



Charlotte Müller, Lucia Amberg,
Thomas Dütsch, Elke Hildebrandt,
Franziska Vogt, Evelyne Wannack
(Hrsg.)

Perspektiven und Potentiale in der Schuleingangsstufe

WAXMANN

Charlotte Müller, Lucia Amberg,
Thomas Dütsch, Elke Hildebrandt,
Franziska Vogt, Evelyne Wannack (Hrsg.)

Perspektiven und Potentiale in der Schuleingangsstufe



Waxmann 2015
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-3188-1

E-Book-ISBN 978-3-8309-8188-6

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2015
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Jena

Umschlagfoto: © Thomas Royar

Satz: Sven Solterbeck, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

*Charlotte Müller, Lucia Amberg, Thomas Dütsch, Elke Hildebrandt,
Franziska Vogt, Evelyne Wannack*
Einleitung 9

Ludwig Duncker
Spielen oder lernen?
Balanceakte im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich 17

Svantje Schumann
Die Denkstilanalyse als Instrument zur Ermittlung
von Forschungsdesiderata 35

I. Reflexionen der Reformen im Schuleingangsbereich

Lucien Criblez
Die Schuleingangsstufe zwischen pädagogischer Vision und
bildungspolitischer Realität – eine Policyanalyse 61

Christina Rothen
Von Methodik und Berufskunde zu Fachdidaktik und Reflexion
Ausbildung der Kindergärtnerinnen bzw. der Vorschullehrpersonen
im Kanton Aargau zwischen 1950 und 2009 83

Jan Egger, Jürgen Lehmann und Martin Straumann
Selbstbeurteilung in Standortgesprächen in der Schuleingangsstufe 97

II. Unterrichtsentwicklung im Schuleingangsbereich

Franziska Vogt, Julia Nentwich und Wiebke Tennhoff
Puppenecken und Bauecken
Gender und Raumordnung 113

Kathleen Panitz
Freispiel in Außengeländen von Kindertagesstätten 125

<i>Agnes Kordulla und Petra Bükler</i>	
Perspektiven von Kindern auf die Gestaltung didaktischer Lernarrangements im Übergang Kindergarten–Grundschule	139
<i>Evelyne Wannack</i>	
Classroom Management Eine bedeutende Dimension der Unterrichtsgestaltung in der Schuleingangsstufe.	153
<i>Melanie Eckert, Petra Hanke und Anna Katharina Hein</i>	
Die Gestaltung der Schuleingangsphase in jahrgangsbezogenen und jahrgangsübergreifenden Klassen Ergebnisse aus dem Projekt FiS („Förderung der Lern- und Bildungsprozesse in der Schuleingangsphase“)	163
<i>Bea Zumwald</i>	
Teamteaching in der Basisstufe Kooperative Unterrichtsorganisation in der altersgemischten Klasse.	173
<i>Barbara Wyss</i>	
Problemorientierter Unterricht in der Ästhetischen Bildung Untersuchung der gestalterisch-technischen Problemlösefähigkeit von 6- und 8-Jährigen.	185
<i>Esther Brunner</i>	
Frühe Bildung umfasst auch frühe mathematische Bildung Einblick in ein Ausbildungsmodul für angehende Lehrpersonen der Vorschul- bzw. Schuleingangsstufe	195
<i>Kurt Hess und Christine Streit</i>	
Mathwelt Anliegen und Absichten eines Lehrmittels für die Schuleingangsstufe.	207
<i>Christine Streit</i>	
Frühe mathematische Lernprozesse im Kindergarten und in der Unterstufe begleiten Das Projekt „Für einen guten Mathestart“	221

*Mathilde Gyger, Britta Juska-Bacher, Christoph Buchs und
Christine Künzli David*
Förderung von Bildungssprache durch Philosophieren mit Kindern
Interdisziplinäre Betrachtungen aus linguistischer, deutschdidaktischer
und erziehungswissenschaftlicher Perspektive 233

Bianca Hofmann
Strategien sprachlicher Förderung im Elementarbereich
Befunde aus den Projekten EvaniK und Zwischen. 251

**III Herausforderungen für die Grund- und Weiterbildung
von Lehrpersonen für den Schuleingangsbereich**

Susanne Bosshart, Carine Burkhardt Bossi und Catherine Lieger
Entwicklung eines domänenübergreifenden Kategoriensystems
zur Erfassung professioneller Kompetenzen von Fachkräften
im Elementarbereich 267

*Evelyn Bertin, Marlise D. Küng, Annina Buri und
Markus P. Neuenschwander*
Entwicklung der Leistungsmotivation, der Anstrengungsvermeidung
und des schulischen Selbstkonzeptes – unter dem Einfluss
sozialer Faktoren 285

Autorinnen und Autoren 303

Einleitung

Die Tagung der „Arbeitsgruppe Bildung junger Kinder“ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Jahr 2013 widmete sich einer Auslotung von „Perspektiven und Potentialen in der Schuleingangsstufe“.

Die Reformideen, die in den 1990er Jahren für den Bereich Kindergarten und Primarstufe entwickelt wurden, fanden in der Schweiz ihre Umsetzung im Schulentwicklungsprojekt „Grund- und Basisstufe“ der EDK-Ost. Mit der interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule wurde die Eingangsstufe zudem als Teil der Primarstufe definiert. Auch in Deutschland und Österreich gibt es Reformprojekte zur Schuleingangsstufe. Dabei handelt es sich einerseits um strukturelle Reformen wie etwa die Schaffung altersgemischter Klassen, die flexible Verweildauer oder integrative Ansätze. Andererseits geht es um Themen der Schul- und Unterrichtsentwicklung wie innere Differenzierung, Individualisierung, kooperative Lernformen oder auch um die zielstufenadäquate, didaktische Ausgestaltung bildungsbereichsbezogener Lernarrangements. Da insgesamt die Bedeutung früher Bildung in institutionellen Kontexten, nicht zuletzt in Folge der absehbaren Effekte des demografischen Wandels, der Veränderungsprozesse in der sozio- bzw. interkulturellen Zusammensetzung der Gesellschaften und der sich abzeichnenden künftigen Probleme bei der Rekrutierung ‚geeigneter‘ Arbeitskräfte, im öffentlichen Diskurs deutlicher als bislang wahrgenommen wird, schärfen sich auch die Fragen nach Bildungsverständnis und -inhalten im Schuleingangsbereich sowie nach den Schnittstellen von frühkindlichem Bereich, Schuleingangsphase und Primarstufe aus. Diese Gemengelage befördert sowohl die „Perspektiven und Potentiale der Schuleingangsstufe“ in ihrer praktischen Ausgestaltung als auch eine theoriegeleitete und an der Empirie gesättigte Befassung mit den damit erkannten aktuellen Problemlagen.

Für die Tagung wurden forschungsgestützte Beiträge eingeworben, die sich – aus den Perspektiven einer Analyse und Reflexion der Reformen auf Makroebene, der Unterrichtsentwicklung auf Meso- und Mikroebene, den Entwicklungen in der Professionalisierung von Lehrpersonen des Schuleingangsbereichs in Grund- und Weiterbildung – mit den „Perspektiven und Potentialen“ auseinandersetzen. Die präsentierten Beiträge haben diese systematisch gedachte Trennlinie nicht immer uneindeutig eingehalten, was aus Sicht der Herausgeberinnen und Herausgeber auf den enormen Nachholbedarf weiterführender Forschung in den genannten Perspektiven hinweist. Dieser

Tagungsband zeichnet die Diskussion anhand von 19 ausgewählten Artikeln nach. Die Anordnung der Beiträge folgt den an der Tagung in den einzelnen Workshops gruppierten Referaten. Sinnfällig ist die überproportionale Beschäftigung mit Fragen der Unterrichtsentwicklung im Schuleingangsbereich, auch wenn sich in einzelnen Beiträgen immer wieder Anknüpfungspunkte für die Perspektiven „Reflexionen der Reformen“ oder „Herausforderungen für die Grund- oder Weiterbildung“ ergeben.

