enter und Schulkompetenz) vor Start der Hospitationszeit	Kita	Erzieher- Innen und Lehrer- Innen	Erz. + LK	VOR DEN HERBST- FERIEN

Inhalte durchgängiger Einheiten

Bilderbücher sind sowohl in KiTas als auch Grundschulen vorhanden, Kindern bekannt und Bestandteil zahlreicher Projekte in Bremen. Sie bieten sich daher als Grundlage gemeinsamer Arbeit an. Doch gilt es zu allererst Bilderbücher hinsichtlich ihrer sprachlichen Komplexität, des Text-Bild-Verhältnisses und des Inhaltes zu analysieren, bevor der Schwerpunkt der gemeinsamen Arbeit gefunden werden kann. Sie finden daher im Folgenden ein Blankoraster, sowie beispielhafte Einheiten mit unterschiedlichem Fokus – inhaltlich bezogen auf die Kompetenzen oder auf die abgestimmten Kompetenzraster.

- E1 Blankoraster zur Planung einer Einheit und der Analyse von Bilderbüchern
- E2 Einheit zum Mündlichen Erzählen und der Förderung der Entwicklung narrativer Strukturen
- E3 Sprach- und Erzählförderung am Beispiel einer Einheit zum Bilderbuch „Der rote Regenschirm“
- E4 Erzählstrukturen szenisch und erzählend am Beispiel des Bilderbuches „Frau Hoppes erster Schultag“ durchgängig fördern
- E5 Module zu dem Entwicklungstern der Robinsbalje

An der Entwicklung der Einheiten haben u.a. folgende Studentinnen und Studenten mitgewirkt:

Danny Brunke
Larissa Bruns
Johanna Nussbaum
Nina Rudolph
Svenja Wleker

Alle in den Einheiten erwähnten Bilderbücher finden Sie im Literaturverzeichnis des Hauptteils.

Blankoraster zur Planung einer Einheit und Analyse von Bilderbüchern

Teilnehmende Pädagogen & Funktionen:

Zielgruppe Kinder:

Ziele der Einheit / geförderte Kompetenzen:

Das Bilderbuch:

Inhalt/Problematik?

Dramaturgischer Aufbau?

Wie stehen Text und Bild zueinander?

Wortschatz?

Grammatik?

Methodisch-didaktischer Leitfaden zur Arbeit mit dem Bilderbuch:

Was soll wie und warum geschehen?

Stundenverlaufsraaster:

Stunde/ Datum	Inhalt	WIE GENAU? oder alternativ ZIEL	Material	Verant- wortlich

Fazit der Erprobung:

Kompetenzzuwachs der SuS, Gelingensfaktoren, Stolpersteine, Tipps für die gemeinsame Arbeit im Team

Anhang: Materialliste, Kopiervorlagen

Einheit zum Mündlichen Erzählen und der Förderung der Entwicklung narrativer Strukturen

Standort Stichnetstraße

Hinweis: Nach dem nachfolgend vorgestellten Schema wurde mit verschiedenen Bilderbüchern gearbeitet. Genauer vorgestellt ist im Folgenden die Einheit zum Bilderbuch „Eul doch“¹. Die Struktur lässt sich jedoch leicht auf andere Bilderbücher übertragen.

Teilnehmende Pädagogen & Funktionen:

Lehramtsstudierende/Erzieherinnen und Erzieher

Zielgruppe Kinder:

Kleingruppe aus Vorschulkindern der KiTa und Kindern einer 1.Klasse

Ziele der Einheit / Kompetenzsteigerung in folgenden Bereichen:

- Mündliches Erzählen
- Entwicklung narrativer Strukturen

Didaktische Rezension des Bilderbuches:

„Eul doch!“ ist ein Bilderbuch, das Fragen zu Zugehörigkeit (zur Familie), Anderssein und Weinen humorvoll behandelt. Dies sind Themen aus der Lebenswelt von Kindern.

Die Handlung wird direkt beschrieben und folgt einer klassischen Erzähldramaturgie. Zu Beginn wird die Hauptfigur die kleine Eulsuse vorgestellt und das Problem explizit benannt: Die kleine Eulsuse weint nicht. Gründe zum Weinen sind reichlich vorhanden, der Vater weint vor Stolz, die Mutter vor Rührung, die Geschwister aus Neid. Auf den folgenden Seiten spitzt sich das Problem zu, bis hin zum Rauswurf der kleinen Eule durch den Beschluss der Familienkonferenz. Verstoßen von ihrer Familie macht sie sich auf den Weg in die Fremde und versucht zu weinen – vergeblich. Sogar in Anbetracht des Todes vergießt sie keine Träne. Der dramatische Konflikt wird aufgelöst, indem die Eulenfamilie die kleine Eule zurück nach Hause holt. Die kleine Eulsuse gehört zur Familie, die sie liebt ganz egal wie sie ist. Doch mit diesem Happyend ist die Geschichte noch nicht vorbei. In einem überraschenden Epilog kommt es zur Erleichterung– die kleine Eule weint: Vor Freude.

Kinder können sich durch die Identifikation mit der kleinen Eule mit schwierigen Fragen, die das Buch aufwirft, beschäftigen. Der positive Ausgang der Geschichte stärkt das Gefühl, anders sein zu dürfen und sich selbst anzunehmen.

¹ Baltscheit 2016

Gestalterisch arbeitet das Buch mit comicartigen Bildern, die den Schrifttext illustrieren, jedoch nicht für sich alleine stehen können. Auf der syntaktischen Ebene überwiegen einfache Hauptsätze, Aufzählungen und direkte Rede. Dies macht den Text leicht verständlich. Der Wortschatz ist teilweise anspruchsvoll (Rührung, Stolz, prächtig, Dickicht, zwitschern...) und bietet die Möglichkeit zur vertiefenden Arbeit insbesondere zum Themenfeld Gefühle, die im Text hervorgehoben sind.

Methodisch-didaktischer Leitfaden zur Arbeit mit dem Bilderbuch:

Die Einheit besteht aus drei Teilen. Im ersten Teil wird das Bilderbuch über ein dialogisches Bilderbuchkino (wahlweise Kamishibai) eingeführt. Ziel des ersten Blocks ist es, den Kindern ein Eintauchen in die Geschichte zu ermöglichen. Die Pädagoginnen und Pädagogen sind dabei sprachliches Vorbild für das mündliche Erzählen. Je nach sprachlichem Kompetenzniveau muss der Text vereinfacht werden (z.B. Nebensätze und Inhalt reduzieren. Wenn möglich episodische Strukturen ergänzen, die es den Kindern erleichtern mitzusprechen).

Ziel des zweiten Teils ist die Identifikation der Kinder mit der Figur „Eulsuse“, um zum eigenen Erzählen zu motivieren. Dafür werden zunächst gemeinsam die unterschiedlichen Gefühlszustände der Eule gesammelt und szenisch ausprobiert. Anschließend gestalten die Kinder die „Eulsuse“ in ihren unterschiedlichen Emotionen als Stabfiguren. Dabei ist es hilfreich, wenn jedes Kind eine Figur mit einem spezifischen Gefühl gestaltet.

Im dritten Teil spielen die Kinder gemeinsam die Geschichte. Zur Vereinfachung spielt jedes Kind dabei einen Gefühlszustand der Eule. So sind alle Kinder einbezogen. Um die Erzählung weiter führen zu können, müssen die Kinder der Geschichte aufmerksam folgen. Die Einheit endet mit einer Aufführung vor anderen Vorschulkindern. Dies kreiert eine Ernsthaftigkeit, die sowohl motivierend, als auch wertschätzend wirkt.

Stundenverlaufsraaster: Ritualisierter Anfang eines jeden Blockes mit Ablauftransparenz und Abschluss mit einer Feedbackrunde.

Stunde/ Block	Inhalt	Ziel	Bemerkung	Material
1. Block (60 Min)	Einführung des Bilderbuchs über ein Bilderbuchkino	Die Kinder sind neugierig auf das Bilderbuch „Eul doch!“	Bilderbuchkino: Kostenlos online verfügbar unter: https://www.carlsen.de/sites/default/files/Bilderbuchkino_Eul_doch_klein.pdf Die Pädagoginnen und Pädagogen müssen das Buch kennen und die Geschichte frei erzählen können.	Bilderbuchkino, Beamer oder OHP mit Folien oder Kamishibai

2.Block (60 Min)	Gemeinsames Sammeln der unterschiedlichen Gefühlszustände der Eule, um anschließend eigene Stabfiguren zu produzieren.	Die Kinder identifizieren sich mit der Eule und sind motiviert für das eigene Spiel.	Pro Kind ein Gefühlszustand, um anschließendes Spiel zu strukturieren. z.B.: neidisch – wütend – traurig – glücklich erschöpft – einsam	„Pappe (A5), Holzspieße, breites Klebeband, Rahmen (z.B. Bilderrahmen oder Papprahmen)
3.Block (60 Min)	Gemeinsam spielen die Kinder die Geschichte. Jedes Kind spielt dabei einen Gefühlszustand der Eule.	„Kinder können selbst die Geschichte erzählen.	Üben des Erzählens zunächst mit Hilfe des Bilderbuchkinos und den Stabfiguren. Anschließend „freies“ Erzählen mit den Stabfiguren am Rahmen. Als Unterstützung hängen hinter der Bühne die Bilder des Buches in der Erzählfolge.	„Bilderbuchkino (s. Block 1) Bilder des Buches (ohne Text) auf A5
Auf- führung	Kinder führen die Geschichte auf.	„Ernsthaftigkeit und Wertschätzung		„Bühne und Publikum

Fazit der Erprobung:

Kompetenzzuwachs der Kinder:

- Kinder kennen die Geschichte und können sie mündlich erzählen

Gelingensfaktoren:

- Kinder müssen in jeder Einheit selbst produktiv handeln können (körperliche Bewegung mit einplanen, spielen, basteln, selber sprechen)
- angenehme Umgebung arrangieren

Stolpersteine

- Identifikation funktioniert nicht immer bei allen
- unterschiedliche Arbeitsgeschwindigkeit beim Gestalten der Figuren
- unterschiedliches Vorwissen bzgl. narrativer Strukturen in Geschichten
- Kinder mit sehr geringen Deutschkenntnissen haben Schwierigkeiten zu erzählen (Wortschatz bewusst trainieren, benötigten Wortschatz häufig wiederholen)

Tipps für die gemeinsame Arbeit im Team:

- Frühzeitige Absprachen über Organisatorisches und Inhaltliches treffen
- Expertinnen- und Expertenwissen der unterschiedlichen Professionen nutzen
- gegenseitige Hospitationen

Materialliste:

- Ablauftransparenz für die Kinder
- Bilderbuch: „Eul doch“
- Bilderbuchkino:https://www.carlsen.de/sites/default/files/Bilderbuchkino_Eul_doch_klein.pdf
- Beamer und Laptop bzw. OHP und Folien
- Bilderbuchkopien ohne Text A5
- Pappe A5
- Rahmen (Bilderrahmen oder Pappe)
- Klebeband, Holzstäbe, Schere, Kleber, Stifte
- *für die Transparenz der Arbeitsschritte Karten mit der jeweiligen Beschriftung:*
Wir lernen die Geschichte kennen.
Wir basteln eine eigene Eulsuse.
Wir erzählen die Geschichte selbst.
Wir führen die Geschichte auf.
- *für die Reflexion der Arbeitsphasen Karten mit der jeweiligen Beschriftung:*

Mir hat heute gefallen...



Mir hat heute nicht so gut gefallen...



Ich wünsche mir für das nächste Mal...

Sprach- und Erzählförderung am Beispiel einer Einheit zum Bilderbuch „Der rote Regenschirm“

Standort: Stichnetstraße

Teilnehmende Pädagogen & Funktionen: Studentische Hilfskraft im Rahmen des Projektes, kann von Pädagoginnen und Pädagogen in KiTa, Schule und Vorschulprojekten gleichermaßen durchgeführt werden

Zielgruppe Kinder: Kinder mit Deutsch als Zweitsprache

Ziele der Einheit / Kompetenzsteigerung in folgenden Bereichen:

- Erzählkompetenz
- Wortschatzerweiterung
- Methodenkompetenz -> Gruppenarbeit und Präsentation
- Präpositionen
- Förderung der Empathiefähigkeit

Didaktische Rezension des Bilderbuches:

Das Bilderbuch „Der rote Regenschirm“² handelt von einem Hund, der an einem Regenschirm hängend in die Luft geweht wird. Eine abenteuerliche Reise um die Welt beginnt, die letztlich wieder Zuhause endet.

Das textlose Bilderbuch bietet eine Vielzahl an Möglichkeiten für Sprachförderung von Kindern im KiTa- und Grundschulalter. Die Actiongeschichte spricht durch verschiedene Tiere und Lebensräume verschiedene Interessen an und weist durch die Episodik ein vergleichsweise einfaches dramaturgisches Muster auf.

Jede Episode wird durch drei Bilder repräsentiert, welche jeweils das Ankommen, ein Problem oder eine Gefahr und die Auflösung und folglich Weiterreise thematisieren. So kann mit den Kindern an dem einfachen dramaturgischen Muster des Dreischritts gearbeitet werden.

Des Weiteren lassen sich die dargestellten Lebensräume und die dort lebenden Tiere sehr gut aufgreifen, um so gezielt den Wortschatz zu erweitern. Das offene Ende des Buches (eine Katze hat das Abheben des Hundes beobachtet, ebenfalls seine Ankunft und betrachtet auf dem letzten Bild neugierig den roten Regenschirm) bietet die Möglichkeit, eine Fortsetzung der Geschichte zu erstellen und eigene Drehbücher zu entwerfen, die dann anhand von Bildern erzählt werden können.

Methodisch didaktischer Leitfaden zur Arbeit mit dem Bilderbuch:

Zunächst kann das Bilderbuch dialogisch erarbeitet werden, wobei besonders auf den Wortschatz eingegangen werden sollte (und ggf. auch schon auf die Dreigliedrigkeit der Episoden). Zu beachten ist hierbei außerdem, dass eine ausführliche dialogische Erarbeitung gute 90 Minuten füllen kann. Falls dies nicht gewünscht ist, können verschiedene Episoden ausgelassen werden, um so den Umfang des Buches zu reduzieren.

² Schubert & Schubert 2012

Für die Erprobung wurde eine zeichnerische Fortsetzung des Buches erstellt, die ebenfalls drei Bilder zu einer Episode beinhaltet. Notwendig war es hierzu, dass die Kinder die Dreigliedrigkeit der Geschichte in Teilen verstanden hatten, da sie nur so nach gleichem Muster eine Episode erstellen konnten. Dies kann sehr gut in einer Gruppenarbeit (3-4 Kinder) geschehen, in der die Kinder dazu angeregt werden, sich auf ein Setting (in der Regel beginnend mit dem Ort) gemeinsam zu einigen und Aufgaben zu verteilen. Sinnvoll ist, die drei Teile jeder Episode an verschiedenen Tagen zeichnen zu lassen, damit die Kinder nicht durcheinander kommen. Eine von den Kindern erstellte Sammlung von Tieren, Landschaften, Gefahren und Weiterreisemöglichkeiten hat sich als Impulsgebung als sehr hilfreich bewährt. Die Zwischenergebnisse täglich zu präsentieren, schult die Erzählfähigkeit und Sprachbildung gleichermaßen.

Stunde	Inhalt	Ziel	Material
1. / 2.	Dialogische Erarbeitung des Bilderbuches mit besonderer Beachtung des Wortschatzes und Aufgriff der Dreigliedrigkeit	<ul style="list-style-type: none"> - Förderung der Erzählfähigkeit - Anbahnen einer einfachen Dramaturgie - Wortschatzerweiterung 	<ul style="list-style-type: none"> - Bilderbuch „Der rote Regenschirm“ bzw. A3 Kopien für Kamishibai - Hilfekarten für Dreigliedrigkeit - Kamishibai
3.	1. Teil der Fortsetzung: Ankunft der Katze in Landschaft <ul style="list-style-type: none"> - Sammlung von Landschaften usw. - Zeichnerische Erstellung der Fortsetzung in Gruppen und Präsentation 	<ul style="list-style-type: none"> - Erzählübungen und Vertiefung der Dramaturgie - Gruppenarbeit als kooperative Lernform 	<ul style="list-style-type: none"> - A3-Blätter - Buntstifte - ggf. Kamishibai für Präsentationen - Schere / Kleber
4.	2. Teil der Fortsetzung: Problem / Gefahr <ul style="list-style-type: none"> - Sammlung von Gefahren - Zeichnerische Erstellung der Fortsetzung in Gruppen und Präsentation 	s. o.	<ul style="list-style-type: none"> - A3-Blätter - Buntstifte - ggf. Kamishibai für Präsentationen - Schere / Kleber
5.	3. Teil der Fortsetzung: Problemlösung / Weiterreise <ul style="list-style-type: none"> - Sammlung von Problemlösungen / Weiterreisemöglichkeiten - Zeichnerische Erstellung der Fortsetzung in Gruppen und Präsentation 	s. o.	<ul style="list-style-type: none"> - A3-Blätter - Buntstifte - ggf. Kamishibai für Präsentationen - Schere / Kleber
6.	Abschlusspräsentation vor ggf. einer anderen Klasse oder einer Kleingruppe	Ernstfallcharakter und Förderung der Erzählkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - Kamishibai

Fazit der Erprobung:

- Die Kinder waren alle sehr motiviert
- Die Aufgaben in den Gruppenarbeiten mussten teilweise häufig wiederholt werden
- Vorgefertigte Katze mit Regenschirm als Hereingabe bietet sich an für Kinder, die keine Katze zeichnen wollen
- In Klassensettings ohne Doppelbesetzung teilweise schwierig, in nicht fachintegrativer Sprachförderung etwas einfacher, da die Gruppen gezielter betreut werden können.

Materialliste:

- Kamishibai
- Bilderbuch „Der rote Regenschirm“ bzw. Karten für Kamishibai
- Weiße A3 Blätter
- Buntstifte
- Schere / Kleber

- *für die Erarbeitung der Dreigliedrigkeit Karten mit der jeweiligen Beschriftung:*
 1. Wo
 2. Problem
 3. Problem gelöst

- *für die Präsentation Karten mit den Beschriftungen:*
LAUT SPRECHEN, RICHTIGE REIHENFOLGE

Erzählstrukturen szenisch und erzählend orientiert am Bilderbuch „Frau Hoppes erster Schultag“³ durchgängig fördern

Standort: Stichnetstraße

Teilnehmende Pädagogen & Funktionen: Studentische Hilfskräfte im Rahmen des Projektes gemeinsam mit Pädagoginnen und Pädagogen der KiTa, kann von Pädagoginnen und Pädagogen in KiTa, Schule und Vorschulprojekten gleichermaßen durchgeführt werden.

Zielgruppe Kinder: Kinder der Vorschulgruppen und Kinder 2.-4. Klassen, insgesamt ca. 12 Kinder

Umfang: 11 Blöcke à 90 Minuten

Ziele der Einheit / Kompetenzsteigerung in folgenden Bereichen: Entwicklung einer eigenen Geschichte mit Hilfe eines Inputs durch reduzierte Verwendung eines Bilderbuches.

Didaktische Rezension des Bilderbuches: Das Thema des Buches ist die Einschulung. Allerdings primär aus Sicht der Lehrerin, deren Aufregung ebenso beschrieben wird, wie die der Kinder. Das Buch gibt dabei einen ersten Einblick in die Vielfältigkeit der Schulanfangsphase. Der Text ist nicht immer dem Wortschatz von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen nahe, noch ist die Geschichte sprachlich episodisch aufgebaut, was in vorliegendem Beispiel durch eine eigene Abwandlung nachträglich geschaffen wurde.

Methodischer Hinweis: Auf den Text wird verzichtet und mit den Kindern gemeinsam die Bilder erarbeitet und dazu erzählt. Dies schafft eine reale Erzählsituation, da ein Vorlesen gar nicht eingefordert werden kann. Auch können Kinder, die noch nicht lesen, gleichermaßen beteiligt werden. Den Anreiz zum Entwickeln einer eigenen Geschichte soll das gemeinsam zu erstellende Produkt darstellen: Riesensbuch (größer als das größte Kind der Gruppe).

	Inhalt	Kommentar
Vorbereitung nur mit Schulkindern	Gesprächskreis mit den Schulkindern zum Thema Einschulung: „(Erinnert ihr euch? Wie war das für euch?“. Erarbeiten der Rituale, die die Kinder mit in das Projekt übernehmen wollen und den Vorschulkindern zeigen möchten. Festhalten der Ergebnisse auf Plakaten. Gemeinsame Einigung auf die wichtigsten Rituale.	- Kinder versetzen sich in die Lage der Vorschulkinder (Empathie) - Die Schul Kinder übernehmen Verantwortung und wirken aktiv auf den Gestaltungsprozess ein.
1. gemeinsamer Block	- Schul Kinder stellen den Vorschulkindern mit Hilfe von Tagesplankarten ihre Rituale vor - Merkmale einer Geschichte werden in Gruppenarbeit erarbeitet	Die Schul Kinder haben im Vorfeld die Aufgabe, ihre Rituale vorzubereiten und mögliches Material zu besorgen (Klangschale etc.) In 2 Kleingruppen à 6 Kinder und 1LK wird die Frage gestellt: „Welche Geschichten kennt ihr? Was haben sie alle gemeinsam?“

³ Bertron, Scheffler 2012

2. Block	<ul style="list-style-type: none"> - Die Geschichte (von Frau Hoppe) wird von LK bis kurz vorm Wendepunkt vorgelesen. - In Tandemarbeit werden die passenden Bilder zu der Geschichte in eine Ordnung gebracht. Aus dieser Ordnung entsteht eine gemeinsame Erzählschnur, die als „roter Faden“ über das gesamte Projekt sichtbar und zugänglich war. <p>Kinder erkennen die Text-Bild-Korrespondenz.</p>	<p>Nur Text und ohne Buch (rauskopiert)</p> <p>Jedes Tandem bekommt einen Briefumschlag mit den Bildern der Geschichte (herauskopiert und verkleinert). Die Tandems haben die Aufgabe die Bilder in eine für sie logische Reihenfolge zu bringen. Im Anschluss an die Tandemarbeit wird im Plenum diskutiert und sich auf eine gemeinsame Reihenfolge geeinigt.</p>
3. Block	<ul style="list-style-type: none"> - Die Geschichte von Frau Hoppe wird von den LK gemeinsam frei erzählt. - Die Episodenstruktur wird eingeführt durch Wiederholung kleiner Textpassagen. <p>Erarbeiten von Orten, Handlungen und Figuren der Geschichte und Entwicklung zusätzlicher Figuren und Orten. (<i>Begriffe tlw. überfordernd</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Wiederholung regt an mit zu erzählen. - Kinder erkennen Episodenstruktur - Die Tandems bekommen „Post“, in der sie ihren Arbeitsauftrag finden. So entstehen drei Kleingruppen, die sich jeweils mit einem der drei Bereiche beschäftigen. <ol style="list-style-type: none"> 1. Handlung der Geschichte - szenisches Spiel 2. Orte der Geschichte – aufmalen auf große Pappen, die später als Hintergründe für ein Stabfigurentheater dienen 3. Figuren der Geschichte – Stabfiguren basteln.
4. Block	<ul style="list-style-type: none"> - Aus den neuen Orten und neu entstandenen Figuren des letzten Blocks entwickeln die Kinder in Gruppenarbeit neue Episoden für die Geschichte. 	<p>Die Kinder spielen den Handlungsablauf bis zum Wendepunkt der Geschichte mit Hilfe der Stabfiguren und entwickeln neue Episoden.</p>
5. Block	<ul style="list-style-type: none"> - Szenisches Erzählen der Geschichte und Episoden (verschiedene Möglichkeiten durch Charakterkärtchen) 	<p>Kinder erproben sich im episodischen Erzählen indem sie die Episoden selber nachspielen. Dabei schlüpfen Sie in unterschiedliche Rollen, die sie auf den Charakterkärtchen vorfinden. (Fledermaus, Giraffe etc.) Jedes Kind spielt die Episode einmal durch. Die anderen Kinder unterstützen durch einen selbst initiierten Sprechchor („Immer tiefer in den Wald“)</p>

6. Block	<p>Ein gemeinsames Ende für die Geschichte finden. Jedes Kind erarbeitet einen Vorschlag für ein Ende, indem es entweder das Ende schreibt, bzw. diktiert oder es malt. Abstimmung über Gruppenversion.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Materialien (Orte und Figuren) für das gemeinsame Ende werden in Gruppenarbeit produziert 	<p>Möglichkeit des Diktierens immer wieder anbieten Abstimmung demokratisch gestalten .</p>
7. Block Einstieg in die Produktionsphase	<ul style="list-style-type: none"> - Die Ergebnisse der letzten Stunden werden in die Erzählung eingearbeitet. Die Geschichte ist abgerundet und vollständig an der Erzählschnur sichtbar. - Bildhintergründe für das Riesenschloss (eigenes Produkt) werden thematisch passend bemalt 	<ul style="list-style-type: none"> - Kinder kennen den Produktionsablauf - Kinder fangen mit der Produktion an. <i>(Mit Hilfe von Overheadprojektoren werden große Pappen als Buchseiten bemalt)</i>
8. Block Produktionsphase	<p>Die Buchseiten werden in Gruppenarbeit gemalt</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Kinder organisieren sich in Gruppen und malen ihre Buchseite
9. Block	<ul style="list-style-type: none"> - Das Buch wird fertiggestellt - Kinder erzählen die gesamte Geschichte frei - Gemeinsames Ende der Unterrichtseinheit (Abschluss mit Reflexion) 	<ul style="list-style-type: none"> - Kinder können die Geschichte frei erzählen
Präsentation	<p>Präsentation der Ergebnisse und Erzählen der Geschichte in KiTa und Schule. Jedes Kind aus dem Projekt bekommt ein eigenes Miniaturexemplar des Buches.</p>	<p>Kinder können die Geschichte vor Publikum frei erzählen. Sie erleben sich als kompetent und bekommen Anerkennung.</p>

Materialien:

- Bilder ohne Text
- Piktogramme für die Merkmale einer Erzählung
- Tagesplankarten
- Karton für das Riesenschloss

Module zu dem Entwicklungstern der Robinsbalje

Einheit zur Kompetenzformulierung „Ich kann sagen wie es mir geht und was ich möchte“ des Standortes Robinsbalje am Beispiel einer Einheit zu dem Bilderbuch „Und was machst du jetzt?“⁴

Teilnehmende Pädagogen & Funktionen:

Erzieher/-innen aus der KiTa, Lehrer/-innen aus der Schule zur Anleitung und Unterstützung der Kinder.

Zielgruppe Kinder:

Kindergartenkinder, die im kommenden Schuljahr in die Schule kommen und Schüler/-innen der 1. Klasse.

Ziele der Einheit / Kompetenzsteigerung in folgenden Bereichen:

Die Kompetenz „eine eigene Meinung äußern zu können“, in dem Entwicklungstern des Standortes unter folgender Formulierung festgehalten: „Ich kann sagen wie es mir geht und was ich möchte“, soll gestärkt werden und nach der durchgeführten Einheit im Entwicklungstern reflektiert werden.

Didaktische Rezension des Bilderbuches:

Das Bilderbuch „Und was machst du jetzt?“ von Ann-Katrin Heger liefert 14 reale und fantastische Situationen, die die Kinder vor die Frage stellen „Und was machst du jetzt?“. Das Bilderbuch bietet über 50 bebilderte Antworten auf diese Frage. Die Kinder können über die vorhandenen Antwortmöglichkeiten sprechen, Entscheidungen treffen oder eigene Ideen entwickeln.

Meth.-did. Leitfaden zur Arbeit mit dem Bilderbuch:

In Gruppen wird zu einer vorgegebenen Situation aus dem Bilderbuch gearbeitet. Dabei sollen Ideen formuliert werden, die die Frage „Was würdest du in dieser Situation machen?“ beantworten. In einer ersten Gruppenarbeitsphase wird sich auf drei Ideen geeinigt und diese werden auf einem Arbeitsblatt festgehalten. In der zweiten Arbeitsphase werden die Blätter der Gruppen getauscht und sich für eine der drei Ideen entschieden. Dabei ist wichtig, dass die Auswahl immer begründet wird.

⁴ Heger 2014

Stundenverlaufsraster:

Stunde	Inhalt	Ziel	Bemerkung	Material
1/2	<ul style="list-style-type: none"> - Treffen im Stuhlkreis - Vorstellung der SuS/KiTa-Kinder/ LehrerInnen/ ErzieherInnen - Schulkinder erklären KiTa-Kindern die Regeln in der Schule - Vorstellung des Jungen aus dem Bilderbuch - Arbeitsauftrag 1 wird anhand eines Beispiels erklärt - Gruppen werden gebildet (4er- oder 5er- Gruppen) - Arbeitsauftrag 1: Jede Gruppe erstellt mind. 3 Handlungsalternativen zur gegebenen Situation auf dem Bild, SuS malen passende Bilder zu den Handlungsmöglichkeiten, SuS entscheiden sich für drei Handlungsmöglichkeiten und schreiben sie auf, SuS schreiben mind. 1 Stichwort zu jedem Bild (kann LehrerIn oder ErzieherIn diktiert werden) - Abschluss im Sitzkreis mit Ausblick 	<ul style="list-style-type: none"> - Kennenlernen der anderen Kinder und Erwachsenen - SuS erarbeiten unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten - Eigene Ideen mit einbringen - Einigung auf ein gemeinsames Ergebnis 	<ul style="list-style-type: none"> - zusätzlich tragen alle Kinder Namensschilder - Durch das Beispiel soll die Erklärung visualisiert werden - Große Gruppen, damit mehr über die Handlungsmöglichkeiten gesprochen wird - Die SuS malen auf Extrablättern, die auf das Arbeitsblatt geklebt werden - Die Stichwörter dienen zum Verständnis der Bilder - fertige Gruppe darf eine weitere Situation bearbeiten 	<ul style="list-style-type: none"> - Stabfigur des Jungen - Arbeitsblatt - Arbeitsblatt
3/4	<ul style="list-style-type: none"> - Treffen im Sitzkreis und Vorstellung des Arbeitsauftrags 2 anhand des Beispiels aus den Stunden 1/2 - Zusammenkunft in den Gruppen - SuS bekommen erarbeitete Handlungsmöglichkeiten einer anderen Gruppe - Arbeitsauftrag 2: SuS müssen sich für eine Handlungsalternative entscheiden 	<ul style="list-style-type: none"> - SuS können sich aus vorgegebenen Handlungsmöglichkeiten für eine entscheiden 	<ul style="list-style-type: none"> - gleiche Gruppen wie in Arbeitsphase 1 - Gruppen bekommen die Originalblätter der anderen Gruppen 	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeitsblatt aus Stunden 1/2

	<ul style="list-style-type: none"> - SuS begründen ihre Entscheidung im freien Feld auf dem Arbeitsblatt in Stichpunkten (Begründung kann LehrerIn oder ErzieherIn diktieren werden) - Zusatz: SuS können sich weitere Handlungsmöglichkeiten überlegen und passende Bilder malen - SuS sollen beschreiben wie sie sich in der ausgewählten Handlungsmöglichkeit fühlen würden - SuS treffen sich im Abschlusskreis 			
5/6	<ul style="list-style-type: none"> - Zusammenkunft im Sitzkreis - Präsentationsregeln werden besprochen - SuS üben das Präsentieren ihrer Ergebnisse - Jede Gruppe präsentiert die vorgegebene Situation, die drei Handlungsmöglichkeiten der anderen Gruppe und begründen für welche Handlungsmöglichkeit sie sich entschieden haben - SuS sagen, wie sie sich in der Handlungsmöglichkeit fühlen würden - -ZUSATZ: Einzelne SuS können begründen, wieso sie sich bei den Handlungsmöglichkeiten einer anderen Gruppe anders entschieden hätten - Arbeitsergebnisse werden kopiert, Klasse und KiTa bekommen jeweils ein Exemplar - Abschlussblitzlicht → wie hat es euch gefallen? - Verabschiedung der KiTa-Kinder 		<ul style="list-style-type: none"> - Präsentationsregeln werden zusätzlich visualisiert - Klasse und KiTa-Gruppe kann von jedem Ergebnis ein Exemplar behalten 	<ul style="list-style-type: none"> - -Plakat mit Präsentationsregeln

Fazit der Erprobung:

Kompetenzzuwachs der Kindergartenkinder:

- Kennenlernen von Strukturen in der Schule
- Kennenlernen der Struktur einer Gruppenarbeit
- Einhaltung von Präsentationsregeln
- Selbstkonzept als Schulkind

Gelingensfaktoren:

- Bereitschaft zur Mitarbeit
- Neugierde
- Offenheit
- Motivation
- Kreativität

Stolpersteine:

- fehlender Wortschatz
- Hemmungen mit den Schulkindern zu arbeiten

Tipps für die gemeinsame Arbeit im Team:

- Jedes Teammitglied trägt Verantwortung
- Eigeninitiative ergreifen
- Spaß und Freude an gemeinsamer Arbeit

Materialliste:

- Präsentationsregeln
- Kopiervorlage

Einheit zur Kompetenzformulierung „Ich kann eine Geschichte erzählen“ am Standort Robinsbalje am Beispiel des Bilderbuchs „Der Dachs hat heute einfach Pech“⁵

Teilnehmende Pädagogen & Funktionen:

Erzieher/-innen aus der KiTa, Lehrer/-innen aus der Schule zur Anleitung und Unterstützung der Kinder.

Zielgruppe Kinder:

Kindergartenkinder, die im kommenden Schuljahr in die Schule kommen und Schüler/-innen der 1. Klasse.