Gerahmt wurde die Tagung von zwei Hauptvorträgen. Der Vortrag von Ludwig Duncker lotete ein zentrales konzeptionelles Spannungsverhältnis der institutionellen Logiken von Kindergarten und Primarschule und dessen dialektische Aufhebung in einem integrativen Konzept von „Spielen und Lernen“ aus. Das Referat von Svantje Schumann beleuchtete die epistemologischen Brüche der disziplinären Begründungen am Beispiel des „Naturwissenschaftslernens“. Damit wurde der Spannungsbogen der Tagung von erziehungswissenschaftlichen bis hin zu fachwissenschaftlich/fachdidaktischen Problem- und Fragestellungen ausgeleuchtet.

Der erste Hauptvortrag begab sich auf den Weg, das Verhältnis von Spielen und Lernen als einen den gesamten Schuleingangsbereich umspannenden Balanceakt auszuloten. In seinem Beitrag zeichnet Ludwig Duncker systematisch nach, dass ein gelingender Übergang vom Kindergarten in die Primarschule von einer produktiven Verhältnisbestimmung der jeweiligen pädagogischen Konzepte und damit von deren Klärung im Spannungsfeld von Kontinuität und gleichzeitigem Neubeginn abhängt. Indem er kindliches Lernen entlang fünf gegensätzlicher Strukturmerkmale analysiert, gerät das Spielen als ein zentraler Modus der Weltbegegnung und Weltaneignung während der gesamten Kindheit in den Blick. Am Beispiel des kindlichen Sammelns zeigt Duncker auf, wie in diesem gleichzeitig diskontinuierliche, gegenwartsbezogene als auch systematisch-methodische Momente eingelagert sind, zwei Momente, die üblicherweise unterschiedlichen Aneignungsweisen – nämlich dem spielerischen bzw. dem methodisch-systematischen Lernen – zugeordnet werden. Aus diesen Überlegungen leitet Duncker Thesen zu einer Pädagogik des Schuleingangsbereichs ab, die in Anerkennung unterschiedlicher Formen des Lernens die Konzepte von „Spielen und Lernen“ durch deren wechselseitige Integration zwischen Kindergarten und Primarschule ausbalancieren.

In dem zweiten Hauptvortrag analysierte Svantje Schumann widersprüchliche Bildungskonzepte im Bereich des frühen „Naturwissenschaftslernens“. Die damit einhergehende Fragestellung richtet ihr Augenmerk auf eine Beurteilung der Bedeutung naturwissenschaftlichen Lernens für kindliche Bildungsprozesse. Dieser Lernbereich kann dabei als ein Beispiel für die Klärung

der Fragestellung genommen werden, wie Kinder zu Deutungen ihrer alltagsweltlichen Erfahrungen und zu einem zunehmend erweiterten Weltwissen gelangen. Schumann arbeitet heraus, dass sich je nach Zugehörigkeit zu einem bestimmbareren, historisch verortbaren Denkkollektiv Positionen finden lassen, die für einen Zugang zu Naturwissen z. B. über den „naturwissenschaftlichen Versuch“ als einem der kindlichen Neugier, dem Gegenstandsbereich und der Entwicklung (naturwissenschaftlicher) Fähigkeiten adäquaten Weg plädieren, wie sich auch diametral konträre Positionen begründen lassen, denen der „naturwissenschaftliche Versuch“ einer Bedeutungsüberhöhung systematischen Wissens entspringt, die schlussendlich kindliche Neugier erstickt. Beide Auffassungen finden in entwicklungspsychologischen Befunden jeweils die Untermauerung ihrer Position. Aus beiden Positionen lassen sich unterschiedliche Lehr-Lernkonzepte ableiten.

Die Beiträge von Duncker und Schumann lassen sich als Ermunterung lesen, einen vielfältig-präzisen Blick auf die Klärung von relevanten Konzepten in erziehungs- und fachwissenschaftlicher Perspektive auf den Schuleingangsbereich voranzutreiben. Eine implizite Forderung, die mehrheitlich auch den nachfolgenden Artikeln innewohnt.

Reflexionen der Reformen im Schuleingangsbereich

Die Schulversuche der EDK-Ost sind eingestellt, die Gestaltung der Schuleingangsstufe in Form einer Grund- oder Basisstufe in zahlreichen Kantonen der deutschsprachigen Schweiz sistiert. Dass dies nicht gleichbedeutend mit einer strukturkonservativen Renaissance des unteren Bildungsbereichs ist, zeichnet Lucien Criblez durch eine Rekonstruktion des bildungspolitischen Prozesses der letzten rund 20 Jahre nach. Seine Analyse führt zu der Schlussfolgerung, dass die Veränderungen trotz einer fehlenden und flächendeckenden Ausgestaltung des Schuleingangsbereichs quasi aus einem Guss (mit einer einheitlichen Stufenkonzeption) weitreichende materielle Entwicklungstendenzen ausgelöst haben, die zu einer sanften Umgestaltung des Schuleingangsbereichs geführt haben und führen werden. Damit wohnt dem Projekt nicht nur ein programmatisches Scheitern, sondern auch eine Erfolgsgeschichte inne.

Auf die Reform der Lehrpersonenbildung für den Kindergarten im Kanton Aargau richtet Christina Rothen ihr Augenmerk. Anhand umfangreichen Archivmaterials beschreibt sie die Akzentverschiebung von einer an Meisterlehre und Methodik orientierten Ausbildung der 1950er Jahre hin zu einem an fachdidaktischem Wissen orientierten Studiengang ab den späten 1990er Jahren.

Damit rekonstruiert sie den Wandel der Lehrpersonenbildung für den Kindergarten als einen von „stufenspezifischer Berufsausbildung“ hin zu einem „Grundstudium mit stufenbezogener Ausrichtung“ und fragt ausblickend nach den professionalisierungsspezifischen Auswirkungen, die diese Veränderung mit sich gebracht hat.

Auf eine eher unbeachtete Reform im Kontext der Diskussion um die Strukturreformen des Schuleingangsbereiches weisen Jan Egger, Jürgen Lehmann und Martin Straumann mit ihrer Rekonstruktion von Standortgesprächen hin, die den Autoren Ausdruck eines tiefgreifenden Systemwandels ist. „Standortgespräche“ – diskursive Anlässe zwischen Lehrpersonen und Eltern über deren Kinder – weisen gegenüber den vormalig praktizierten Beurteilungsgesprächen eine dreifache Verschiebung in zeitlicher, inhaltlicher und subjektiver Perspektive auf und befördern in ihrer Umsetzung eine „szientistisch-technokratische Praxis“, die nicht mehr den Interessen und Problemlagen von Eltern und Kindern gerecht werden kann.

Unterrichtsentwicklung im Schuleingangsbereich

Auf den forschungsbasierten Fragestellungen nach den Potentialen der Unterrichtsentwicklung im Schuleingangsbereich liegt ein hohes Augenmerk, will man die Anzahl der zu diesem Themenbereich eingereichten Beiträge als aktuellen Gradmesser für die Relevanz dieser auf Meso- und Mikroebene liegenden Problem- und Themenbereichen nehmen.

Im vorliegenden Tagungsband finden sich Beiträge, die sich entlang disziplinärer Grenzziehungen als erziehungswissenschaftliche bzw. fachwissenschaftliche / fachdidaktische Beiträge identifizieren lassen.

Die zunächst sechs folgenden Beiträge widmen sich mit ihren Berichten aus aktuellen Forschungsprojekten in erziehungswissenschaftlicher Perspektive der Raumgestaltung, der interinstitutionellen Kooperation, dem Classroom Management sowie dem Teamteaching.

Die Raumgestaltung in Kindergärten und Kinderkrippen ist durchzogen von sozialen Kodifizierungen, die Platz für heimliche Lehrpläne bieten. Gleichzeitig besteht in der Kindergartenpädagogik ein allgemeiner Konsens darüber, dass die räumlichen Nutzungsmöglichkeiten immer auch ein Vehikel für pädagogische Anliegen darstellen. Der Beitrag von Franziska Vogt, Julia Nentwich und Wiebke Tennhoff untersucht systematisch die Fragestellung, in welchem Umfang Raumgestaltung und Spielangebot auch gegenwärtig noch gesellschaftlich tradierte Geschlechterstereotypen widerspiegeln. In ihrer Re-

konstruktion des Datenmaterials zeichnen die Autorinnen nach, dass in der Differenzierung der Raumordnung sich die bestehende Geschlechterordnung reproduziert. Aus den Befunden können Schlussfolgerungen gezogen werden, wie die von traditionellen Geschlechterbildern geprägten (Raum-)Ordnungen mit relativ einfachen Mitteln verändert werden können, um Vielfalt und Gleichstellung im Raum- und Spielangebot zu fördern sowie Spielbereiche und Ideen perspektivisch durchlässiger zu gestalten.