Ziele der Einheit / Kompetenzsteigerung in folgenden Bereichen:

Die Erzählkompetenz der Kinder fordern und fördern, um danach diese Kompetenz, im Entwicklungsstern des Standortes unter „Ich kann eine Geschichte erzählen“ gefasst, einschätzen zu können.

Didaktische Rezension des Bilderbuches:

In dem Bilderbuch „Der Dachs hat heute einfach Pech“ von Moritz Petz und Amélie Jackowski geht es um einen Dachs, der den ganzen Tag Pech hat. Er besucht seine Freunde, die auch alle Pech haben. Der Dachs hilft den Tieren, die Missgeschicke zu reparieren. Im Gegenzug helfen die anderen Tiere die Missgeschicke des Dachses zu reparieren. Somit hat der Tag für alle Tiere ein glückliches Ende. Das Bilderbuch bietet zahlreiche Leerstellen, die im Unterricht dazu genutzt werden können ein eigenes Ende der Geschichte zu erzählen.

Meth.-did. Leitfaden zur Arbeit mit dem Bilderbuch:

Das Bilderbuch wird bis zu einer Leerstelle vorgelesen. In unterschiedlichen Gruppen werden Möglichkeiten erarbeitet, die das Ende des Buches beschreiben sollen. Jede Gruppe erzählt zum Ende der Einheit ihre Version für ein Ende der Geschichte.

⁵ Petz, Jackowski 2015

Stundenverlaufsraster:

Stunde	Inhalt	Ziel	Bemerkung	Material
1/2	<ul style="list-style-type: none"> - Treffen im Stuhlkreis - Vorstellung der SuS/KiTa-Kinder/ LehrerInnen/ ErzieherInnen - Schulkinder erklären Kindergartenkindern die Regeln in der Schule - Beginn der Einheit: Was braucht man für eine Geschichte → wird an einem Beispiel direkt eingeführt - BB wird bis zum Wendepunkt vorgelesen - SuS werden gefragt, was passieren könnte - Antworten werden an der Tafel gesammelt - Arbeitsauftrag 1: Gruppenarbeit - Was kann nach der Leerstelle passieren? (Wer, Wo, Was?) - In den Gruppen wird ein Ende der Geschichte erfunden - Für jede Szene wird ein Bild gemalt - Abschluss im Sitzkreis (Blitzlicht) 	<ul style="list-style-type: none"> - Kennenlernen der anderen Kinder und Erwachsenen - Anschaulichkeit - Anhand der Bilder können sich die Kinder bei der Präsentation orientieren 	<ul style="list-style-type: none"> - zusätzlich tragen alle Kinder Namensschilder Wendepunkt: Freunde wollen den Dachs überraschen (Womit überraschen sie ihn?) 	<ul style="list-style-type: none"> - Beispielgeschichte mit der Maus - Piktogramme (Was? Wer? Wo? Reihenfolge)
3/4	<ul style="list-style-type: none"> - Einstieg im Sitzkreis: Wie erzähle ich meine Geschichte - Die Teams haben Zeit ihre Geschichte weiter zu malen - Gruppen üben ihre Geschichten zu präsentieren - Abschluss im Sitzkreis (Blitzlicht) 		<ul style="list-style-type: none"> - Tipps: Wie erzähle ich: laut und deutlich, dem Publikum zugewandt ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Plakat mit Präsentationsregeln
5/6	<ul style="list-style-type: none"> - Einstieg im Sitzkreis: Wiederholung wie eine 			

	<p>Geschichte gut präsentiert wird</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teams können ihre Geschichten nochmal üben - Präsentation der einzelnen Geschichten - Abschluss: Das Ende des Bilderbuchs wird vorgelesen - Geschichten werden kopiert, Klasse und KiTa bekommen jeweils ein Exemplar - KiTa-Kinder werden verabschiedet 			
--	---	--	--	--

Fazit der Erprobung:

Kompetenzzuwachs der Kindergartenkinder:

- Kennenlernen der schulischen Strukturen
- Kennenlernen der Methode Gruppenarbeit
- Selbstkonzept als Schulkind
- Förderung der Erzählfähigkeit
- Kennenlernen eines neuen Bilderbuches

Gelingensfaktoren:

- Bereitschaft zur Mitarbeit
- Neugierde
- Offenheit
- Motivation
- Kreativität

Stolpersteine:

- fehlender Wortschatz
- fehlende Erzählfähigkeit

Tipps für die gemeinsame Arbeit im Team:

- Jedes Teammitglied trägt Verantwortung
- Eigeninitiative ergreifen
- Spaß und Freude an gemeinsamer Arbeit

Materialliste:

- Kopiertes Bilderbuch „Der Dachs hat heute einfach Pech“ von Moritz Petz und Amélie Jackowski
- Präsentationsregeln
- Kriterien für eine Geschichte (was?, wer?, wo?, Reihenfolge)
- Umschlag mit Bildkarten
- Einstiegsgeschichte

Einheit zur Kompetenzformulierung „Ich kann anderen zuhören und sie verstehen“ am Beispiel der Bilderbücher „Wer war’s?“⁶ und „Nacht-Wimmelbuch“⁷

Teilnehmende Pädagogen & Funktionen:

Erzieher/-innen aus der KiTa, Lehrer/-innen aus der Schule zur Anleitung und Unterstützung der Kinder.

Zielgruppe Kinder:

Kindergartenkinder, die im kommenden Schuljahr in die Schule kommen und Schüler/-innen der 1. Klasse.

Ziele der Einheit / Kompetenzsteigerung in folgenden Bereichen:

Auditive Merkfähigkeit, das Verständnis und das Zuhören, aber auch den Transfer des Gehörten in zumindest eine zeigende/deutende Geste fördern und fordern, um die Zacke „Ich kann anderen zuhören und sie verstehen“ des Entwicklungssterns anschließend einschätzen und ausfüllen zu können. Gleichzeitig wird der mündliche Sprachgebrauch für das Erfinden der Rätsel gefördert.

Didaktische Rezension des Bilderbuches:

Das Bilderbuch „Nacht-Wimmelbuch“ von Rotraut Susanne Berner ist ein textloses Bilderbuch. Auf den jeweiligen Seiten gibt es für Kinder viel zu entdecken. Einzelne Situationen werden auf der darauffolgenden Seite weitergeführt. Hier besteht die Möglichkeit, die Erzählungen weiterzuentwickeln.

Meth.-did. Leitfaden zur Arbeit mit dem Bilderbuch:

Das Bilderbuch wurde genutzt, um Rätsel zu erfinden. Dazu wurden einzelne Seiten kopiert. Personen, Tiere und Gegenstände sollen von den Kindern so beschrieben werden, dass andere Kinder sie erraten können.

Stundenverlaufsraaster:

Stunde	Inhalt	Ziel	Bemerkung	Material
1/2	<ul style="list-style-type: none"> - Treffen im Stuhlkreis - Vorstellung der SuS/KiTa-Kinder/ LehrerInnen/ ErzieherInnen - Schulkinder erklären KiTa-Kindern die Regeln in der Schule - Einstieg: Wir wollen in den nächsten Stunden Rätsel lösen und selber Rätsel erfinden - Erarbeitung der Frage „Was sind Rätsel?“ - Zwei Rätsel aus dem BB „Wer war’s?“ werden gemeinsam gelöst - Gemeinsame Erarbeitung der Frage: „Was brauchen wir für ein 	<ul style="list-style-type: none"> - Kennenlernen der anderen Kinder und Erwachsenen 		

⁶ Tallec 2015

⁷ Berner 2010

	<p>Rätsel? Was brauchen wir um ein Rätsel zu lösen?“</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jedes Kind bekommt eine Seite aus dem BB „Nacht-Wimmelbuch“, - Der Arbeitsauftrag wird an einem Beispiel erklärt: LerherIn/ErzieherIn stellt den Kindern ein Rätsel, Kinder müssen gesuchte Person/Tier/ Gegenstand auf dem Wimmelbild finden - Arbeitsauftrag: Die Kinder sollen selber Rätsel zu der Seite aus dem Wimmelbuch erstellen (Gegenstände/ Personen/ Tiere genau beschreiben) - Gruppenarbeit: Kinder erstellen die Rätsel in Gruppen - fertige Rätsel werden aufgeschrieben (können LehrerIn/ ErzieherIn diktiert werden) - Abschluss im Sitzkreis; ggf. können schon fertige Rätsel gelöst werden 			<ul style="list-style-type: none"> - Seiten aus dem BB „Wer war’s?“ - Seite aus dem BB „Nacht-wimmel-buch“
3/4	<ul style="list-style-type: none"> - Treffen im Sitzkreis - Zwei Rätsel aus dem BB „Wer war’s?“ werden gemeinsam gelöst - Kinder bekommen eine andere Seite aus dem BB „Nacht-Wimmelbuch“ - Weiterarbeit in den Gruppen - Kinder erarbeiten in der Gruppe weitere Rätsel zu einer anderen Seite des „Nacht-Wimmelbuch“ - Abschluss im Sitzkreis; ggf. können schon fertige Rätsel gelöst werden 	<ul style="list-style-type: none"> - Kinder arbeiten in denselben Gruppen 		<ul style="list-style-type: none"> - Seiten aus dem BB „Wer war’s?“ - Seite aus dem BB „Nacht-wimmel-buch“
5/6	<ul style="list-style-type: none"> - Treffen im Sitzkreis - Zwei Rätsel aus dem BB „Wer war’s?“ werden gemeinsam gelöst - Die erfundenen Rätsel der Gruppen werden gemeinsam gelöst - Die SuS und KiTa-Kinder werden in zwei Mannschaften eingeteilt - Für jedes Rätsel darf ein Kind nach vorne kommen und es den Kindern vorlesen/ vortragen - Die Gruppe, die das Rätsel zuerst löst, bekommt einen Punkt - Abschluss im Sitzkreis - KiTa- Kinder werden verabschiedet 		<ul style="list-style-type: none"> - Hierfür bietet es sich an, dass die Rätsel am Computer abgetippt werden, damit sie besser zu lesen sind - Aus den Rätseln kann ein Rätselheft gebunden werden, das die Klasse und die KiTa weiter nutzen können 	<ul style="list-style-type: none"> - Seiten aus dem BB „Wer war’s?“ - Seiten aus dem BB „Nacht-wimmel-buch“

Fazit der Erprobung:

Kompetenzzuwachs der Kinder:

- Kennenlernen der schulischen Strukturen
- Kennenlernen der Methode Gruppenarbeit
- Selbstkonzept als Schulkind
- Formulierung von Rätseln
- Genaues Zuhören

Gelingensfaktoren:

- Bereitschaft zur Mitarbeit
- Neugierde
- Offenheit
- Motivation
- Kreativität
- genaues Zuhören
- Konzentrationsfähigkeit

Stolpersteine

- fehlender Wortschatz

Tipps für die gemeinsame Arbeit im Team:

- Jedes Teammitglied trägt Verantwortung
- Eigeninitiative ergreifen
- Spaß und Freude an gemeinsamer Arbeit

Materialliste:

- Kopiertes Bilderbuch „Wer war´s?“
- Kopierte Seiten aus dem „Nacht-Wimmelbuch“

Parcours

Im Rahmen des Projektes haben sich unterschiedliche Parcours herauskristallisiert.

Der Sprachparcours, der in Grohn entstanden ist, nimmt vor allem die phonologische Bewusstheit, die auditive Merkfähigkeit und das Schriftbewusstsein in den Blick und bietet zudem Möglichkeiten zur Beobachtung für die Pädagoginnen und Pädagogen.

Der Sprach- und Erzählparcours in Gröpelingen führt Eltern gemeinsam mit ihren Kindern an diese Kompetenzen heran und sensibilisiert für diese. Das Erzählen und das Vorlesen als positive Voraussetzung der Erzählfähigkeit bilden hier noch einmal einen anderen Schwerpunkt. Der Eltern-Kind-Parcours der Stichnethstraße – verbunden mit einer Hospitation einer ersten Klasse – nimmt neben sprachlichen, auch motorische, feinmotorische und mathematische Kompetenzen mit auf. Daran schließt ein Matheparcours kurz vor der Einschulung an. Der Eltern-Kind-Parcours der Stichnethstraße wurde bereits in einem vorherigen Projekt erarbeitet.

- P1 Sprachparcours Grohn
- P2 Sprach- und Erzählparcours Gröpelingen
- P3 Eltern-Kind-Parcours Stichnethstraße

An der Entwicklung haben folgende Studentinnen mitgewirkt:

Jette Brase
Natalie de Haan
Michaela Kronschnabel

Alle in den Parcours erwähnten Bilderbücher (teils auch nur durch die abgebildeten Cover) finden Sie im Literaturverzeichnis des Hauptteils.

Sprachparcours „Die kleine Raupe Plappermaul“ der KiTa Haus Windeck & GS Am Wasser

Teilnehmende Pädagogen

und Funktionen:

Pädagogen aus beiden Institutionen,
mindestens jeweils eine/ einer.

Zielgruppe TN:

Vorschulkinder der KiTa Haus Windeck,
Schulkinder der GS Am Wasser

Anzahl der TN pro Durchgang:

14 – 20 Vorschulkinder + gleiche Anzahl Schulkinder

Zeitpunkt des Parcours:

Mai

Dauer des Parcours:

45 bis 60 min

Didaktischer Hintergrund des Parcours:

- Fließender Übergang von KiTa in Grundschule schaffen, Einblick in die Arbeit der Schule geben
- Kindern den Lernort „Schule“ näher bringen
- phonologische Bewusstheit erweitern, trainieren und fördern
- Sozialkompetenzen durch Gruppenarbeit fördern
- Wortschatzerweiterung und Aktivierung von Vorwissen

Meth.-did. Leitfaden zur Arbeit am Parcours:

- Der Parcours ist thematisch an das Bilderbuch „Die kleine Raupe Nimmersatt“ angelehnt, das vorbereitend gelesen werden kann, um den Wortschatz zu entlasten
- Der Parcours wird im Tandem (Schulkind – Vorschulkind) durchlaufen
- Begleitende SuS achten auf die korrekte Durchführungen an den Stationen; hierzu ist eine vorherige Einweisung der SuS in den Parcours notwendig
- Anwesende Erzieherinnen und Erzieher und Lehrkräfte unterstützen die Kinder bei Unklarheiten
- Visualisierung der Aufgabenstellungen geschieht durch Bilder
- Lösungen zur Selbstkontrolle / Kontrolle durch SuS stehen bereit

Zeitlicher Ablauf des Parcours:

- Begrüßung der Vorschulkinder
- Durchlaufen der Stationen
- Abschluss des Parcours mit dem Hinterlassen von Spuren o.ä. (in diesem Fall der Handabdrücke für die Schuleingangsfeier)

Stationen

Station	Inhalt	Ziel	Bemerkung	Material
Begrüßungsstation	Einführung in den Sprachparcours Ausgabe der Laufkarten	Transparenz schaffen bzgl. des Ablaufs Sicherheit durch Struktur ermöglichen		Laufkarten
Station 1: Reimpuzzle	Kinder suchen aus 12 Puzzleteilen zwei Teile mit den passenden Reimpaaren heraus Durch das Benennen der abgebildeten Gegenstände soll der Reimlaut herausgehört werden.	Phonologische Bewusstheit im Bereich Reime trainieren Auditive Merkfähigkeit trainieren	Begleitende Schulkinder achten auf die korrekte Verbalisierung der Reime und unterstützen bei fehlendem Wortschatz.	Reimpuzzle siehe Anlage
Station 2: Wo ist die Raupe?	Raupe wird nach Anweisung des Schulkindes auf/hinter/neben etc. eine Kiste gelegt.	Überprüfung der Anwendung von Präpositionen	Begleitende Schulkinder achten auf die Verwendung der korrekten Präposition. Das Schulkind hat auf Bildkarten die Präpositionen mit Wortlaut abgebildet und kontrolliert anhand dieser die korrekte Anwendung der Präposition.	Raupe 2 Kisten
Station 3: Gleiche Anlaute suchen	Kinder ordnen 12 Bildkarten den jeweiligen Anlauten zu. Durch das Benennen der abgebildeten Gegenstände sollen die korrekten Anfangslaute herausgehört werden.	Phonologische Bewusstheit im Bereich Anlaute trainieren Auditive Merkfähigkeit und genaues Hinhören trainieren	Begleitende Schulkinder achten auf die korrekte Verbalisierung der Anlaute und unterstützen bei fehlendem Wortschatz. Weitere vier Anlautzuordnungen können bei Bedarf hinzugefügt werden.	4 Anlautkarten mit Bildern 12 Bildkarten siehe Anlage 4 Anlautkarten mit Bildern 12 Bildkarten
Station 4: Welche Flaschen klingen gleich?	Kinder suchen aus 8 Flaschen die passenden Paare heraus. Es sind jeweils zwei Flaschen mit dem gleichen Material, z.B. Reis, Nudeln, gefüllt.	Auditive Merkfähigkeit trainieren		Gefüllte Flaschen

<p>Station 5: Silbenangeln</p>	<p>Kinder angeln eine Bildkarte, benennen diese und legen es anhand der Anzahl der Silben auf der passenden Silbenkarte ab.</p> <p>Durch das Benennen und Klatschen des abgebildeten Gegenstandes sollen die Kinder die korrekte Silbenanzahl heraushören.</p>	<p>Phonologische Bewusstheit im Bereich Silbensegmentierung trainieren</p> <p>Auditive Merkfähigkeit trainieren</p>	<p>Begleitende Schulkinder achten auf die korrekte Verbalisierung der Silben und unterstützen bei fehlendem Wortschatz.</p>	<p>8 Bildkarten siehe Anlage</p> <p>Magnetangel Silbenkarten Kiste</p>
<p>Station 6: * Wortneubildung</p>	<p>Kinder bilden aus 18 Puzzlebildkarten neue Wörter.</p> <p>Das neue Wort ist vorgegeben und die Kinder müssen die beiden Nomen zuordnen, aus denen das neue Wort besteht, z.B. Eisbär → Eis + Bär</p>	<p>Bilden von Komposita, Einnehmen der Meta-Ebene, über Sprache nachdenken</p> <p>Wortschatztraining und -erweiterung durch konkrete Anwendung</p>	<p>Begleitende Schulkinder achten auf die korrekte Verbalisierung der neuen Wörter und unterstützen bei fehlendem Wortschatz.</p>	<p>Puzzle Wortneubildung siehe Anlage</p>
<p>Station 7: * Anlautpuzzle</p>	<p>Kinder suchen aus 18 Puzzleteilen drei zusammengehörnde Anlautbilder zusammen.</p> <p>Durch das Benennen der abgebildeten Gegenstände sollen die korrekten Anfangslaute herausgehört werden.</p>	<p>Phonologische Bewusstheit im Bereich Anlaute trainieren</p> <p>Auditive Merkfähigkeit trainieren</p>	<p>Begleitende Schulkinder achten auf die korrekte Verbalisierung der Anlaute und unterstützen bei fehlendem Wortschatz.</p> <p>Zur Differenzierung können zum Start zwei Anlautpuzzleteile gelegt werden.</p>	<p>Anlautpuzzle siehe Anlage</p>
<p>Abschluss: Hinterlasse deine Spuren</p>	<p>Kinder hinterlassen ihre Handabdrücke in der Schule, welche als große Raupe zusammengeklebt bei der Schuleingangsfeier aufgehängt wird.</p>	<p>Wiedererkennungswert bei der Schuleingangsfeier</p>	<p>Die Station wird nicht durch Schulkinder begleitet, KiTa-Kinder durchlaufen diese Station selbstständig.</p>	<p>Moderationskarten rund Fingermalfarbe</p>

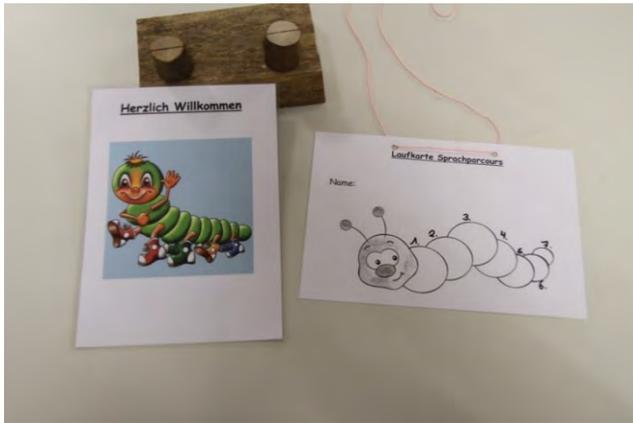
* Diese Stationen sind komplexer und aufgrund dessen evtl. schwieriger für die Kinder zu lösen

Didaktische Reserve

Anlautmemory *	<p>Kinder spielen mit 20 Bildkarten ein Anlautmemory.</p> <p>Durch das Benennen der abgebildeten Gegenstände sollen die korrekten Anfangslaute herausgehört werden.</p>	<p>Phonologische Bewusstheit im Bereich Anlaute trainieren</p> <p>Visuelle Merkfähigkeit trainieren</p>	<p>Die Station wird nicht durch Schulkinder begleitet, KiTa-Kinder durchlaufen diese Station selbstständig</p> <p>Selbstkontrolle durch Lösungsblatt möglich.</p>	10 Anlautpaare Lösungsblatt siehe Anlage
Reimmemory *	<p>Kinder spielen mit 20 Bildkarten ein Reimmemory.</p> <p>Durch das Benennen der abgebildeten Gegenstände soll der Reimlaut herausgehört werden.</p>	<p>Phonologische Bewusstheit im Bereich Reime trainieren</p> <p>Visuelle Merkfähigkeit trainieren</p>	<p>Die Station wird nicht durch Schulkinder begleitet, KiTa-Kinder durchlaufen diese Station selbstständig.</p> <p>Selbstkontrolle durch Lösungsblatt möglich.</p>	10 Reimpaare Lösungsblatt siehe Anlage
Schreibe deinen Namen	<p>Kinder schreiben ihren Namen in den Sand</p>	<p>Förderung der Feinmotorik, Erfassen der Vorkenntnisse</p>	<p>Station wird nicht durch Schulkinder begleitet, KiTa-Kinder durchlaufen diese Station selbstständig</p>	Tablett mit Sand
Ausmalbild Schmetterling	<p>Kinder malen ein Ausmalbild von einem Schmetterling aus.</p> <p>Dieses Bild können sie als Erinnerung an den Parcours mit nach Hause nehmen.</p>	<p>Förderung der Feinmotorik</p>	<p>Station wird nicht durch Schulkinder begleitet, KiTa-Kinder durchlaufen diese Station selbstständig</p>	Buntstifte Ausmalbild siehe Anlage

* Diese Stationen sind komplexer und aufgrund dessen evtl. schwieriger für die Kinder zu lösen.

Begrüßung



An dieser Station werden die Vorschulkinder begrüßt und erhalten ihre Laufkarten, auf denen die einzelnen Stationen nach erfolgreichem Absolvieren markiert werden. Weiterhin werden die Kinder und ihre ErzieherInnen in den Ablauf des Parcours eingewiesen und Fragen zu diesem beantwortet.

1. Station: Reimpuzzle

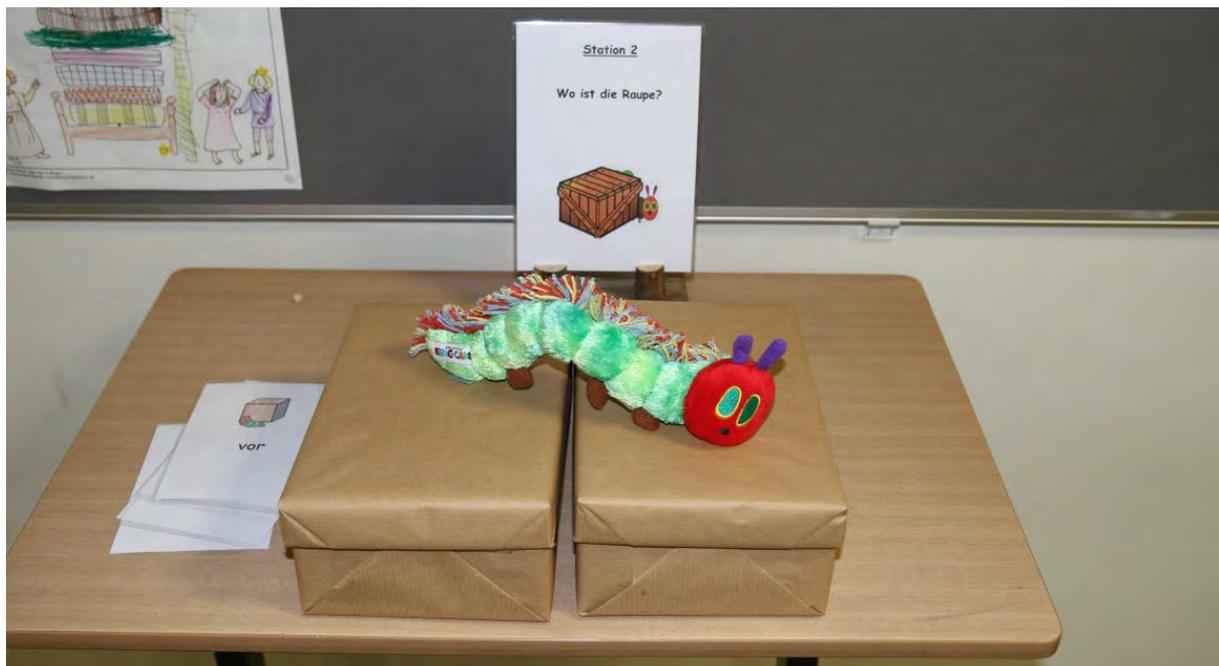


Reimpaare:

Kanne – Tanne
 Tonne – Sonne
 Hose – Rose
 Flasche – Tasche
 Tisch – Fisch
 Rakete – Trompete

Die Vorschulkinder müssen aus zwölf Bildpuzzleteilen das passende Reimpaar heraushören und zusammensetzen. Ziel dieser Station ist es, die auditive Merkfähigkeit zu trainieren und die Reime durch Visualisierung anhand der Bilder zu ermöglichen. Die stationsbetreuenden Kinder unterstützen und bieten Hilfestellungen an. Weiterhin achten sie auf die korrekte Aussprache der Wörter. Zur Kontrolle sind auf der Rückseite der Stationskarten die richtigen Reimpaare abgebildet.

2. Station: Wo ist die Raupe?



An dieser Station geben die Schulkinder den Vorschulkindern vor, wo sie die Raupe platzieren sollen, z.B. in die Kiste, neben die Kiste, auf die Kiste, etc. Zur Hilfestellung für die Schülerinnen und Schüler haben diese Bildkarten mit den jeweiligen Präpositionen in Bild und Schrift zur Hand. Ziel dieser Station ist es, den Kindern die richtige Anwendung der jeweiligen Präposition durch ihr eigenes Handeln aufzuzeigen. Die stationsbetreuenden Kinder unterstützen und bieten bei Unklarheiten Hilfestellungen an.

3. Station: Gleiche Anlaute suchen



An dieser Station müssen die Kinder 24 Bildkarten den jeweils korrekten Anlauten zuordnen. Die Anlaute werden ebenfalls mittels Bildkarten dargestellt. Hierbei wird die auditive Merkfähigkeit trainiert.

Die stationsbetreuenden Kinder unterstützen und achten auf die korrekte Aussprache der Wörter und bieten bei Unklarheiten Hilfestellungen an.

Bei Bedarf können die zuzuordnenden Anlaute auf vier Anlaute reduziert werden, so dass nur noch zwölf Bildkarten bearbeitet werden müssen. Zur Kontrolle sind auf der Rückseite der Stationskarten die richtigen Lösungen abgebildet.



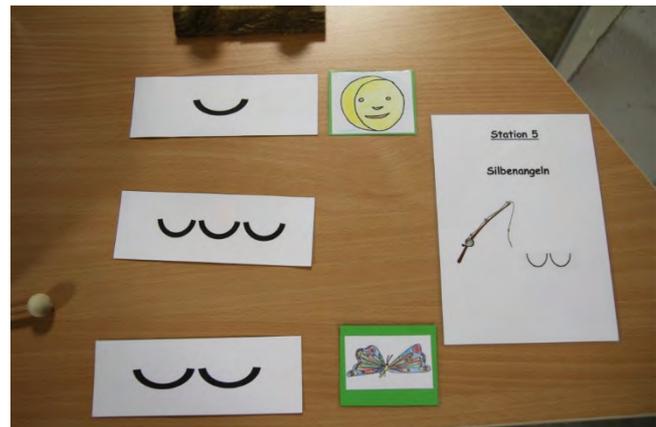
4. Station: Welche Flaschen klingen gleich?



An dieser Station müssen die Vorschulkinder aus acht Geräuschflaschen immer zwei heraushören, die sich gleich anhören. Die Flaschen sind mit unterschiedlichen Materialien gefüllt und besitzen das gleiche Gewicht. Ziel dieser Station ist es, das Hörverständnis der Kinder zu trainieren. Die stationsbetreuenden Kinder unterstützen und bieten bei Unklarheiten Hilfestellungen an.

5. Station: Silbenangeln

Die Vorschulkinder müssen von zehn geangelten Bildkarten die Wörter in Silben segmentieren und im Rhythmus klatschen. Richtig segmentierte Wörter dürfen auf der entsprechenden Silbenkarte abgelegt werden. Die stationsbetreuenden Kinder unterstützen und achten auf die korrekte Aussprache der Wörter sowie die richtige Segmentierung dieser und bieten bei Unklarheiten Hilfestellungen an. Zur Kontrolle sind auf der Rückseite der Stationskarten die richtigen Lösungen abgebildet.



6. Station: Wortneubildung



Die Vorschulkinder müssen aus achtzehn Bildpuzzlekarten neue Wörter bilden. Hierbei handelt es sich um zusammengesetzte Nomen wie z.B. Eis + Bär = Eisbär.

Hierbei ist darauf zu achten, dass die Kinder die Wörter nicht nach inhaltlichen Dingen ordnen, sondern dass aus zwei unzusammenhängenden Gegenständen ein neuer Begriff entstehen kann. Die stationsbetreuenden Kinder unterstützen und bieten bei Unklarheiten Hilfestellungen an. Zur Kontrolle sind auf der Rückseite der Stationskarten die richtigen Reimpaare abgebildet.

Station 7: Anlautpuzzle

Anlautkarten:

Papagei/Puppe/Pinguin,
 Rad/Reis/Radio,
 Hose/Hund/Haus,
 Wurm/Wal/Wolke,
 Teller/Trauben/Tomate,
 Elefant/Esel/Erdbeere



An dieser Station müssen die Kinder zwölf Bildkarten den jeweils korrekten Anlauten zuordnen. Die Anlaute werden ebenfalls mittels Bildkarten dargestellt. Hierbei wird das Hörverständnis trainiert. Die stationsbetreuenden Kinder unterstützen und achten auf die korrekte Aussprache der Wörter und bieten bei Unklarheiten Hilfestellungen an. Zur Kontrolle sind auf der Rückseite der Stationskarten die richtigen Reimpaare abgebildet.

**Abschluss:
Hinterlasse deine Spuren**



Nach dem erfolgreichen Durchlaufen aller Stationen erhalten die Vorschulkinder an dieser Station einen Papierkreis mit ihrem Namen, auf dem sie ihren Handabdruck hinterlassen dürfen.

Dieser Handabdruck wird bei der Schuleingangsfeier in der Aula aufgehängt, um den Kindern und ihren Eltern die erfolgreiche Teilnahme an dem Sprachparcours aufzuzeigen.

Didaktische Reserve

Anlautmemory

An diesen Stationen dürfen die Kinder mit zwanzig Bildkarten Memory nach den klassischen Regeln spielen. Hierbei wird die phonologische Bewusstheit trainiert. Die beiden Stationen werden nicht durch Schulkinder betreut und haben zur Kontrolle der Richtigkeit ein Lösungszettel beiliegen.



Reimmemory



An diesen Stationen dürfen die Kinder mit zwanzig Bildkarten Memory nach den klassischen Regeln spielen. Hierbei wird die phonologische Bewusstheit trainiert. Die beiden Stationen werden nicht durch Schulkinder betreut und haben zur Kontrolle der Richtigkeit einen Lösungszettel beiliegen.

Spuren im Sand

Die Vorschulkinder dürfen auf einem Tablett mit Sand ihren Namen oder den ihres Freundes schreiben. Hierbei wird die Feinmotorik der Kinder gefördert und Lust auf das erste Schreiben gemacht. Diese Station wird nicht durch Schulkinder betreut.



Sprach- und Erzählparcours Gröpelingen

Teilnehmende PädagogInnen & Funktionen:

- Erzieherinnen und Erzieher der beteiligten KiTas zukünftiger SchulanfängerInnen (KiTa Pastorenweg, KiTa QUIRL, Na’KiTa) → Erarbeitung und Durchführung des Konzeptes, Organisation und Betreuung der Stationen
- LehrerInnen der zukünftigen ErstklässlerInnen → Erarbeitung und Durchführung des Konzeptes, Organisation und Betreuung der Stationen
- Sonderpädagoge/in → Kennenlernen/Beobachtungen der zukünftigen SchülerInnen
- Studentinnen der Universität Bremen → Erarbeitung und Durchführung des Konzeptes, Organisation und Betreuung der Stationen

Zielgruppe TN:	zukünftige ErstklässlerInnen mit Eltern
Anzahl der TN pro Durchgang:	höchstens 10 Kinder + Elternteil/e
Zeitpunkt des Parcours:	Mai 2017
Dauer des Parcours:	ein Durchgang beläuft sich ca. auf eine Stunde (ist relativ variabel)

Didaktischer Hintergrund des Parcours:

In gemeinsamer Arbeit der Grundschule Pastorenweg, den dazugehörigen KiTas und der Universität Bremen wurde ein Sprach- und Erzählparcours für Eltern und Kinder entwickelt und erstmalig im Mai 2017 mit zukünftigen Erstklässler/innen durchgeführt. Zuvor stand die Entwicklung des Sprachbaumes im Vordergrund, der gleichzeitig rahmengebend für die Gestaltung des Parcours ist.