Wie sich die räumlichen Aneignungspraktiken von Kindern im strukturierten und differenzierten Aussengelände einer Kindertagesstätte darstellen, untersucht der Beitrag von Kathleen Panitz. Sie zeigt, dass Kinder die Räume und Spielmaterialien durchaus auch eigensinnig umdeuten und nicht nur nach den diesen eingeschriebenen Funktionen nutzen. Für eine kindgerechte Gestaltung von Aussengeländen ist daher den Vorteilen einer funktional differenzierten Geländestrukturierung und der Bereitstellung vielfältig nutzbarer Spielmaterialien Rechnung zu tragen; beides ist jedoch in ein pädagogisch fundiertes Raumkonzept einzupassen.

Die Chancen pädagogisch-didaktischer Gestaltungsräume in der Kooperation zweier nach unterschiedlich konzeptionellen Logiken organisierter Bildungseinrichtungen (Kindertagesstätte und Grundschule) zeichnen Agnes Kordulla und Petra Büker nach. Der im Paderborner Modellprojekt „Kinderbildungshaus“ realisierte konzeptionelle Zusammenschluss von Kita und Schule, in dessen Zentrum altersgemischte und institutionenübergreifende Gruppen in Lernwerkstätten gemeinsam problemorientierte Aufgabenstellungen bearbeiten, eröffnet weitreichende Fragen zur Lehr-/Lerngestaltung im Schnittfeld unterschiedlicher Bildungseinrichtungen (als einem Möglichkeitsraum „Dritter Raum“). Diese geraten durch die empirische, videobasierte Untersuchung der an diesem Projekt beteiligten Kinder auf die Gestaltung didaktischer Lernarrangements in den Blick: Nur wenn sich in den kooperativen Lehr-/Lernarrangements neue Könnenserfahrungen eröffnen, scheinen diese für die Kinder von besonderem Interesse. Damit erhält die Ausarbeitung eines didaktischen Konzepts für den „Dritten Raum“ besondere Bildungsrelevanz.

Evelyne Wannack analysiert in ihrem Beitrag die Dimensionen, die im „Classroom Management“ – als einem zentralen, in der Forschung bislang aber nur wenig beachteten Moment der Unterrichtsgestaltung – im Schulleingangsbereich zum Einsatz kommen, um zielstufenangemessen Spiel- und Lernangebote in unterschiedlichen Unterrichtssettings zu realisieren. Die Identifikation der von Lehrpersonen eingesetzten Elemente zur Strukturierung und Rahmung des Unterrichtsgeschehens sowie die Bestimmung der Bedeutung der unterscheidbaren Elemente für die Unterrichtsgestaltung erlaubt die

Herausarbeitung einer empirisch abgestützten Typisierung von Classroom-Management-Stilen.

Melanie Eckerth, Petra Hanke und Anna Katharina Hein berichten aus dem im Bundesland Nordrhein-Westfalen (D) durchgeführten Projekt FiS („Förderung der Lern- und Bildungsprozesse von Kindern in der Schuleingangsphase“). Dabei liegt der Fokus zum einen auf der Variationsbreite der Organisationsform der an dem Projekt beteiligten Klassen entlang der Frage der Alters- bzw. Jahrgangsmischung. Zum anderen wird die Unterrichtsgestaltung z. B. in Bezug auf die innere Differenzierung oder den Einsatz geöffneter Unterrichtsformen in den Blick genommen und in Bezug auf sich ergebende Forschungsdesiderata diskutiert.

Den Fragen, wie Lehrpersonen das strukturell angelegte Teamteaching in der Basisstufe miteinander gestalten und welche Wirkung die organisatorischen Bedingungen auf die Möglichkeiten einer Sensibilisierung für Differenzfragen (hier: Altersmischung) haben, geht Bea Zumwald in ihrem Beitrag nach. In Auswertung des vorliegenden empirischen Datenmaterials entwickelt die Autorin eine Typologie von fünf Mustern kooperativer Unterrichtsorganisation.

Die weiteren sechs folgenden Beiträge nehmen fachspezifische Fragestellungen in den Bereichen Ästhetische Bildung, mathematische Grunderfahrungen sowie Bildungssprache für die Ausgestaltung spezifischer Lernarrangements in den Blick.

Auf ein bislang noch wenig erforschtes Potential des Unterrichts im Bereich Technisches Gestalten verweist Barbara Wyss mit ihrem Beitrag: Wenn sich empirisch zeigen lässt, dass bereits 6-jährige Kinder problemorientierte Aufgabenstellungen – Aufgaben des Typus, der in der Primarstufe ein Kernelement darstellt – konstruktiv zu lösen imstande sind, ergeben sich für die Entwicklung spezifischer Lernumgebungen für die Kindergartenstufe Konsequenzen, die zu einer ertragreich gestalteten Passung von Kindergarten und Unterstufe führen könnte. Indem sie rekonstruiert, dass auch Kindergartenkinder über Fähigkeiten verfügen, zielorientiert gestalterische Lösungen zu suchen, zu erproben und zu reflektieren, kann sie für die Entwicklung und Erprobung von entsprechenden Lernumgebungen für die Kindergartenstufe sowie für die Sensibilisierung der Lehrpersonen in ihren zentralen Aufgaben als Beobachter/innen und Begleiter/innen bei problemorientierten Aufgabenstellungen plädieren.

Die folgenden drei Beiträge nehmen den Bildungsbereich Mathematik im Kindergarten in den Blick. Während Esther Brunner die Relevanz mathematischer Bildung im Rahmen der frühen Bildung nachweist und an einem Beispiel aus der Grundausbildung von Lehrpersonen für den Schuleingangsbereich aufzeigt, wie ein Brückenschlag zwischen kontroversen Konzepten – Ganzheit-

lichkeit / Fachlichkeit sowie Spielen / Lernen – realisiert werden kann, begründen Kurt Hess und Christine Streit die Entwicklung des neuen mathematischen Lehrmittels „Mathwelt“ für den Schuleingangsbereich unter Bezugnahme auf den Lehrplan 21. Das Lehrmittel öffnet sich mit seinen handlungs- und erfahrungsbezogenen Lernvorschlägen der Gestaltung eines struktur- wie auch anwendungsorientierten Mathematikunterrichts in entwicklungsdurchmischten Lerngruppen. Erste Ergebnisse aus dem Projekt „Für einen guten Mathestart“ stellt Christine Streit vor, das die individuelle Lernbegleitung von Kindern im Umgang mit mathematikhaltigen Materialien in den Blick nimmt. Zentral für die Anbahnung früher mathematischer Grunderfahrungen sind die konstruktive Eigentätigkeit des Kindes und adaptives Lehrerhandeln. Die Auswertung der empirischen Daten macht deutlich, dass Lehrpersonen in ihrem Unterrichtshandeln für die Notwendigkeit des Scaffoldings sensibilisiert werden konnten, dass der Anteil der unterstützenden Lernbegleitung an der gesamten Unterrichtszeit aber eher gering ist.

Auch in Hinblick auf die Anbahnung von Chancengerechtigkeit gerät die Förderung von Bildungssprache durch „Philosophieren mit Kindern“ im Beitrag von Mathilde Gyger, Britta Juska-Bacher, Christoph Buchs und Christine Künzli David in den Fokus. Dabei bezieht sich die zentrale Fragestellung darauf, ob bereits in der Schuleingangsphase „Philosophieren mit Kindern“ eine bildungs- und zielfördernde Methode ist, um bildungssprachliche Kompetenzen im freien argumentativen Gespräch (Erzählen, Beschreiben und Argumentieren) zu fördern. Die ersten Ergebnisse aus einer Pilotstudie bestätigen das grosse Potential für die Sprachbildung. Ebenfalls mit der Förderung der Bildungssprache im Schuleingangsbereich befasst sich der Beitrag von Bianca Hofmann. Aus zwei in Niedersachsen durchgeführten Studien zur sprachlichen Bildung sowie frühen Sprachförderung werden die bewusst oder intuitiv eingesetzten Sprachlehrstrategien und Kommunikationsmuster zur Initiierung sowie Unterstützung sprachlicher Interaktionen vorgestellt. Dabei zeigt sich, dass die Potentiale einer alltagsintegrierten Sprachförderung bei weitem noch nicht ausgeschöpft sind.

Herausforderungen für die Grund- und Weiterbildung von Lehrpersonen

Perspektiven für den Schuleingangsbereich können nur dann eine Wirkungsmacht entfalten, wenn sie nicht nur über eine Ausrichtung der Lehre an aktuellen Forschungs- und Entwicklungsfragen Eingang in die Studiengänge

künftiger Lehrpersonen finden, sondern wenn sich auch die Weiterbildung amtierender Lehrpersonen an den aktuellen Diskursen beteiligt bzw. diese in ihr Angebot einbezieht.

Einen ersten Einblick in die möglichen Folgen der Tertiarisierung auf die Professionalisierung von Lehrpersonen und damit auf die Qualität der Bildungsarbeit im Elementarbereich bieten Susanne Bosshart, Carine Burkhardt Bossi und Catherine Lieger in ihrem Bericht aus der ländervergleichenden Studie PRIMEL (Professionalisierung von Fachkräften im Elementarbereich). Ausgehend von fehlenden Forschungsergebnissen der Tertiarisierung sowie einer fehlenden wissenschaftlich fundierten Didaktik für den Elementarbereich werden auf inhaltlich-methodischer, interaktionsbezogener sowie organisatorischer Ebene Kategorien zur Erfassung der Handlungsvollzüge von Kindergartenlehrpersonen während der Freispielbegleitung vorgestellt. Dazu wird der Effekt von drei unterschiedlichen Ausbildungsmodellen aus Deutschland und der Schweiz in Hinblick auf die Qualität der Freispielbegleitung und der Angebotsplanung und -gestaltung in fünf ausgewählten Bildungsbereichen im Kindergarten gemessen.

Auf die normativen Entwicklungsaufgaben der Kinder beim Eintritt in die Primarschule beziehen sich Evelyn Bertin, Marlise D. Küng, Annina Buri und Markus P. Neuenschwander in ihrem Beitrag. Dabei wird die Frage analysiert, inwiefern ein Zusammenhang zwischen individuellen Merkmalen (Leitungsmotivation, Anstrengungsvermeidung und schulisches Selbstkonzept) von Kindern des ersten Primarschuljahres und den Interaktionsmustern sozial relevanter Bezugsgruppen (Eltern, Lehrpersonen, Peers) besteht. Dabei konnte aus den empirischen Daten die besondere Bedeutung der Lehrperson-Kind-Beziehungsqualität herausgearbeitet werden.

Den zahlreichen Rückmeldungen von Referierenden und Teilnehmenden zufolge ist es gelungen, durch diese Tagung einen differenzierten Blick auf die „Perspektiven und Potentiale in der Schuleingangsstufe“ zu werfen. Damit hat die Tagung ihren Anspruch realisiert. Den Referierenden danken wir ganz herzlich für ihre Beiträge, die wesentlich zum Erfolg der Tagung beigetragen haben. Dazu beigetragen haben auch die Gutachterinnen und Gutachter, denen wir an dieser Stelle ebenfalls danken. Vor allem erhoffen wir uns aber eine aus den Beiträgen inspirierte lebendige und durchaus auch eigensinnige Weiterführung der angestossenen Denkbewegungen für den Schuleingangsbereich.

Die Herausgebenden:

Charlotte Müller, Lucia Amberg, Thomas Dütsch, Elke Hildebrandt,
Franziska Vogt, Evelyne Wannack

Spielen oder lernen?

Balanceakte im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich

Seit etwa zehn Jahren finden Fragen der Elementarbildung eine neue bildungspolitische und wissenschaftliche Aufmerksamkeit. Der quantitative Ausbau von Kindertagesstätten und Vorschuleinrichtungen verbindet sich dabei mit einer Diskussion darüber, wie auch die pädagogische Qualität dieser Einrichtungen gesichert und verbessert werden kann (Honig, Joos & Schreiber, 2004, Hemmerling, 2007). Neue Ausbildungsgänge an Hochschulen und Universitäten sowie eine Vielzahl von Forschungsaktivitäten unterstützen diesen Prozess, in dem auch der Bildungsauftrag des Kindergartens neu in den Blick genommen und mit dem der Grundschule in Beziehung gesetzt wird. Dabei muss auch die Frage des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich angesprochen und geklärt werden (Reichmann, 2010, Faust, 2013).

Es besteht schon lange Konsens darüber, dass die Gestaltung dieses Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule nicht auf Rituale der Begegnung und Begrüßung in den ersten Tagen des Schulbeginns reduziert werden kann. Überlegungen zur Gestaltung des Übergangs können angemessen erst erfolgen, wenn die pädagogischen Konzeptionen der jeweiligen Einrichtungen miteinander in Beziehung gesetzt werden. Erst dann lassen sich Probleme des Übergangs gestalten. Die konzeptionellen Grundlinien von Kindergarten und Grundschule müssen dabei aufeinander abgestimmt werden (Liebers, Pregel & Bieber, 2008). Dies ist jedoch vielerorts noch kaum der Fall, weil eine Vielzahl unterschiedlicher Traditionen und politischer Verantwortlichkeiten die Abstimmungsprozesse erschweren. Mit dem „Bildungs- und Erziehungsplan“, um ein Beispiel des Landes Hessen (Bildung von Anfang an, 2007) zu nennen, ist eine Orientierungsgrundlage gesetzt und eine verbindliche Grundlage geschaffen, aber die Wirklichkeit hinkt diesen Richtlinien teilweise noch weit hinterher. In der Schweiz sieht der „Lehrplan 21“, herausgegeben von der Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, ebenfalls eine Verzahnung des Elementar- und Primarbereichs vor.

1. Kontinuität und Neubeginn

Die Frage des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule soll hier unter einem speziellen Blickwinkel angesprochen werden: Es soll verdeutlicht werden, welche *Formen des Lernens* vor und nach dem Einschnitt des Schulbeginns vorherrschen und in welcher Relation sie zueinander stehen. Durch die Gegenüberstellung struktureller Merkmale des Lernens soll deutlich werden, wo Gegensätze entstehen, aber auch, wo Verbindungslinien herzustellen sind, so dass die Kohärenz wie auch die relative Eigenständigkeit des Elementar- und des Primarbereichs gesichert werden können (vgl. Duncker, 2010). Wenn von der relativen Eigenständigkeit von Bildungseinrichtungen gesprochen wird, ist unterstellt, dass der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule nicht ausschließlich als Kontinuität ausgelegt werden kann. Denn den Übergang zu gestalten bedeutet immer die Bewältigung von Kontinuität *und* Neubeginn. Mit der Schule kommt immer auch etwas Neues in das Leben der Kinder hinein, und die meisten Kinder begegnen diesem Neuen auch mit froher Erwartung und großer Zuversicht. Setzen wir allein auf das Prinzip der Kontinuität, so würden wir viele Kinder, die am Schulbeginn auch etwas Neues erwarten und darauf stolz sind, dass sie nun zu den „Großen“ gehören, enttäuschen.

Dieses *Zusammenspiel von Kontinuität und Neubeginn* ist nun mit zwei Grundbegriffen auszulegen, die jede pädagogische Konzeption des Elementar- und des Primarbereichs beachten muss, nämlich *Spielen* und *Lernen*. Bildungskonzepte für den Elementar- und Primarbereich können weder ohne Bezüge zum Spielen noch zum Lernen der Kinder begründet werden. Einerseits klingt dies fast selbstverständlich, aber bei genauerer Betrachtung entstehen Fragen und Probleme, die in der Alltagssprachlichen Verwendung beider Begriffe oft übergegangen oder verwischt werden. Spätestens im Grundschulalter werden beide Begriffe oft in einen Gegensatz zueinander gestellt. Es heißt dann oft, in der Schule solle man schließlich lernen und nicht spielen.