Da in Gröpelingen – bedingt durch die standortspezifischen Herausforderungen – viele Kinder mit unzureichenden Sprachkenntnissen und mit nur wenig bis gar nicht ausgeprägten Literacyerfahrungen in die Grundschule kommen, besteht die Notwendigkeit, den Problemen des Einzugsgebietes entgegenzuwirken und damit Benachteiligungsfaktoren wie Bildungs- und/oder Migrationshintergrund zu kompensieren. Die Erkenntnis, dass eine gelungene Kooperation zwischen KiTa und Grundschule maßgebend für den weiteren Bildungsverlauf des Kindes ist, wurde mit dem Wissen über den Einfluss des Elternhauses verbunden und mündete schließlich in dem Vorhaben, alle in die gemeinsame Verantwortung für einen gelungenen Bildungs- und Entwicklungsverlauf des Kindes zu nehmen.

Neben den im Sprachbaum formulierten Zielkompetenzen sollte ebenfalls das dialogische Vorlesen von Bilderbüchern im Vordergrund stehen, um die schulische Förderung durch aktive Beteiligung der Eltern zu entlasten und den Bildungsmisserfolg des Kindes durch mangelnde Sprach- und Erzählkompetenzen zu verhindern. Die Annahme, dass Eltern gar nicht oder wenig und wenn, dann wenig förderlich vorlesen, hat sich laut Aussage der Projektbeteiligten in den vorherigen Jahren vor allem im Übergang gezeigt und in den ersten Klassen deutlich im eingeschränkten Wortschatz und mangelnder Erzählfähigkeit der Kinder widerspiegelt. In gemeinsamer Arbeit soll deshalb innerhalb des Projektes DGSB ein Impuls gesetzt werden, der dialogisches Vorlesen als familiäre Förderung des Wortschatzes und der Erzählkompetenz für bedeutsam erklärt.

Ziele des Parcours:

- für die Kinder:
 - den Übergang zwischen KiTa und Grundschule als fließend und ineinander übergreifend wahrnehmen
 - Kontakt zu Bilderbüchern und literarischem Lernen
 - handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben wahrnehmen
 - schulische Kompetenzvoraussetzungen fördern / unter Beweis stellen
- für die Eltern:
 - den Übergang zwischen KiTa und Grundschule als fließend und ineinander übergreifend wahrnehmen
 - umsetzbare Anregungen erhalten für die Arbeit mit Bilderbüchern
 - wahrnehmen, dass sie einen aktiven Teil des Lern- und Entwicklungsprozesses ihres Kindes darstellen und wichtige Interaktionspartner für sie sind
- für die KiTa:
 - Kooperation mit Grundschule an einem wichtigen Schnittpunkt für alle Beteiligten umsetzen
 - die Kinder beim Übergang begleiten
 - Kontakt zwischen Eltern und Schule herstellen und unterstützen
- für die Grundschule:
 - die Kinder in der Schule als handelnde, individuelle Subjekte willkommen heißen
 - Kontaktaufbau zu Eltern und Kinder
 - Vielfältigkeit der Lernmöglichkeiten im Kontext Schule offerieren / praktisch erfahrbar machen
 - bereits durch die KiTa vorgefestigte Rituale und Regeln für sich adaptieren / modifizieren

Meth.-did. Leitfaden zur Arbeit am Parcours:

Für die Gestaltung unseres Sprach- und Erzählparcours haben die beteiligten PädagogInnen den Situationsbezug in Form eines Bilderbuches für notwendig erklärt. Nicht zuletzt um Kontakte mit Geschichten und Bilderbüchern für Eltern und Kinder zu ermöglichen, sondern auch um einen bedeutsamen Kontext zu schaffen, in dem verschiedene Aufgabenformate eine zusammenhängende Begründung erhalten. Das Bilderbuch „*Freddys größter Schatz*“¹ erfüllt nicht nur alle Kriterien eines guten Bilderbuchs, sondern ermöglicht auch vielfältige Anregungen zur Ausgestaltung des eigentlichen Parcours. Zu Anfang wird das Bilderbuch bis zu einer bestimmten Stelle vorgestellt und anschließend an die Stationen verwiesen.

Insgesamt wurden fünf Stationen in Orientierung an das Bilderbuch entwickelt und angeboten. Eine Besonderheit des Parcours besteht darin, dass Eltern und Kinder die ersten

¹ Hering, Rhyffel 2010

drei Stationen gemeinsam bearbeiten und sich dann an eigene Stationen begeben, die sie getrennt voneinander besuchen. Damit lässt sich individueller auf die Bedürfnisse von Eltern und Kindern zu Schulanfang eingehen.

Die gemeinsamen Stationen legen einen großen Schwerpunkt auf die sprachlichen Kompetenzen des Wortschatzes und des Erzählens. Auch Anforderungen des schulischen Sachunterrichts wie die Hypothesenbildung und das Argumentieren finden sich an einer Station wieder. In der parallelen Phase wurde für die Eltern ein Angebot eingerichtet, das sich speziell mit dem Vorlesen und Bilderbüchern beschäftigt. In dieser Zeit geht es nicht nur um die Frage, was gutes Vorlesen ausmacht, sondern auch um den Austausch von Erfahrungen der häuslichen Literalitätsförderung. Dadurch wird nicht nur eine Etablierung von Vorlesen im Elternhaus angestrebt, sondern auch durch Anregungen zu Buchempfehlungen und deren Umgang gefördert (I1). Währenddessen denken sich die zukünftigen SchulanfängerInnen ein individuelles Ende des Geschichtenanfangs aus. Dieses stellt jedes Kind anschließend dann vor, wenn die Eltern sich nach ihrer Station im Abschlusskreis versammelt haben. Diese Situation dient beispielhaft für alle Themen, die in der Elternstation angesprochen wurden und zeigt, wie viel Freude, Kreativität und Kompetenz aus gutem Vorlesen resultiert.

Zeitlicher Ablauf des Parcours:

1	Einstieg <i>10 min.</i>	Dialogisches Vorlesen am Kamishibai des Geschichtenanfangs Kurzer Stationenrundgang		
2	Gemeinsame Phase <i>30 min.</i>	Regal einsortieren	Gänge verstopfen	Alarmanlage
3	Getrennte Phase <i>20 min.</i>	Eltern: Literacy-Station Bedeutung des dialogischen Vorlesens und Bilderbuchanregungen		Kinder: Erzählstation Weitererzählen der Geschichte
4	Abschluss <i>10 min.</i>	Eltern finden sich vor dem Kamishibai zusammen, um die erfundenen Geschichten der Kinder zu hören		

Aufbau

Der Sprach- und Erzählparcours wird in einem großen Raum aufgebaut, der genügend Bewegungsfreiheit für die Teilnehmenden bietet und Rückzugsmöglichkeiten für die einzelnen Stationen bereithält. Die Anordnung der Stationen orientiert sich an keiner Reihenfolge, sodass deren Aufbau sehr flexibel ist, lediglich ein größerer Abstand zwischen ihnen ist erforderlich. Zu jeder Station gehört eine Stellwand, die wichtige Hinweise und Arbeitsaufträge (in Schriftform und durch Piktogramme erklärt) zeigt, damit eine selbstständige Bearbeitung gewährleistet ist.

Phasen und Stationen

Station	Inhalt	Ziel	Bemerkung	Material
Kamishibai	Vorstellung des Bilderbuches und Einstieg in die Geschichte von Freddy	- Kennenlernen des Protagonisten und anderer wichtiger Aspekte (Waage) der Geschichte - Rahmenhandlung kennenlernen	- KiTa-Kinder und Eltern sitzen im Halbkreis vor dem Kamishibai und hören der Geschichte zu -dialogisches Vorlesen ermöglicht ein in das Vorlesen integrierte Gespräch mit den zukünftigen SchulanfängerInnen - Benutzung einer Waage wird demonstriert	Bänke Teppichfliesen Tisch Stühle Kamishibai Bilderbuch Waage Gemüse Obst
1. Regal einsortieren	Vorratsregal von Freddy mit Gemüse und Obst füllen	- Wortschatz- und Grammatikförderung (Wortfeld Obst und Gemüse, Präpositionen) - auditive Merkfähigkeit fördern - Raum-Lage-Bewusstsein schulen	Auftrag: Hilf Freddy, sein Vorratsregal wieder aufzuräumen! -Kinder hören über besprechbare Klammern, wo welches Lebensmittel ins Regal einsortiert werden muss - wichtig ist, dass sie dabei das richtige Obst/Gemüse an die vorgesehene Stelle legen und selbst überprüfen, ob sie alles richtig einsortiert haben	Regal Bildkarten Klammern Lösung
2. Gänge verstopfen	Reime finden und einander zuordnen	- Phonologische Bewusstheit fördern - Feinmotorik schulen	Auftrag: Hilf Freddy, seinen Bau vor dem Eindringling zu schützen! - Eine große Holzplatte zeigt Freddys Bau mit den verschiedenen Gängen, an deren Ende jeweils eine Dose befestigt ist, in der sich eine Bildkarte mit einem Gegenstand darauf befindet. Das dazu passende Reimwort (im dazugehörigen Deckel) muss gefunden werden. Damit kann die Dose (also der Gang) geschlossen werden.	Holzplatte mit Freddys Bau Bildkarten Dosen Deckel



<p>3a. Vermutungsstation (Teil der Alarmanlage)</p>	<p>Vermutungen über den Auslöser der Alarmanlage anstellen</p>	<p>- Forschendes Lernen im Zentrum - Kommunizieren, Argumentieren und Überprüfen</p>	<p>Auftrag: Überlege, welches Lebensmittel du in die Alarmanlage legen musst, damit sie klingelt! -Kinder stellen Hypothesen auf -auf AB halten sie ihre Vermutungen fest</p>	<p>Laminierte Arbeitsblätter Folienstifte Gemüse/Obst Bild der Alarmanlage</p>
<p>3b. Alarmanlage</p>	<p>Alarmanlage testen</p>	<p>- Forschendes Lernen - Überprüfung der Hypothesen - Kennenlernen der Funktionen einer Waage/Alarmanlage</p>	<p>Auftrag: Hilf Freddy, seine Alarmanlage zu testen, damit sie funktioniert, wenn der Eindringling kommt! - Kinder legen jeweiliges Obst/Gemüse in die Alarmanlage und überprüfen ihre Vermutungen</p>	<p>Alarmanlage Obst/Gemüse</p>
<p>4. Erzählstation</p> 	<p>Ein eigenes Ende für die Geschichte von Freddy finden</p>	<p>- Förderung der Erzählfähigkeit - Wortschatzweiterung - Kreativität fördern - Präsentationsfähigkeit schulen</p>	<p>Auftrag: Wie kann die Geschichte weiter-/ausgehen? - Einstiegsgeschichte am roten Faden wiederholen -wichtige Elemente der Geschichte zusammentragen - eigenes Ende malen/schreiben - Präsentation der Geschichte am Kamishibai - Kinder erhalten eine Mini-Ausgabe des Bilderbuches und können dies dazu nutzen, ihre eigenes Ende hinein zu malen</p>	<p>Bilderbuch Stifte Papier Roter Faden Mini-Ausgabe des Bilderbuches</p>
<p>5. Elternstation</p>				

Ausklang

Die Erzählstation findet parallel zur Elternstation statt, sodass die Kinder in Abwesenheit der Eltern ihre eigenen Geschichten formulieren/malen können. Werden die unterschiedlichen Fassungen des Geschichtenes am Kamishibai vorgetragen, können die Eltern wieder in den Raum kommen und sich im Halbkreis vor dem Kamishibai einfinden. So endet der Parcours in dem Rahmen, wie er begonnen hat.

Abbau

Der Abbau aller Stationen wird von den verantwortlichen Pädagogen und Pädagoginnen durchgeführt. Alle Materialien sollten an einem Ort verstaut werden, damit sie für den nächsten Durchlauf schnell wieder aufgebaut werden können.

Fazit

Gelingensfaktoren

- im Voraus formulierte Ziele wurden erreicht (in Gesprächen mit Kindern, Eltern und Pädagogen und Pädagoginnen evaluiert)
- ansprechende Einladung zum Parcours, die nicht abschreckt und einfach zu lesen ist, durch KiTa persönlich an die Eltern verteilen
- großzügigen zeitlichen Rahmen schaffen (damit Kinder und Eltern in Ruhe ankommen können)
- gleichwertige Berücksichtigung kindlicher sowie elterlicher Kompetenzen und Bedürfnisse im Übergang
- partnerschaftliches Verhältnis zwischen Pädagogen und Pädagoginnen und Eltern schaffen
→ baut Distanz der Eltern gegenüber der Schule ab

Stolpersteine

- keine Sicherheit über das Erscheinen der Eltern und Kinder
- gegenseitiges Verständnis → Sprachbarrieren konnten durch das Übersetzen anderer Elternteile kompensiert werden

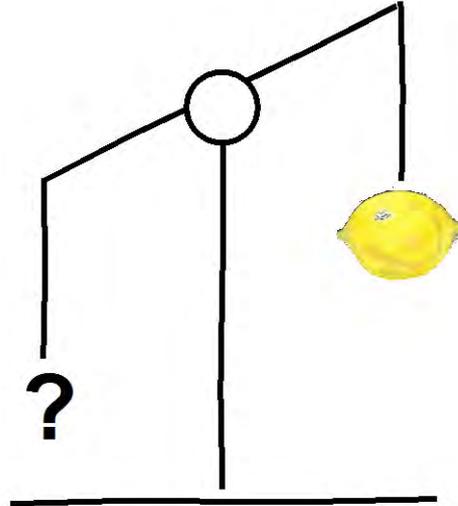
Tipps für die Arbeit

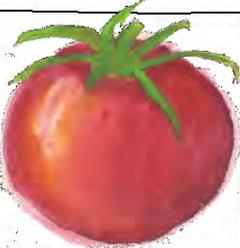
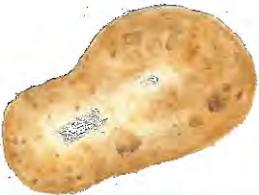
- wenn große Verständnisprobleme bekannt sind, kann zuvor ein/e Übersetzer/in engagiert werden
- zeitlichen Rahmen für den gesamten Parcours großzügig planen
- zusätzlich Zeit und Raum für Fragen/Sorgen der Eltern zum Schulanfang schaffen (Bsp. „Wer ist der/die Klassenlehrer/in?“ „Wie kann ich mein Kind vorbereiten?“)
- für den Durchlauf des Parcours sind mindestens drei bis vier Erwachsene (Pädagogen und Pädagoginnen/ Erzieherinnen und Erzieher) nötig
- in der Elternstation soll keine Belehrung durch die pädagogischen Fachkräfte stattfinden
- Nach dem ersten Durchlauf kann es hilfreich sein, sich für eventuelle Optimierungsansätze zusammzusetzen, um die Nachhaltigkeit und Effektivität des Parcours sicherzustellen

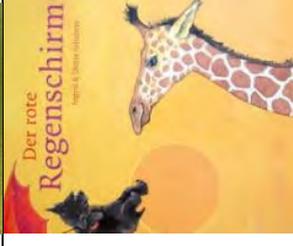
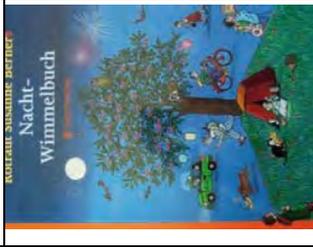
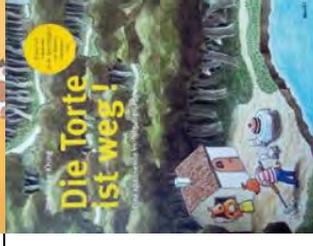
Schwerer als eine Zitrone? Dann klingelt die Alarmanlage!

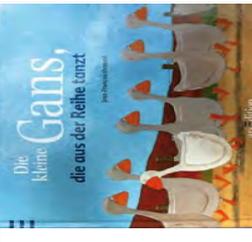
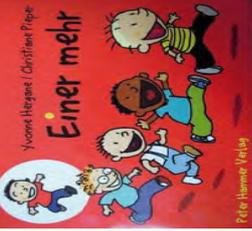
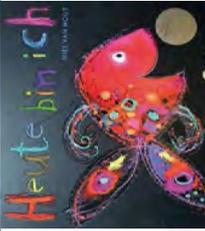
Was ist schwerer als eine Zitrone?

Kreuze an.