Dass das Spielen auch als eine Form des Lernens zu begreifen ist, wissen wir spätestens seit Friedrich Fröbel, dem Begründer des Kindergartens Mitte des 19. Jahrhunderts. Seither hat sich über mehrere wissenschaftliche Stationen hinweg eine Spielforschung etabliert, die den *Bildungswert des Spiels* erkannt und nachgewiesen hat. Verwiesen sei dabei auf Namen wie Hans Scheuerl (1954) und Johan Huizinga (1956), später auch Andreas Flitner (1972/1996) und Wolfgang Einsiedler (1991), bis heute vor allem Gerd E. Schäfer (1995, 2011). Insofern fällt die Begründung leicht, dass im Vorschulalter dem Spiel eine besondere Bedeutung zugemessen werden muss. Hervorzuheben sind dabei immer wieder die Merkmale der Freiheit, Spontaneität und Zwecklosigkeit

(vgl. Flitner, 1972/1996), das Hin und Her des Probierhandelns (Andersen & Schwander, 2005), die symbolische Verarbeitung von Erfahrung im Spiel, aber auch die Erschließung neuer Erfahrungsräume in der Phantasie (Schäfer, 1989). Deshalb wird auch auf das Querliegende, Dysfunktionale und Unangepasste im Spiel hingewiesen. Kinder entwerfen im Spiel auch neue Wirklichkeiten, die im Gegensatz zu ihrem Alltag stehen können, was ihnen auch die Möglichkeit zur Distanzierung und Verarbeitung gibt. In all diesen Momenten setzt sich das Kind in ein funktional nicht festgelegtes Verhältnis zu seiner Lebensumwelt, es schafft, wie Gerd Schäfer es in seiner Theorie des Spiels ausdrückt, „intermediäre“ Räume, in denen sich das Innen und Außen im Spiel vermitteln. (vgl. Schäfer, 1995, S. 127 ff.)

Die Tätigkeit des Spiels zählt deshalb zu den elementaren Formen, wie sich Kinder die Welt aneignen, wie sie sich in eine Sache mit Intensität und Hingabe vertiefen, etwas ausprobieren und erkunden, wie sie selbsttätig forschend und untersuchend das in Angriff nehmen, was ihr Interesse weckt. Dieses spielerische Lernen gehört deshalb zu Recht in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit in Vorschuleinrichtungen gestellt. Aber das Spielen hört mit dem Vorschulalter nicht auf. Das Spiel als eine wesentliche Form der Weltbegegnung und Weltaneignung begleitet die gesamte Zeit der Kindheit, so dass auch die Grundschule ihr Verhältnis zum Spiel der Kinder klären muss. Dennoch muss man immer wieder hören, dass die Begriffe des Spielens und des Lernens in eine Opposition zueinander geraten und als sich ausschließende Tätigkeiten verstanden werden.

2. Gegensätzliche Formen des Lernens in der Kindheit

Dies sei hier zum Anlass genommen, auf die Vielfalt von Formen des Lernens einzugehen und dabei einige wesentliche Strukturmerkmale zu unterscheiden. Solche Unterscheidungen lassen sich in Oppositionen einander gegenüberstellen:

- Situatives Lernen vs. planvolles Lernen
- Selbstgesteuertes Lernen vs. angeleitetes Lernen
- Diskontinuierliches Lernen vs. stetiges, linear ausgerichtetes Lernen
- Gegenwartsorientiertes Lernen vs. zukunftsbezogenes Lernen
- Spielerisches Lernen vs. methodisch-systematisches Lernen

Hierzu einige Kommentare:

Lernen im Kindesalter geschieht in der Regel *situativ*. Kinder nehmen Gelegenheiten wahr, die sich bieten, um sich mit einer Sache zu beschäftigen. Diese Situationen ergeben sich ungeplant, auch stehen sie oft unverbunden nebeneinander. An einem Nachmittag beschäftigen sie sich abwechselnd mit ihren Legosteinen, mit ihren Plüschtieren oder mit ihren Sammlungen. Die Situationen ereignen sich mehr oder weniger zufällig, sie hängen ab von der Umgebung, von den Personen und den Gegenständen, die sie vorfinden. Zumindest erschließt sich die innere Logik der Auswahl und Abfolge der verschiedenen Beschäftigungen dem Beobachter oft nicht in schlüssiger Weise. Dieses situative Lernen lässt sich nur begrenzt steuern. Eltern und Erzieher können Angebote machen, Dinge zur Verfügung stellen, aber nicht alles, was gezeigt und angeboten wird, wird vom Kind auch angenommen. Kinder wählen auf ihre eigene, für Erwachsene nicht immer einsichtige Weise aus, welche Gelegenheiten sie wahrnehmen und welche nicht.

Der Situationsansatz im Kindergarten will diesem Strukturmerkmal entgegenkommen (Stoll, 1995). Er versucht, Themen und Inhalte, mit denen sich Kinder beschäftigen sollen, um aktuelle Anlässe herum zu arrangieren und dabei Fragen und Interessen der Kinder aufzugreifen. Es geht also nicht um die Erstellung eines Curriculums oder eines Lehrplans, die unabhängig von den besonderen Situationen, die sich im Kindergarten und der Lebenswelt der Kinder bieten, durchgeführt und umgesetzt werden. Vielmehr geht es um die flexible und einfühlsame Berücksichtigung von Themen, die in der Reichweite von Kindern liegen und die für sie prinzipiell erschließbar sind.

Vom situativen Lernen zu unterscheiden ist das *planvolle Lernen*. Hier bekommt das Lernen eine absichtsvoll angelegte Struktur, die den Weg von einem Ausgangspunkt zu einem Ziel hin beschreibt. Es geht darum, das Tun der Kinder auf ein Ergebnis hin auszurichten und die einzelnen Schritte möglichst linear und logisch aufeinander zu beziehen, so dass Schritt für Schritt das Ziel erreicht werden kann. Es soll dazu dienen, ein bestimmtes Wissen und Können zu erwerben, das die Kinder selbst oder die Erzieher für wichtig halten und das auch für das Leben in unserer Gesellschaft bedeutsam sein kann (vgl. Duncker, 2001).

Aber man kann auch beobachten, wie Kinder selbst strukturiert vorgehen, um etwas zu erreichen, um sich Fähigkeiten anzueignen oder zu einem erwünschten Ergebnis zu kommen. Eine kleine Hütte zu bauen, in die man hineinkriechen kann, im Sandkasten einen Tunnel zu graben, der nicht einstürzt, mit Bauklötzen einen Turm zu errichten, der höher ist als der vorige – all das

erfordert ein planvolles Vorgehen. Dem widerspricht nicht, dass ein Vorhaben oft nicht gleich im ersten Versuch gelingt und es mehrerer Anläufe bedarf, bis das Ziel erreicht ist. Pläne machen und verwirklichen, Probleme lösen durch vielfältige Versuche und Experimente usw. erfordert projektähnliche Formen, die auch im Spiel der Kinder zu beobachten sind. Wo wir jedoch Kinder gezielt unterweisen, um Wissen und Kompetenzen zu vermitteln, betreten wir bereits das Gebiet des Unterrichts. Unterricht ist ein planvolles Geschehen, in dem Ziele erreicht werden sollen (vgl. Glöckel, 1991). Diese Ziele können sehr präzise festgelegt sein, aber sie können auch offen formuliert sein, sie können von Erziehern und Lehrern vorgegeben werden oder auch durch Verständigung und Aushandlung gemeinsam mit den Kindern vereinbart werden.

In diesem ersten Begriffspaar schon angelegt ist nun die zweite Unterscheidung, nämlich die des *selbstgesteuerten* und des *angeleiteten Lernens*. Während im Kindergarten in der Regel feste Zeiträume für Eigenaktivität und selbstbestimmte spielerische Tätigkeiten vorgesehen sind, bemüht sich zur Zeit die Grundschulpädagogik darum, den Anteil selbstgesteuerten Lernens zu erhöhen und dabei die direktive Unterweisung zu reduzieren (Konrad, 2008, Hecht, 2009). Der sogenannte „lehrerzentrierte Unterricht“, der viel Kritik erfahren hat, soll zumindest nicht mehr dominieren. Freiarbeit und Wochenplan, Stationenlernen und andere offene Lernformen sind alle dadurch gekennzeichnet, dass die Wahl von Aufgaben und die Reihenfolge ihrer Bearbeitung, der Umfang, ihre Anzahl und ihr Schwierigkeitsgrad flexibel durch die Kinder mitbestimmt und ausgesteuert werden kann. Schon allein die Forderung nach innerer Differenzierung, die man benötigt, um die Heterogenität der Lernvoraussetzungen in einer Schulklasse zu bewältigen, macht diese Flexibilisierung des Unterrichts zum Kernstück aktueller Grundschulreform (vgl. Duncker, 2007, S. 54 ff.). Aber all die flexiblen, selbstgesteuerten Lernprozesse dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass der Rahmen durch den Unterricht gesetzt ist und die Formen der Anleitung damit nicht verschwinden, sondern mehr *indirekt* erfolgen und teilweise an Lernmaterialien delegiert werden. Denn auf Anleitung kann man nicht verzichten (vgl. Prange, 2005). Wer versuchen wollte, selbstgesteuertes Lernen in so radikaler Weise zu verwirklichen, wie es der Begriff eigentlich einfordert, müsste die Schule schließen und darauf hoffen, dass sich im Leben der Kinder genügend Gelegenheiten ergeben, um all das selbsttätig zu lernen, was zum Erwachsenwerden notwendig ist. Wir müssen also festhalten: Nur im Zusammenspiel selbstgesteuerten *und* angeleiteten Lernens lässt sich moderner Grundschulunterricht konzeptionell begründen.

Das nächste oben genannte Begriffspaar besteht in der Gegenüberstellung *diskontinuierlichen* und *stetigen* Lernens. Schule und Unterricht folgen dem

Leitbild des stetigen, linearen Lernens. Auch wenn heute, wie eben skizziert, viele Flexibilisierungen Eingang in die Schule gefunden haben, steckt in der Idee der Schule immer auch das Ideal des effizienten, zeitsparenden Lernens. Die Zeit des Lernens in der Schule soll ja optimal genutzt werden, sie ist prinzipiell begrenzt und deshalb knapp. Zeit soll nicht verloren gehen, sie soll zweckrational dem Erreichen gesetzter Ziele dienen. Deshalb verbindet sich mit dieser ökonomischen Kategorie optimaler Zeitnutzung auch der Leistungsgedanke. In einer Leistungsgesellschaft kann die Schule nur eine Einrichtung sein, die ebenfalls leistungsorientiert ist. Im Kindergarten lernen und leisten die Kinder auch sehr viel, aber die Lernleistungen stehen dort im Gegensatz zur Schule nicht unter normierten Erwartungen, die erfüllt werden müssen. Das Lernen in der Schule erhält deshalb eine gleichsam treppenförmige Struktur. Man versucht, Stufe um Stufe zu erklimmen, um am Ende der Schulzeit oben anzukommen. Diese aufsteigende Linearität erfordert eine neue Organisation des eigenen Verhaltens. Gerade beim Schulbeginn kann man beobachten, dass dies nicht allen Kindern in gleicher Weise gelingt. Dieses Verhalten muss durch die Grundschule erst angebahnt und ausgebildet werden.

Ein anderer Aspekt verstärkt diese Linearität: Die Schule verdankt ihre Existenz der *Einführung in die Schriftkultur*. Mit der Schrift lernen die Kinder jedoch nicht nur Buchstaben und die Möglichkeit, mit ihnen den Klang der Worte nachzubilden, sie als Text aufzuschreiben und zu lesen. Entscheidend ist bei diesem Vorgang, dass sich dabei nach und nach auch das Denken umformt. Kinder lernen unter dem Einfluss der Schrift das lineare, logische, folgerichtige Denken. Wort für Wort, Satz für Satz, Abschnitt um Abschnitt usw. bilden im Text eine Abfolge von Aussagen, die sich als Gedankengang ausformen. Die rationale Struktur folgerichtigen Denkens wird deshalb durch die Alphabetisierung in der Schule wesentlich verstärkt (vgl. Postman, 1983). In kulturgeschichtlichen Vergleichen zwischen oralen und literalen Kulturen hat man entdeckt, dass mit dieser Erziehung zur Linearität auch ein wesentlicher Impuls für die kulturelle Entwicklung gegeben ist (vgl. Ong, 1987). Zyklische und occasionale Formen des Zeitbewusstseins werden aufgebrochen, es bildet sich ein lineares Zeitbewusstsein aus, das auf die Zukunft hin ausgerichtet ist (Rammstedt, 1975, Goody et al., 1986).

Dieser Aspekt soll hier aber nicht vertieft werden. Es sei nur darauf hingewiesen, dass sich die Schule mit dieser treppenförmigen, aufsteigenden Linearität auch Probleme einhandelt. Denn diese Stetigkeit und Linearität passt nicht zusammen mit den von Kindern bevorzugten Formen des Lernens. Lernen im Kindesalter ist von der Struktur her eher ein *diskontinuierliches Lernen*, ein Lernen, das nur in Ausnahmefällen als eine gerade Linie bestimmt

werden kann. Kindliches Lernen ist, wie schon ausgeführt, bestimmt durch die Wahrnehmung von Gelegenheiten, durch Momente des Staunens und Verweilens, des Suchens und Probierens, des Hin und Her im Erkunden der Dinge. Es ist geprägt durch Überraschungen und plötzliche Einfälle, durch Wiederholungen und assoziative Sprünge, durch Abbrüche oder auch durch stilles Genießen. Solche nichtlinearen Bewegungen lassen sich nicht treppenförmig organisieren, man kann sie auch nicht optimieren und beschleunigen. Man kann im Unterricht nicht sagen: Nun staunt mal schnell, wir dürfen keine Zeit verschwenden!

Diese nichtlinearen, diskontinuierlichen Momente im kindlichen Lernen haben ihr Eigenrecht, sie benötigen ihre eigene Zeit. Wer versuchen wollte, sie zu verdichten und zu beschleunigen, würde sie zerstören und würde am Ende die Kinder in ihren eigenständigen Formen der Weltaneignung eher behindern als fördern. Auch könnte die Lernfähigkeit der Kinder insgesamt Schaden nehmen (vgl. Duncker, 2004). Dies ist auch der Grund, warum die linearen Formen des Lernens in der Grundschule heute nicht in einer idealtypisch strengen Ausprägung Beachtung finden, sondern vielfältig aufgelockert und mit Möglichkeiten diskontinuierlicher Beschäftigung verknüpft werden.

In all den diskontinuierlichen, oder wie Otto Friedrich Bollnow es ausdrückt, „unstetigen Formen“ (Bollnow, 1970) des Lernens ist nun das Strukturmerkmal der *Gegenwartsorientierung* deutlich zu erkennen. Kinder leben mehr im heutigen Tag als in der Ausrichtung auf morgen. Sie wollen nicht langfristig angelegte Ziele verfolgen, sondern suchen eine erfüllte Gegenwart. Die Bedeutung des gegenwärtigen Moments ist in der pädagogischen Anthropologie hervorgehoben worden. Es geht um das Recht des Augenblicks, der nicht beliebig aufgeopfert werden darf zugunsten von Zielen, die die Kinder von sich aus noch nicht antizipieren können. Deshalb muss bei der Gestaltung von Lernprozessen darauf geachtet werden, dass die „Eigenzeit“ (Nowotny, 1989) nicht übergangen wird, also das staunende Verweilen, das rätselnde Suchen, das Wiederholen als Sicherung und Bestätigung des Gelernten, die genießende Selbstvergewisserung des eigenen Könnens, die denkende Verarbeitung von Irritationen, das Aufgreifen einer plötzlichen Idee, das Zulassen wilder Neugier, das Abschweifen und Stochern in Dingen, die wir Erwachsenen vielleicht als nebensächlich bewerten. All diese Momente unterstreichen die Qualität des gegenwärtigen Moments. Janusz Korczak, der polnische Arzt und Pädagoge, hat deshalb in seinen Regeln für das Waisenhaus, das er in Warschau geleitet hat, „das Recht des Kindes auf den heutigen Tag“ betont (Korczak, 1967, S. 40)

Aber die *Zukunft* der Kinder ist ebenfalls im Auge zu behalten. Es wurde bereits mehrfach das zielorientierte Lernen angesprochen, das auf die Zukunft

hin ausgerichtet ist. Wir haben Erwartungen, Wünsche und auch Forderungen an die Kinder. Sie sollen gebildet und qualifiziert werden, sie sollen Kompetenzen und Wissen erwerben, sie sollen die Welt verstehen und in ihr handlungsfähig werden. Auch Mündigkeit entsteht nicht von allein, sondern muss durch Erfahrungsprozesse und vielfältige pädagogische Unterstützung erarbeitet werden. Die Schule versucht all dies in der bereits beschriebenen treppenförmigen Struktur zu organisieren: Stunde um Stunde, Schuljahr um Schuljahr sollen so aufeinanderfolgen, dass im Optimalfall das Abitur erreicht wird. Der Sinn der Schule erweist sich deshalb oft erst vom Ende her: Produkt und Output dominieren den Prozess, der Weg hat sich zweckrational dem Erreichen der Ziele unterzuordnen. Es mag dabei deutlich werden, dass das Lernen in der Schule primär von einem *Zukunftsbezug* diktiert wird. Die Gegenwart bekommt ihr Recht nur in ihrer funktionalen Ausrichtung auf den Schulerfolg und das Erreichen des Abschlusszeugnisses der Schullaufbahn.