	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>

Bilderbuch	Titel und Autor	Gemeinsam mit dem Buch lernen	Bilderbuch	Titel und Autor	Gemeinsam mit dem Buch lernen
	Lotta geht einkaufen <i>Bostelmann</i>	Beim Einkaufen kann Ihr Kind Lebensmittel und andere Dinge benennen. Schreiben Sie gemeinsam den Einkaufszettel.		Jasper schafft Platz <i>Bertelsen & Kozok</i>	Sammeln Sie Klopapierrollen. Ihr Kind kann Gegenstände aus dem Buch nachbauen oder kreative Dinge basteln.
	Meine kleine große Welt <i>Dubuc</i>	Fragen Sie Ihr Kind nach seiner/ihren eigenen kleinen großen Welt. Was gibt es in deiner Welt? Wo ist es?		Der rote Regenschirm <i>Schubert</i>	Erfinden Sie gemeinsam mit Ihrem Kind eine Geschichte zu den Bildern. Worüber sprechen die Tiere? Ihr Kind kann die Tiere benennen.
	Nacht-Wimmelbuch <i>Berner</i>	Was passiert auf den Bildern? Was erleben die Menschen in der Nacht? Ihr Kind kann Gegenstände, Handlungen und Menschen benennen.		Die Torte ist weg! <i>Thjong-Khing</i>	Wer hat die Torte? Was passiert auf den Bildern? Wer ist zu sehen?

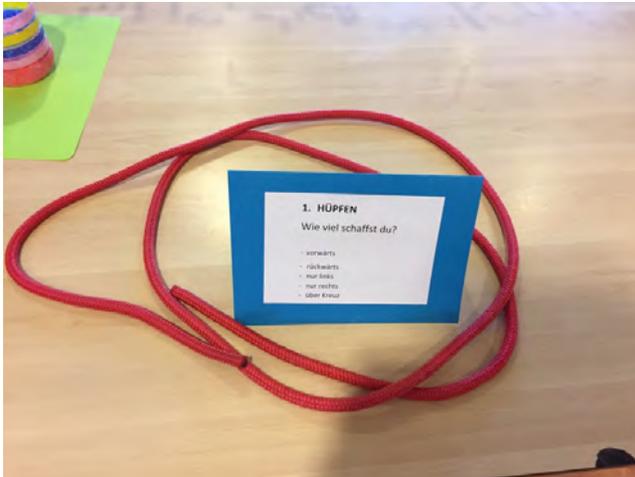
 <p>Wenn du einen Wal sehen willst</p>	<p>Wenn du einen Wal sehen willst <i>Fogliano & Stead</i></p>	<p>Was möchtest du unbedingt mal sehen? Philosophieren Sie über die Zeit. Warum brauchen wir Zeit? Was ist Zeit?</p>	 <p>Mag ich! Gar nicht!</p>	<p>Mag ich! Gar nicht! <i>Holzwarth & Strozyk</i></p>	<p>Suchen Sie gemeinsam weitere Reimwörter. Was magst du gar nicht?</p>
 <p>Wer hat mein Eis gegessen?</p>	<p>Wer hat mein Eis gegessen? <i>Zaghir & Ishak</i></p>	<p>Lesen Sie das Buch in beiden Sprachen. Sind Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zu erkennen? Sprechen Sie mit Ihrem Kind über Süßigkeiten.</p>	 <p>Das Allerwichtigste</p>	<p>Das Allerwichtigste <i>Abbatello</i></p>	<p>Was ist Ihnen / dir wichtig? Warum ist den Tieren ... wichtig?</p>
 <p>Die kleine Gans, die aus der Reihe tanzt</p>	<p>Die kleine Gans, die aus der Reihe tanzt <i>Dumont</i></p>	<p>Sie können mit Ihrem Kind Rhythmen einüben. Klatschen, trommeln, hüpfen, pfeifen ...</p>	 <p>Einer mehr</p>	<p>Einer mehr <i>Hergane & Pieper</i></p>	<p>Mit diesem Buch lernt Ihr Kind das Zählen. Nutzen Sie Gegenstände (Steine, Kastanien, Murmeln...) um mit Ihrem Kind Zählen zu üben. Das können Sie überall tun.</p>
 <p>Das Ei</p>	<p>Das Ei <i>van Zeveren</i></p>	<p>Wie geht Ihr Kind mit einem Streit um? Warum streiten wir? Ist Streit wichtig?</p>	 <p>Heute bin ich</p>	<p>Heute bin ich <i>Van Hout</i></p>	<p>Wir geht es dir? Wann bist du glücklich und wann traurig? Warum geht es mir gut und dir nicht?</p>

Eltern-Kind-Parcours Stichnathstraße

Die folgenden Stationen des Eltern-Kind-Parcours können Kinder und Eltern gemeinsam durchführen. Neben einer kurzen Beschreibung und den benötigten Materialien sind auch Fotos der Stationen zu sehen. Alle Stationen kommen mit einem geringen finanziellen Aufwand aus und bereiten die Kinder in unterschiedlichen Bereichen auf die Grundschule vor. Viele der Materialien können auch auf den Bremer Flohmärkten günstig erworben werden.

1. Station: Hüpfen

Material:
Springseil



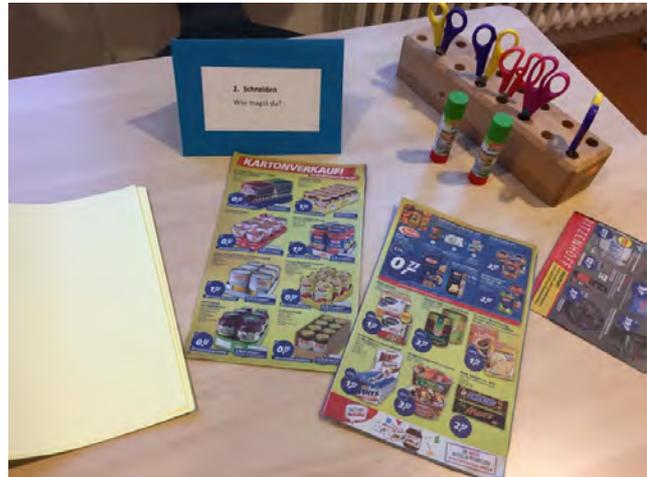
Bei dieser Station können die Eltern und Kinder mit einem Springseil hüpfen. Als Variation kann die Schwierigkeit erhöht werden, wenn das Seil „rückwärts“ geschwungen wird, nur auf einem Bein gehüpft werden darf oder sogar rechtes und linkes Bein im Wechsel.

2. Station: Schneiden

Materialien:

Werbeprospekte, Schere, Klebestift, weißes Blatt

Mit diesen Materialien können Eltern wie Kinder ihre Lieblingsprodukte aus Prospekten ausschneiden. Alternativ kann auch einfach ein Einkaufszettel mit Bildern gestaltet werden. Dies fördert insbesondere motorische Fähigkeiten im Umgang mit der Schere.



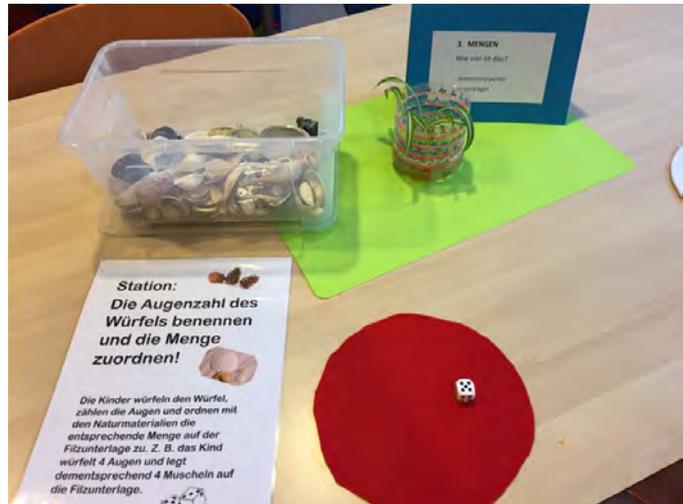
Die ausgeschnittenen Dinge können im Anschluss auf ein weißes Blatt aufgeklebt werden. Wichtig bei dieser Station ist, dass Eltern nicht alles für ihre Kinder ausschneiden, sondern dass diese selber die Möglichkeit dazu bekommen. Auf Abbildung 4 ist ein fertiger „Einkaufszettel“ zu sehen.



3. Station: Mengen

Materialien:

Würfel, Kiste mit Gegenständen z.B. Muscheln, Steine, Spielzeugautos usw.



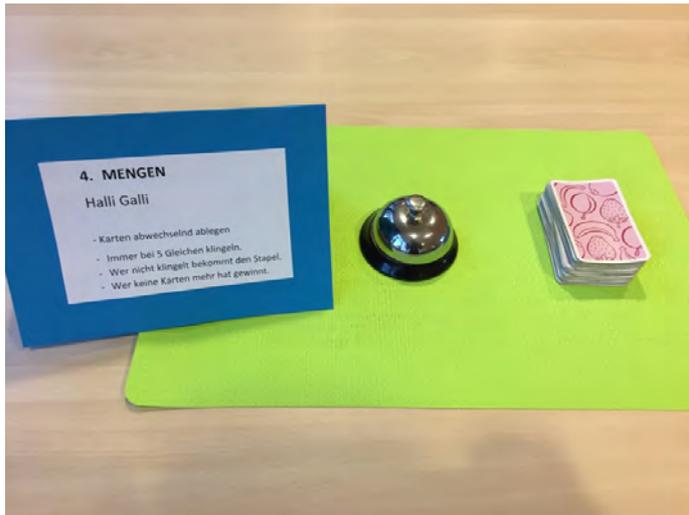
Bei dieser Station geht es um Mengen. Die Kinder würfeln mit dem Würfel und zählen dann die Augen. Danach legen sie die Naturmaterialien bzw. andere Gegenständen in entsprechender Menge auf z.B. einer kleinen Tischdecke. Wenn das Kind also eine 4 würfelt, müssen dementsprechend 4 Gegenstände auf die Tischdecke gelegt werden. Ist dies erfolgt können sie wieder zurückgelegt werden und die nächste Person ist an der Reihe. Es geht hier in besonderer Weise darum, wichtige mathematische Fähigkeiten für die Grundschule zu fördern. Wenn das beschriebene Prinzip zu leicht ist, kann der Schritt des Zurücklegens der Gegenstände weggelassen werden, sodass entweder schon addiert und subtrahiert werden muss (weil beispielsweise vier Gegenstände schon dort liegen, jetzt aber eine Zwei gewürfelt wurde und zwei Gegenstände weggenommen werden müssen), oder immer die gewürfelte Augenzahl hinzukommt, sodass die Menge der Gegenstände mit jeder Runde ansteigt. Zwischendurch kann versucht werden, die Gegenstände zu zählen. Alternativ kann auch ein zweiter Würfel dazu genommen werden.

Station
Die A

4. Station: Halli Galli

Material:

das Spiel „Halli Galli“



Auch bei diesem Spiel geht es um Mengen und somit mathematische Grundfertigkeiten für die Grundschule. Zunächst werden alle Karten unter den Spielern aufgeteilt. Jede/r SpielerIn deckt nun reihum immer wieder eine ihrer Karten auf, sodass vor jedem/jeder SpielerIn ein offener Stapel entsteht. Auf den Karten sind verschiedene Früchte in unterschiedlichen Anzahlen zu sehen. Sobald auf den offenen

Stapeln 5 gleiche Früchte auftauchen (auch zusammengerechnet von verschiedenen Stapeln) müssen alle Spieler so schnell wie möglich versuchen, als erstes auf die Glocke zu hauen. Wenn Spieler A z.B. 2 Bananen vor sich liegen hat und Spieler B 3 Bananen aufdeckt, müssen alle versuchen, auf die Glocke zu hauen, weil insgesamt 5 Bananen offen liegen. Wer zuerst klingelt, bekommt alle aufgedeckten Karten. Wer keine Karten mehr hat, scheidet aus. Der/Die Letzte, der/die noch Karten hat, ist Sieger bzw. Siegerin.

5. Station: Countdown

Materialien:

trittfeste Zahlenblätter von 1-10

Die Kinder und Erwachsenen haben hier die Aufgabe, auf die Zahlen zu springen und diese dabei laut auszusprechen. Das Besondere dabei ist, dass die Kinder nicht bei der 1 anfangen und vorwärts zählen, sondern von der 10 an rückwärts.

Die trittfesten Zahlenblätter können beispielsweise mithilfe eines Druckers und einem Laminiergerät selbst hergestellt werden. Auf der Abbildung sind sie zusätzlich noch auf rutschfesten Matten befestigt, damit niemand ausrutscht.



6. Station: Buchstaben und Zahlen

Materialien:

feiner Sand (z.B. Vogelsand), Tablett oder Backblech, Karten mit großen Buchstaben und Zahlen



Bei dieser Station sollen die Kinder Zahlen in den Sand malen. Dazu wird dem Kind von den Eltern eine Karte mit einem Buchstaben oder einer Zahl gezeigt. Der Buchstabe oder die Zahl soll dann von den Kindern mit den Fingern in den Sand auf dem Tablett gemalt werden. Die Kinder dürfen hierbei auch von der Karte abmalen. So lernen die Kinder nicht nur die Buchstaben und Zahlen schon kennen, sondern lernen diese auch schon mit dem

Finger zu „schreiben“. Es kann bei dieser Station auch schon geübt werden, den Namen zu schreiben. Wenn die Kinder die Buchstaben und ihre Verschriftlichung schon kennen, dann kann auch ein Buchstabe laut gesagt werden und das Kind muss dem laut gesagten Buchstaben das Schriftbild zuordnen.

7. Station: Muster legen

Materialien:

eine größere Menge kleiner Gegenstände

Die Kinder können hier mit ihren Eltern zusammen ein schönes Muster mit den Gegenständen legen. Dabei ist das Kind völlig frei in der Entscheidung, welches Muster es legt. Ganz nebenbei wird mit dieser Station die Symmetrie gefördert.



8. Station: Würfelspiel

Material:

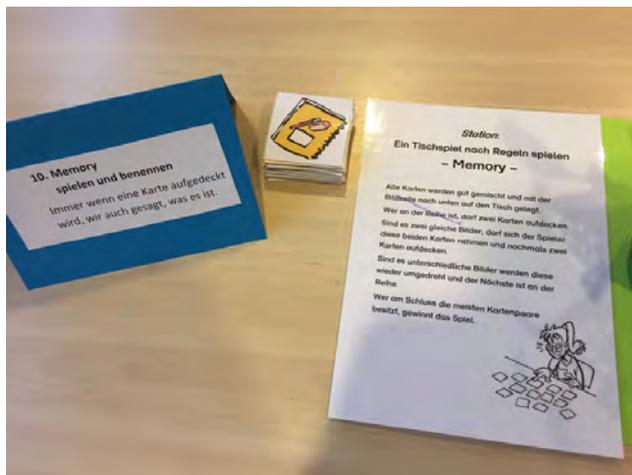
ein Würfelspiel (z.B. Mensch ärgere Dich nicht)
Diese Würfelspiel-Station ist hier durch „Mensch ärgere Dich nicht“ repräsentiert. Es kann allerdings durch viele andere Würfelspiele ersetzt werden. Kern dieser Station ist, dass die Kinder eine Spielfigur anhand von Würfelaugen immer weiter setzen müssen und so spielerisch das Zählen üben.



9. Station: Memory

Material:

Memorykarten



Bei dieser Station können Eltern und Kinder gemeinsam Memory spielen. Alle Karten werden gut gemischt mit der Bildseite nach unten auf den Tisch gelegt. Wer an der Reihe ist, darf zwei Karten aufdecken. Ergeben die aufgedeckten Karten ein Paar (zwei gleiche Karten), muss der/die SpielerIn den Gegenstand oder die Figur auf dem Bild benennen. Erst dann darf er/sie die Karten zu sich nehmen und nochmals zwei Karten

aufdecken. Wenn die aufgedeckten Karten kein Paar ergeben, werden sie wieder umgedreht und der Nächste ist an der Reihe. Gewonnen hat, wer am meisten Kartenpaare am Ende des Spiels gesammelt hat.