Es liegt nahe, dass dabei eine Kehrseite zum Vorschein kommt: Die Schule erzeugt Motivationsprobleme, wenn wir die Forderung an die Kinder, ihre momentanen Bedürfnisse zurückzustellen, übertreiben. Die Kinder verweigern die Bereitschaft zur Anstrengung, wenn sich kein Lernerfolg einstellt oder der Sinn der Anstrengung nicht einleuchtet. Oft brechen dann erst im Jugendalter die Probleme eines Auseinanderdriftens von Gegenwarts- und Zukunftsbezug auf. Auflehnung und Protest werden zumindest erklärbar, wenn die Schule nur auf Zukunft, die Jugendlichen jedoch nur auf die Gegenwart setzen. Wenn die Schule immer nur Durchhalten verlangt und auf morgen vertröstet, die Jugendlichen aber chillen und relaxen wollen und im Übrigen auf Fun, Action und Happening setzen, ist der Konflikt vorprogrammiert (Schweitzer & Thiersch, 1983, Zinnecker, Behnken, Maschke & Stecher, 2002). Deshalb muss es schon im Vorschulalter gelingen, die Erfahrung zu vermitteln, dass es sich lohnt sich anzustrengen, um morgen etwas besser zu können als heute. Der Stolz, etwas erreicht zu haben, ist die wichtigste Grundlage für den Aufbau von Leistungsbereitschaft und die erfolgreiche Teilhabe in einer Leistungsgesellschaft.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Man kann die Merkmale des situativen, selbstgesteuerten, diskontinuierlichen und gegenwartsorientierten Lernens, also die Begriffe, die in obiger Liste auf der linken Seite stehen, im Begriff des *spielerischen Lernens* verdichten. Es sind Momente, die konstitutiv für das Lernen im Kindesalter sind. Spielerisches Lernen ist frei und eigenaktiv, es folgt spontanen Impulsen, erprobt im Hin und Her Möglichkeiten von sich selbst und von den Sachen, es schafft Phantasiewelten, bedeutet die Hingabe an die Dinge und die Entfaltung eigener Interessen. Auf der rechten Seite finden wir die Strukturmerkmale des planvollen, angeleiteten, stetigen, linearen und

zukunftsbezogenen Lernens, Merkmale also, die eher zur Schule passen und die dazu dienen, erwünschte oder notwendige Bildungsziele und Qualifikationen zu erreichen. Sie lassen sich im Fachbegriff des *methodisch-systematischen Lernens* verdichten. In diesem Sinne könnte man pointiert behaupten, dass ein Kind in der Rolle des Schülers ein methodisches Verhalten erwirbt.

Bevor auf der Grundlage der bisherigen Ausführungen Fragen des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule angesprochen werden, soll das Gesagte exkursartig am Beispiel der ästhetischen Praxis des Sammelns in der Kindheit illustriert werden.

3. Spielerisches und methodisch-systematisches Lernen im Sammeln

Kinder sind Sammler. Es ist oft sehr überraschend, was sie alles zusammentragen: Kronkorken und Tannenzapfen, Sticker und Flaschenöffner, Stofftiere und Fußballbilder. In ihren Sammlungen beschäftigen sie sich intensiv mit Dingen, die sie interessant oder auch nur schön finden. Die Gegenstände üben einen Reiz auf sie aus. Sie nehmen sie in die Hand, betrachten sie genau, sie stellen sie auf und bewahren sie an besonderen Orten. Es sind oft Zufälle, die zur Entstehung einer Sammlung führen, beispielsweise durch Fundstücke, Geschenke oder Dinge, die für andere Menschen unwichtig sind und weggeworfen werden. Die Beschäftigung mit den Sammelstücken zählt zu den Lieblingstätigkeiten im Alltag der Kinder, denn das Sammeln ist eine freiwillige Angelegenheit und keine verordnete. Man kann keinem Kind sagen: Ab morgen sammelst du dies oder jenes. Deshalb ist das Sammeln auch für die Kindheitsforschung so interessant. Wir erfahren etwas über die Interessen der Kinder und darüber, welche Bedeutungen die Dinge für sie haben (vgl. Duncker, Heyd & Hahn, 2014).

Zunächst ist es immer die Oberfläche der Dinge und die Vielfalt, von der Kinder sich angezogen fühlen. Das Staunen und Bewundern, das Verweilen und wiederholte Betrachten zeigen viele *diskontinuierliche, gegenwartsbezogene* Momente im Sammeln der Kinder.

Aber es gibt auch Prozesse methodisch-systematischen Vorgehens, zum Beispiel dann, wenn strategisch genau überlegt wird, wie sich die Sammlung erweitern lässt und wie man in den Besitz eines begehrten Stückes gelangen kann. Oder wenn die Kinder Recherchen anstellen und Informationen zu ihren Sammelstücken zusammentragen, wenn sie mit Kalkül ihre Tauschaktionen durchführen oder gezielt ihr Taschengeld für Ergänzungen ihrer Bestände verplanen. Die Suche nach Orten, an denen es wahrscheinlicher als anderswo

gelingen kann, neue Stücke zu finden, zeigt oft ein beachtliches methodisches Geschick. Unsere Gießener Studien zum Sammeln im Kindesalter zeigen jedoch, dass diese methodisch-systematischen Formen nicht Selbstzweck sind, sondern eigentlich der Steigerung von Genuss und Freude dienen, also auf eine erfüllte Gegenwart ausgerichtet sind.

In Kindergarten und Grundschule kann man vielfältige Anlässe für die Vertiefung und Weiterführung von Sammelaktivitäten aufgreifen. Zum Beispiel lassen sich wissenschaftspropädeutische Vorhaben anregen. Dinge genau zu betrachten und Merkmalsunterschiede zu benennen, Ordnungen zu finden, die es ermöglichen, Gruppierungen der Stücke vorzunehmen, Sammlungen auszustellen, die ein Thema repräsentieren usw. – das sind strukturierte Vorhaben, die zielgerichtet der Steigerung von Wissen und Kompetenzen dienen. Kinder werden dann gleichsam zu Experten und Forschern in einem Fachgebiet. Auch der Biologe beginnt seine wissenschaftliche Tätigkeit mit dem Sammeln von Gräsern oder Insekten und versucht sie nach Merkmalen zu klassifizieren. Dabei entstehen Fachbegriffe, die die Dinge genau beschreiben. Auf Schulhöfen kann man Kinder hören, wie sich über ihre Sammlungen mit einer Fachterminologie austauschen. So werden beispielsweise Sticker unterteilt in „Rundis“, „Dickis“, „Glitzis“, „Stoffis“ usw. (vgl. Duncker, Froberg & Zierfuß, 1999).

4. Didaktische Balanceakte in Kindergarten und Grundschule – Thesen

Es gilt nun, auf der Grundlage der bisherigen Überlegungen einige Konsequenzen für die Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule anzusprechen. Dies soll im Folgenden in Thesenform geschehen.

(1) In Kindergarten und Grundschule müssen Formen sowohl spielerischen als auch methodisch-systematischen Lernens beachtet und integriert werden. Sie bilden ein dialektisches Spannungsfeld, in dem Kinder sich lernend entfalten und entwickeln können.

Es mag in den bisherigen Ausführungen deutlich geworden sein, dass wir mit den Strukturmerkmalen des spielerischen und des methodisch-systematischen Lernens einen denkbar großen Gegensatz beschreiben. Wir können dabei nicht behaupten, dass die eine oder die andere Form ein alleiniges Geltungsrecht

beanspruchen könnte. Kinder benötigen für ihre leibliche, sozio-emotionale, psychische und intellektuelle Entwicklung das Spiel, aber sie müssen sukzessive auch an die Formen des methodisch-systematischen Lernens herangeführt werden. Es wurde darauf hingewiesen, dass es dabei durchaus Ansatzpunkte in den Tätigkeiten der Kinder selbst gibt. Überall dort, wo die Kinder in ihren Aktivitäten etwas erreichen wollen und ein Ergebnis ansteuern, verfolgen sie oft mit erstaunlicher Konzentration und Ausdauer ihr Ziel.