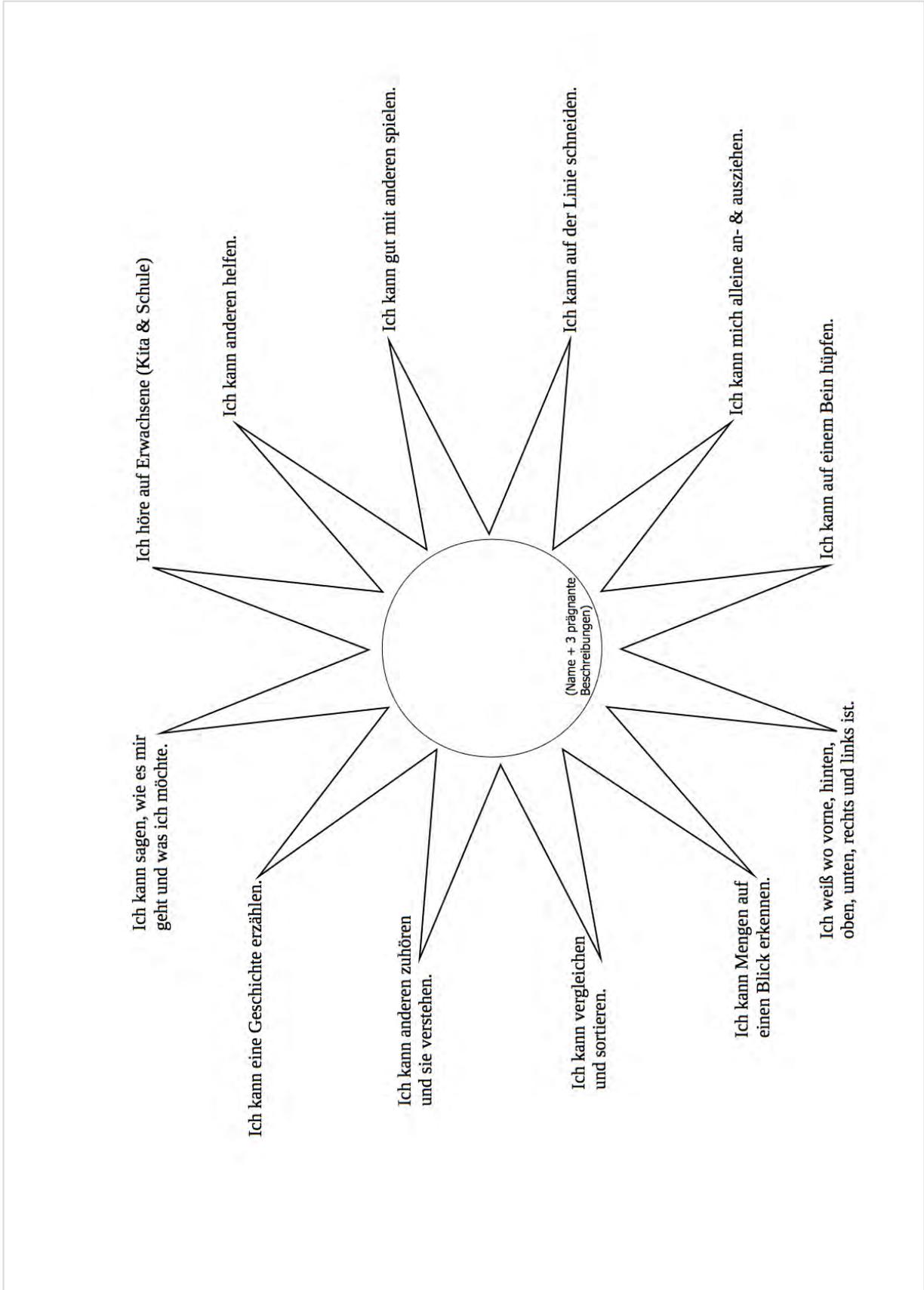
Kernelement dieses Spiels ist das Benennen der Karten. Das hier verwendete Memory beinhaltet Gegenstände, die in der Schule häufig gebraucht werden (Heft, Bleistift, Anspitzer, Radiergummi usw.). Durch Memory in Verbindung mit dem Benennen der Gegenstände wird spielerisch der Wortschatz gefördert. Voraussetzung ist hierfür allerdings, dass eine Person mitspielt, welche die Wörter kennt. Sinnvolle Memorys gibt es sowohl auf Flohmärkten, als auch im Internet zum Ausdrucken.

Kompetenzen

Kompetenzraster (K1, K3, K4) abzustimmen ist ein entscheidender Schritt in Richtung Durchgängigkeit. Dass an gemeinsamen Kompetenzrastern auch Inhalte zur Förderung der einzelnen Kompetenzen möglich sind, zeigen die Module zum Entwicklungsstern des Standortes Robinsbalje (E6).

- D1 Entwicklungsstern Robinsbalje, zzgl. Indikatoren
Achtung: darauf abgestimmt ist
E 5 Module zu dem Entwicklungsstern der Robinsbalje
- D2 Entwicklungsbaum Gröpelingen inkl. Baumvorlage und Indikatoren der einzelnen Kompetenzen
- D3 Entwicklungsstern Kattenturm/Arsten (Achtung: noch ohne Fokus Sprachbildung)

Entwicklungsstern Robinsbalje



Indikatoren Entwicklungstern Robinsbalje

Indikatoren

Die Indikatoren zeigen an, wann wir als Pädagogen eine Kompetenz als erreicht betrachten

Sozialverhalten

Ich höre auf Erwachsene (Kita & Schule)

Das Kind ...

- kennt die Regeln
- hält sich an diese
- erkennt Grenzen
- überschreitet diese nicht

Ich kann anderen helfen

Das Kind ...

- kann Bedürfnisse anderer wahrnehmen und mitfühlend sein
- kann freundlich auf die Bedürfnisse anderer reagieren
- bringt sich aktiv in die Gemeinschaft ein

Ich kann gut mit anderen spielen

Das Kind kann ...

- in Kontakt mit anderen treten
- selbst Spielideen entwickeln
- Spielideen anderer annehmen
- Konflikte selbst lösen oder Hilfe holen

Motorik

Ich kann auf der Linie schneiden

Das Kind kann ...

- eine Schere halten (in eine Öffnung den Daumen, in der anderen einen zweiten Finger)
- mit der anderen Hand das zu schneidende Material halten
- mit mindestens vier Scherenschlägen auf einer Linie entlang schneiden

Ich kann mich alleine an- & ausziehen

Das Kind kann ...

- Pullover, Jacke und Hose anziehen und dabei die richtigen Öffnungen verwenden
- Schuhe anziehen und schließen (Klettverschluss, Schleife)
- Reißverschlüsse, Knöpfe und Schnallen schließen / öffnen

Ich kann auf einem Bein hüpfen

Das Kind kann ...

- ein Bein anheben
- auf einem Bein stehen
- auf dem gleichen Bein 3-4 mal hüpfen
- das Bein wechseln

Mathematisches Verständnis

Ich weiß wo vorne, hinten, oben, unten, rechts und links ist

Das Kind kann ...

- aus eigener Perspektive Richtungsanweisungen ausführen / sich im Raum bewegen
- Dinge nach einer sprachlichen Beschreibung finden oder platzieren
- zeitliche Begriffe wie vorher, nachher verstehen und verwenden

Ich kann Mengen auf einen Blick erkennen

Das Kind kann ...

- Würfelzahlen erkennen
- Anzahl der Finger bis 10 erkennen

Ich kann vergleichen und sortieren

Das Kind kann ...

- geometrische Formen wie Dreieck, Kreis, Quadrat erkennen
- die Grundfarben benennen
- Mengen abschätzen und vergleichen (mehr, weniger)
- Gegenstände nach Merkmalen wie Form, Größe, Farbe sortieren

Sprachbildung

Das Kind hat einen altersangemessenen aktiven und passiven Wortschatz.

Siehe auch dieser Leitfaden mit Hörproben: <https://goo.gl/3XBTIX>

Ich kann anderen zuhören und sie verstehen

Das Kind kann ...

- Blickkontakt herstellen, halten, sich zuwenden
- auf das Gesagte reagieren und in Handlungen umsetzen

Ich kann eine Geschichte erzählen

Das Kind kann (anhand von eigenen Erlebnissen, Bildern, Büchern, CDs, ...)

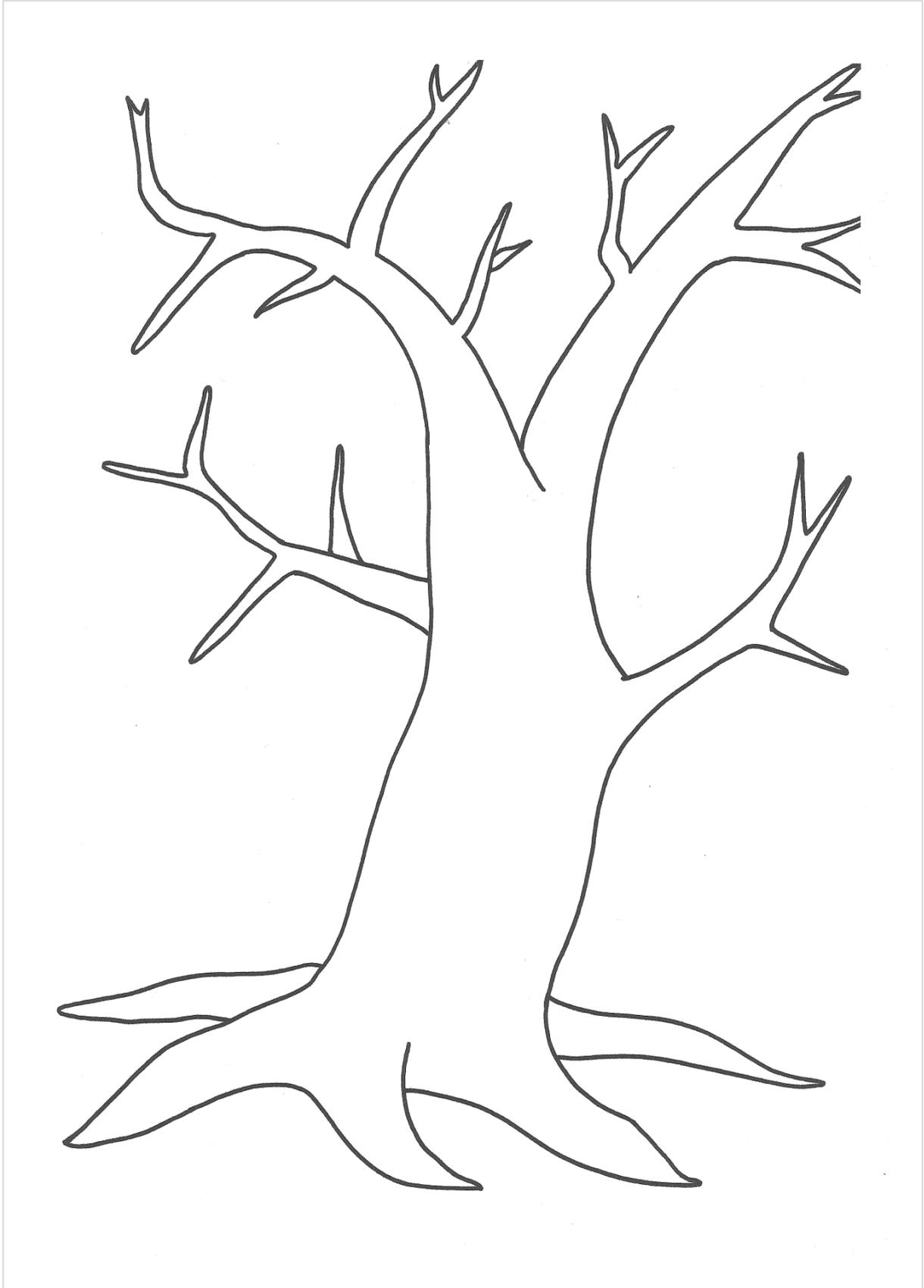
- nachvollziehbar erzählen (roter Faden)
- in vollständigen Sätzen erzählen
- deutlich sprechen
- Nebensätze bilden

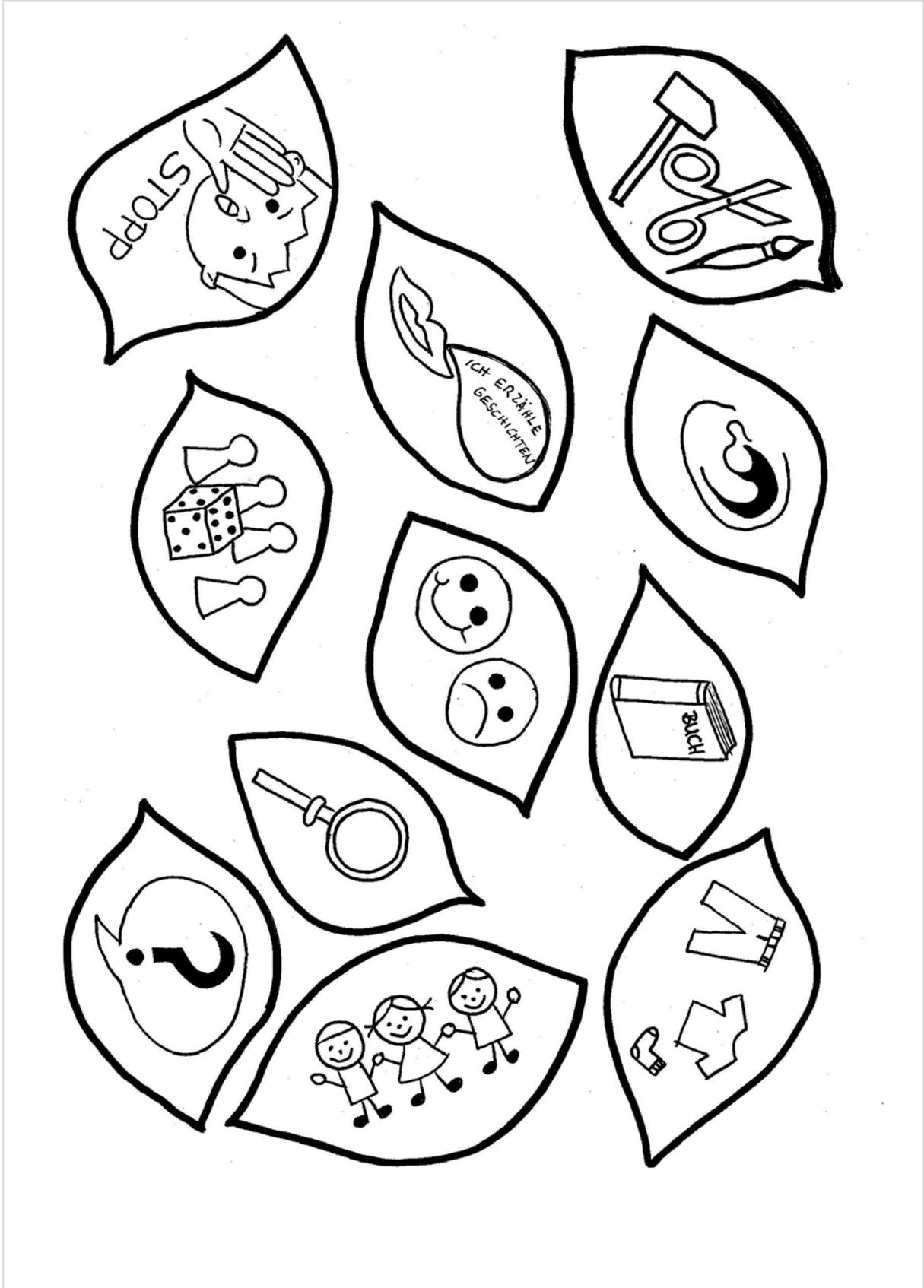
Ich kann sagen, wie es mir geht und was ich möchte

Das Kind ...

- traut sich, seine Bedürfnisse und Gefühle zu äußern (gegenüber Kindern und Erwachsenen)
- traut sich Nein / Stopp zu sagen

Entwicklungsbaum Gröpelingen





Bedeutung der Symbole und deren Kompetenzvoraussetzungen

Kompetenz	Voraussetzungen	Piktogramm
Ich kann Fragen stellen!	Das Kind kann interesselgeleitete Fragen stellen und die Antwort abwarten.	
Ich kann zuhören!	Das Kind kann konzentriert zuhören und auf Gesagtes reagieren.	
Ich kann Geschichten erzählen!	Das Kind verfügt über einen Wortschatz, mit dem es in 3-5 Sätzen eine Geschichte mit einem roten Faden erzählen kann.	
Ich kann einen Streit mit Worten lösen!	Das Kind kann sich auf Kompromisse und Lösungen einigen.	
Ich kann sagen, wie es mir geht!	Das Kind kann Gefühle und Bedürfnisse benennen.	
Ich schaue Bücher an!	Das Kind kann interessiert und motiviert ein Buch lesen.	
Ich forsche und experimentiere!	Das Kind interessiert sich für seine Umwelt und stellt Fragen dazu.	
Ich kann gut mit anderen Kindern spielen!	Das Kind kann gut Regeln einhalten und kooperieren (Rollenspiele, freies Spiel).	
Ich kann mich alleine an- und ausziehen!	Das Kind kann seine Kleidung selbständig an- und ausziehen.	
Ich kann mit Werkzeugen umgehen!	Das Kind kann feinmotorische Tätigkeiten ausführen.	
Ich kann Tischspiele spielen!	Das Kind kann Spielregeln einhalten und hält Enttäuschungen aus.	

Entwicklungsstern Kattenturm/Arsten

Ich möchte Dich heute fragen, wieviel Du im Kindergarten schon gelernt hast.

Was möchtest Du in der Schule unbedingt lernen?

sich mit anderen vertragen

Würfelzahl benennen

auf meine Sachen aufpassen

Countdown zählen

Silben klatschen

Linien sauber nachmalen

ein Tischspiel nach Regeln spielen

auf einem Bein hüpfen

ausschneiden

zuhören was meine Erzieherin sagt

Notizen:

Erläuterung zum Entwicklungsstern Kattenturm/Arsten

Kindzentrierter Übergang in der Schuleingangsphase

In den drei Kitas werden Entwicklungssterne zum Abschluss der Kita- Zeit erstellt, die zeigen „was kann ich schon“.

1. Es wird eine kleine Präsentationsmappe als Auswahl aus dem Portfolio zum Thema „Was ich meiner Lehrerin oder meinem Lehrer zeigen möchte“ zusammengestellt.
2. Das Portfolio enthält als Deckblatt ein Bild „Das bin ich“ mit dem selbst geschriebenen Namen.
3. Die Übergabegespräche finden vor Schulbeginn statt.
Beteiligt sind: Kind, Teammitglied der neuen Klasse, Elternteil, soweit möglich Kita-Erzieherin oder Kita-Erzieher

Fortführung im 1. Schuljahr

4. Das Portfolio soll fortgeführt werden.
5. Der erste Entwicklungsstern der Schule wird zum Schülersprechtag von den Schülern (soweit nötig mit individueller Hilfe) ausgefüllt.
6. Der Entwicklungsstern ist die Grundlage für das Gespräch am Schülersprechtag.
7. Ggf. wird zum Elternsprechtag von den Eltern ein Stern ausgefüllt.

Ziel der Vorgehensweise

Das Kind steht mit seinen Kompetenzen und Zielen im Mittelpunkt.
Das Kennenlern-Gespräch findet mit dem Kind statt.

Ziele des Sterns

Selbstbestätigung: Das kann ich schon
Erfahren der eigenen Entwicklung, Erweiterung der eigenen Kompetenzen
Erkennen der steigenden Anforderungen
Selbsteinschätzung
Planen der eigenen Ziele

Aufbau des Entwicklungssterns

Alle für den Abschluss der Vorschulzeit und Beginn der Grundschulzeit wesentlichen Entwicklungsziele werden abgebildet.

Alle Ziele sind beobachtbar.

Die Ziele sind für Kind, Eltern und Pädagogen nachvollziehbar und verständlich.

Die Anzahl der Ziele ist überschaubar.

Das individuelle Ziel des Kindes steht im Mittelpunkt.

Verabredungen können schriftlich festgehalten werden.

Der Stern kann auf die nachfolgenden Schuljahre angepasst werden.

Konkreter Ablaufplan

Phase 1: Abschluss im Kindergarten

Es findet ein Kinderinterview mit dem gemeinsam entwickelten Abschluss-Stern statt.

Zum Sternenblatt kommt ein Deckblatt, auf das die Kinder ihren Namen schreiben und sich selbst zeichnen oder malen. Beigefügt werden zwei bis drei Blätter, die das Kind im Gespräch mit der Erzieherin aussucht und die auf besondere Weise zeigen sollen, was dem Kind wichtig ist, worauf es stolz ist usw. (exzellent). Alles zusammen ergibt die Präsentationsmappe des Kindes für das Vorstellungsgespräch in der Grundschule. Durch diese gemeinsame und dialogische Arbeit ist das Kind auf die Präsentation in der Schule vorbereitet.

Während das Portfolio des Kindes der Familie nach Hause mitgegeben wird, verbleibt die Präsentationsmappe in der Kita und wird von der zuständigen Erzieherin zum Gespräch in die Schule mitgebracht.

Phase 2: Das Kind präsentiert den Erwachsenen den Stern und die exzellenten Blätter

An den Präsenztagen vor der Einschulung werden die Kinder mit ihren Eltern zu einem Gespräch in die Schule eingeladen. Die Kinder präsentieren dort mit Hilfe die Resultate ihrer Kindergartenzeit.

Die Grundschule erstellt für diese Tage einen Zeitplan.

Die Präsentationsmappe des Kindes wird von der Klassenlehrerin übernommen und besonders verwahrt. Die Kinder sollten Zugang zu ihren Mappen haben.

Phase 3 : Erster Schulstern

Zum Elterngespräch im Oktober wird mit den Kindern in der Klasse 1 der erste individuelle Schulstern ausgefüllt. Er bildet ein Arbeitsbündnis zwischen Klassenlehrerin oder Klassenlehrer und Kind, soll aber auch eine Grundlage für das Entwicklungsgespräch mit den Eltern sein.

Übergabegespräche

Auch können die Kompetenzraster (D1, D2, D3) Grundlage von Übergabegesprächen unterschiedlicher Art sein. Zu diesen Übergabegesprächen können Kinder zudem ausgewählte Inhalte ihres Portfolios mitbringen und haben einen Anlass, mit der neuen Lehrerin oder dem neuen Lehrer über eigene Produkte ins Gespräch zu kommen. Teile des Portfolios können bei Einverständnis der Eltern in das Schulportfolio mit aufgenommen werden (Ü3). Das eigene Lernen wird so durchgängig sichtbar. Übergabegespräche unter Pädagogen sind jedoch genauso wichtig und sollten nicht alternativ, sondern gleichzeitig bedacht werden (Ü1).

- Ü1 Leitfaden Übergabegespräche Pädagoginnen und Pädagogen
(2 Varianten: Robinsbalje und Gröpelingen)
- Ü2 Leitfaden Übergabegespräche Pädagogen-Kind-Eltern
- Ü3 Leitfaden Übergabe-Portfolio
- Ü4 Einladung Übergabegespräch
(2 Varianten: Pastorenweg und Stichnathstraße)

Leitfaden Übergabegespräche Pädagoginnen und Pädagogen (Robinsbalje)

Fragebogen für den Übergang KiTa – Grundschule



Name des Kindes: _____
 KiTa: _____

Freut sich das Kind auf die Schule ? ja nein

Wenn nicht ... Wie äußert sich das (Unlust, Angst, ...) ? ... Was könnten mögliche Gründe sein ?

Wie verhält sich das Kind in der Gruppe ?

aktiv passiv selbstbewusst unsicher ängstlich

Hat es Freunde ? ja nein

hat selten Konflikte mit anderen Kindern
 hat noch häufig Konflikte mit anderen Kindern

Welcher Art ? ... Anlässe ? ... Gründe ? ... Konfliktlösungsverhalten ?

Kann sich das Kind an Regeln halten ?

immer meistens teilweise selten

Wenn teilweise / selten ... In welchen Situationen ? ... Wie äußert sich das ?

Bewegt sich das Kind gern ? ja nein

Wenn nicht, was könnten mögliche Gründe sein (Übergewicht, Probleme in der Grobmotorik, ...) ?

Feinmotorik / Graphomotorik

Kann das Kind sich selbstständig an- und ausziehen ? ja nein
 Ist ihm der Umgang mit Schere und Stift vertraut ? Stift: sicher unsicher
 Schere: sicher unsicher

Kann es sich das Kind schon mit kleinen Aufgaben selbstständig und konzentriert befassen?

ja nein

Verständnis der deutschen Sprache

Seit wann ist das Kind/die Familie in Deutschland ? _____
in der KiTa ? _____

Kann sich das Kind verständlich mitteilen ? ja nein
Ist der Wortschatz altersgemäß ? ja nein
Versteht es einfache Sätze / Aufforderungen ? ja nein

Welche Sprache(n) wird/werden in der Familie gesprochen ? _____
Ist ein Elterngespräch ohne Übersetzung möglich ? ja nein

Welche besonderen Interessen / Stärken hat das Kind ?

Zeigt das Kind (weitere) besondere Auffälligkeiten ? ja nein

Wenn ja, welche ?
(Sprachentwicklung, Motorik, Wahrnehmung, Emotionen, Verhalten, Kognition, ...)

Bekommt das Kind unterstützende Maßnahmen ? ja nein

Wenn ja, welche?
(Therapien, persönliche Assistenz, Medikamente, ...)

Welche Kinder sollten aus Sicht der Erzieher/innen in einer Klasse / nicht in einer Klasse sein ?

Vielen Dank für eure Unterstützung !

Leitfaden Übergabegespräche Pädagoginnen und Pädagogen (Gröpelingen)

Einschulungs-Fragebogen

(Dieser Fragebogen dient den Übergangsgesprächen der ErzieherInnen aus dem Kindergarten und den LehrerInnen der Grundschule)

Name des Kindes:	Adresse:	Geburtsdatum:
Name der KiTa:	Wie lange besuchte Ihr Kind den Kindergarten: <input type="checkbox"/> ----- Monate <input type="checkbox"/> ein Jahr <input type="checkbox"/> 2 Jahre <input type="checkbox"/> 3 Jahre <input type="checkbox"/> gar nicht	Haben Sie schon ältere Geschwisterkinder an der Grundschule? Name: KlassenlehrerIn:
Muttersprache des Kindes:	Hat Ihr Kind eine Förderung in der KiTa erhalten: <input type="checkbox"/> Cito Förderung <input type="checkbox"/> Ergotherapie <input type="checkbox"/> Logopädie <input type="checkbox"/> _____	
Spricht Ihr Kind Deutsch? <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> ein wenig	Hat Ihr Kind eine Beeinträchtigung/ Krankheit/Besonderheit, die in der Schule berücksichtigt werden sollte? _____ _____ _____	
Bemerkungen:		

Ü2 Leitfaden Übergabegespräche Pädagogen-Kind-Eltern (Gröpelingen)

Das Gespräch sollte möglichst im zukünftigen Klassenraum gemeinsam mit:
 den Eltern
 der Erzieherin oder dem Erzieher
 der Klassenlehrerin oder dem Klassenlehrer und
 dem Kind
 in einem Zeitraum von ca. 15 Minuten stattfinden.

Das Kind steht bei dem Gespräch im Mittelpunkt. Eltern und Pädagoginnen und Pädagogen aus der KiTa haben eher eine begleitende Funktion. Es sollten keine problemorientierten Gespräche vor dem Kind geführt werden, da das Gespräch motivierend und angsthemmend wirken soll.

Der Entwicklungsbaum (s. K2) dient als Gesprächsgrundlage und wird von der Erzieherin oder dem Erzieher mitgebracht. Zudem können bei Zustimmung der Eltern Portfolio-Inhalte zuvor ausgewählt und mitgebracht werden.

Mögliche Themen/ Fragestellungen mit dem Kind können sein:

- *Kannst du mir etwas über deinen Baum erzählen?*
- *Weißt du, was in den Wurzeln steht?*
- *Warum hast du dieses Blatt bekommen?*
- *Was bedeuten die Symbole?*
- *Was kannst du am besten? / Was magst du am liebsten? / Was magst du gar nicht?*
- *Worauf freust du dich?*

Weitere Möglichkeiten des Gespräches:

- Die Garderobe und die Fächer zeigen.
- Materialien auslegen, die das Kind benötigt (Ordner, Kleber, ...)
- Foto vom Patenkind
- Klassenmaskottchen vorstellen
- Das Ausmalbild Kita-Schule zum Ausmalen dem Kind mitgeben. Bis zur Einschulung kann jeden Tag ein Fußstapfen ausgemalt werden.

Fragen an die Eltern:

- Worauf freuen Sie sich, wenn ihr Kind zur Schule kommt?
- Haben Sie noch Fragen?

Leitfaden Übergabe-Portfolio

Portfolio

Mögliche Inhalte:

1. Ich über mich
2. Das kann ich schon
3. Das will ich noch lernen
4. Meine Ziele

Eine identische Kapitelunterteilung der Portfolios in Kindergarten und Schule erleichtert den Kindern die Orientierung.

Bei Einverständnis der Eltern, kann jedes Kind 3 Werke pro Kapitel in das Portfolio in der Schule überführen.

Diese Auswahl der Werke wird beim Übergabegespräch vom Kind mitgebracht und dient hier als Gesprächsanlass.

Einladung Übergabegespräch Pastorenweg



Einladung zum Kennenlerngespräch

Liebe (r) _____

Ich möchte dich, deine Eltern und deine Erzieherin/deinen Erzieher aus dem Kindergarten gern kennenlernen und lade euch zu einem Gespräch in die Grundschule Pastorenweg ein. Wir werden 15 Minuten Zeit für unser Gespräch haben, komme deshalb bitte pünktlich.

Wann: Mittwoch, 8. August 2018
Uhrzeit: _____

Wo: Grundschule am Pastorenweg

Raum:

Deine Erzieherin/ dein Erzieher wird deinen Entwicklungsbaum aus der KiTa zum Gespräch mitbringen. Wenn du magst, kannst du auch deinen Portfolio-Ordner mitbringen.

Ich freue mich auf dich!



Deine Grundschullehrerin

Einladung Übergabegespräch Stichnethstraße

Schule an der Stichnethstraße
Ganztagsgrundschule

**Freie
Hansestadt
Bremen**

Max-Jahn-Weg 13 · 28277 Bremen

Sprechzeiten: Mo bis Fr: 8.00 bis 12.00 Uhr

Tel : (04 21) 3 61 35 84

Fax: (04 21) 3 61 16 4 22

Bremen, den

Liebe Eltern von _____,

wir möchten Sie und ihr Kind gerne zu einem Kennenlerngespräch in die Schule einladen.

In vielen Kindergärten hat die Erzieherin gemeinsam mit ihrem Kind eine kleine Mappe zusammengestellt. Bringen Sie diese bitte mit.

Dann kann Ihr Kind uns zeigen, was es schon alles kann und noch lernen möchte.

Wenn die Erzieherin die Möglichkeit hat mitzukommen, würden wir uns sehr freuen.

Das Kennenlerngespräch findet am **Donnerstag, den 8.08** um _____ im neuen Klassenraum statt und dauert ca. 15 Minuten.

Sollten Sie nicht können, melden Sie bitte bis zum 28.06 oder wieder ab dem 1.08. unter 361-3584 im Sekretariat.

Mit freundlichen Grüßen

(Schulleitung)

Elterninformationen

Bildungspartnerschaften mit Eltern einzugehen bedarf anfangs niedrigschwellige Angebote. In einem 10-minütigen Gespräch im Rahmen des Sprach- und Erzählparcours in Gröpelingen wird das Vorlesen thematisiert. Fragen zum Vorleseverhalten und eine kurze Erläuterung, warum dies so wichtig ist, werden noch einmal durch einen Flyer mit allen wichtigen Informationen und Buchtipps verstärkt.

- I1 Flyer Vorlesen Gröpelingen
- I2 Buchempfehlungen für Eltern

An der Entwicklung haben folgende Studentinnen mitgewirkt:

Jette Brase
Nathalie de Haan

Alle hier als Cover abgebildeten Bilderbücher finden Sie im Literaturverzeichnis des Hauptteils.

Hinweis: Flyer zum Druck leicht vergrößern und beidseitig bedruckt knicken.

Wo finde ich die Bilderbücher?

Hier können Sie die Bilderbücher ausleihen:

- In der Kita Ihres Kindes
- In der Stadtbibliothek West
(Gröpelinger Bibliotheksplatz, 28237 Bremen,
Telefon: 0421 / 361 14 67 0)



Meine Checkliste zum Vorlesen

- ✓ Ich lese langsam und mache Pausen
- ✓ Ich stelle meinem Kind Fragen
- ✓ Mein Kind kann Bilder zur Geschichte malen
- ✓ Mein Kind darf mich unterbrechen und Fragen stellen
- ✓ Wir müssen die Geschichte heute nicht bis zum Ende lesen
- ✓ Wir sprechen über die Geschichte
- ✓ Wir beziehen das Bilderbuch in unseren Alltag ein
- ✓ Wir können die Geschichte nachspielen

Das sind tolle Bücher

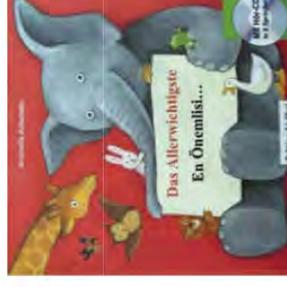
Sprechen und Erzählen



Wenn du einen Wal sehen willst

Von *Julie Fogliano & Erin E. Stead*

Meine, deine, unsere Sprache



Das Allerwichtigste / En Önemlisi...

Von *Antonella Abbatiello*

Das sind tolle Bücher

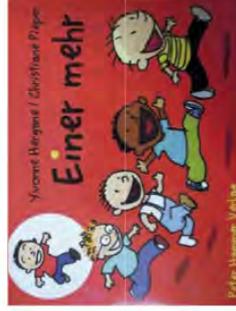
Mein Alltag



Lotta geht einkaufen

Von *Friderike Bostelmann*

Zählen lernen



Einer mehr

Von *Yvonne Hergane & Christiane Pieper*

Fragen stellen

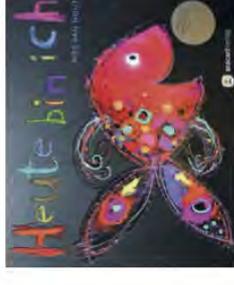
- Was ist das?
- Wie findest du das?
- Kennst du das auch?
- Hast du das auch schon mal erlebt?
- Hast du eine Idee, was er/sie machen kann?
- Was hättest du gemacht?
- Kannst du ihm/ihr helfen?
- Wollen wir das auch einmal ausprobieren?
- Wie kann die Geschichte weitergehen?

Was denkst du dazu?

Erzähl doch mal...

Das sind tolle Bücher

Ich und andere



Heute bin ich

Von *Mies van Hout*

Ohne Text



Nacht-Wimmelbuch

Von *Rotraut Susanne Berner*