Wollten wir nun das Spiel einseitig nur dem Kindergarten und das methodisch-systematische Lernen nur der Grundschule zuordnen, so hätten wir einen Bruch, wie er schärfer kaum ausfallen könnte. Kindergarten und Grundschule könnten sich dann nicht sinnvoll aufeinander beziehen. Mehr noch, wir würden mit dem Schulbeginn erhebliche Risiken des Scheiterns und der Entfremdung in Kauf nehmen. Die Kindheit wäre mit dem Datum des Schulbeginns von einem gewaltigen Riss durchzogen, der emotional und sozial nur schwer zu bewältigen wäre. Schulangst und Regression, Desinteresse und Schulunlust, innerer Rückzug und Verhaltensstörungen sind Phänomene, die die Geschichte des Schulbeginns in früheren Jahrzehnten leider allzu oft begleitet haben. Schuleingangskrisen wären mit einer einseitigen Zuordnung des spielerischen Lernens zum Kindergarten und des methodisch-systematischen Lernens zur Grundschule ein hausgemachtes Problem.

Was damit gesagt werden soll, ist Folgendes: Wir können uns bei der Gestaltung von Bildungsprozessen weder im Kindergarten noch in der Grundschule einseitig nur auf die linke oder nur auf die rechte Seite der oben genannten Lernformen schlagen. Wir haben es zwar mit Gegensätzen zu tun, aber diese Gegensätze beschreiben kein eindeutiges Richtig und Falsch, sondern ein dialektisches Spannungsfeld, in dem wir uns konzeptionell bewegen müssen und das wir praktisch aussteuern müssen. Daraus resultiert die große praktische Verantwortung in Kindergarten und Grundschule, Balanceakte zu bewältigen. Es ist immer wieder neu zu entscheiden, wo wir dem Bedürfnis des Kindes nach spielerischem Lernen Raum geben und wo wir Lernprozesse nach dem Muster methodisch-systematischen Lernen anbieten und vielleicht auch zuzumuten müssen.

- (2) *Die Verteilung der Gewichte spielerischen und methodisch-systematischen Lernens erfordert sensible pädagogische Balanceakte. Dabei dürfen die Formen des methodisch-systematischen Lernens jedoch nicht zu den vorherrschenden in der Arbeit von Vorschuleinrichtungen werden. Aber auch die Grundschule darf hier nicht „gewaltsam“ vorgehen.*

Diese These sei zunächst noch einmal kurz auf die Grundschule bezogen: Der Idealtypus des methodisch-systematischen Lernens muss, wenn wir ihn streng verfolgen, zu einer Überwältigung der Kinder führen. Moderne Grundschularbeit zeichnet sich deshalb dadurch aus – dies wurde bereits angesprochen –, dass sie Elemente des selbstgesteuerten Lernens aufnimmt, dass sie indirekte Formen der Anleitung durch vorbereitete Lernumgebungen und durch offene Unterrichtsarrangements berücksichtigt. Auch spielerische Elemente werden in den Unterricht integriert, auch wenn dabei das freie Spiel selten vorkommt. Freies Spiel ist eine Form kindlicher Tätigkeit und kindlichen Lernens, das für den didaktischen Anspruch der Grundschule nicht geeignet ist, weil die Grundschule im Rahmen ihres Bildungsauftrags Ziele verfolgen muss, die über die Zeit der Kindheit hinausweisen. Auch dort, wo die Strenge des methodisch-systematischen Arbeitens gemildert und aufgelockert wird und dabei auch mit spielerischen Elementen verbunden wird, bleibt die lineare, effiziente und leistungsorientierte Struktur schulischen Lernens im Hintergrund bestehen.

Nun muss umgekehrt gefragt werden: Wenn die harte Gegenüberstellung spielerischen und methodisch-systematischen Lernens für die Grundschule nicht akzeptabel ist, weil die strenge Struktur methodisch-systematischen Lernens die Kindheit zu überwältigen droht und deshalb Räume auch für unstetiges, spontanes und gelegenheitsorientiertes Lernen geschaffen werden müssen, so müssen wir nun überlegen, ob und wo wir Elemente methodisch-systematischen Lernens verstärkt auch in den Kindergarten einbeziehen können.

Der Kindergarten steht primär in einer sozialgeschichtlichen und sozialpädagogischen Tradition, eine Tradition, die sich außerhalb schulischer Einflüsse bewegt hat – zumindest im deutschsprachigen Raum. Wir schauen deshalb manchmal auch ein wenig verwundert und irritiert auf unseren Nachbarn Frankreich, wo die *école maternelle* eher eng mit den Formen schulischen Lernens verzahnt ist. Die *école maternelle* scheint sehr viel weniger Scheu davor zu haben, Kindern im Vorschulalter die strenge Struktur methodisch-systematischen Lernens zuzumuten und klar strukturierte Trainings- und Übesequenzen durchzuführen (Plaisance, 1998). Aus guten Gründen ist man in Deutschland und der Schweiz diesen Weg nicht gegangen. Den Kindergarten als eine schulähnliche Institution durchzugestalten verbietet sich schon aufgrund der spezifischen Formen kindlicher Weltaneignung, in der das Spiel eine hervorgehobene Bedeutung einnimmt.

- (3) *Eine Didaktik des Elementarbereichs hat in der Entwicklung und Berücksichtigung präliteraler und ästhetischer Formen des Lernens Möglichkeiten, an die Struktur methodisch-systematischen Lernens heranzuführen.*

Methodisch-systematisches Lernen beginnt dort, wo Kinder auch im Spiel planvoll vorgehen und dramaturgisch durchgestaltete Formen des Beginns und Beendens von Tätigkeiten vollziehen. Wo etwas gestaltet, gebastelt, gebaut, gemalt wird, wird ein Ergebnis sichtbar, das auf den Abschluss einer Tätigkeit ausgerichtet ist. Man könnte auch vom Werkcharakter solcher Handlungen sprechen. Kinder müssen manchmal ermuntert oder auch deutlich dazu aufgefordert werden, eine begonnene Tätigkeit zu Ende zu führen und sie nicht einfach abbrechen, wenn kleine Schwierigkeiten entstehen. Sie müssen die Erfahrung erwerben, dass es sich lohnen kann, einen Arbeitsprozess durchzuhalten, der die Erfüllung und Vollendung eines Vorhabens einschließt. Wichtig ist, ein Bewusstsein davon zu schaffen, dass man eine Idee zu Ende führen kann, auch wenn unterwegs Änderungen und Korrekturen vorgenommen werden müssen. Die Reflexion und das gemeinsame Nachdenken über die eigene Arbeit unterstützt die Ausbildung einer Metaebene, die das eigene Tun begleitet. Methodisch-systematisches Lernen erzeugt auf diese Weise die Vorstellung des Vollbringens eines Werks oder der Bewältigung einer Aufgabe, die man sich gestellt hat. Tätigkeiten mit Werkcharakter bleiben unbefriedigend, wenn sie abgebrochen werden. Viele Ablenkungen und Störungen, die heute den Alltag der Kinder prägen, verhindern den Aufbau solcher werk- oder aufgabenbezogenen Tätigkeiten. Die vielen konsumorientierten Angebote von Spielzeugherstellern oder Computerspiele, die nur den Druck von Knöpfen und Tasten zulassen, behindern eigentätiges methodisch-systematisches Handeln. Wenn Kinder oft begeistert mit etwas beginnen, dann aber schnell die Lust verlieren, kann sich kein Erfolgsgefühl einstellen. Feedback von außen, Unterstützung der Motivation zum Durchhalten und gemeinsames Nachdenken über das eigene Tun, die Sicherung von Konzentration durch eine Abschirmung von Störungen und Unterbrechungen werden heute mehr und mehr zu einem Gebot erzieherischen Handelns.

Präliterale Formen des Lernens, die schon eine Hinführung zur Schriftlichkeit anbahnen, kann man in der pädagogischen Arbeit mit *Bilderbüchern* üben (vgl. Hamrodi & Lieber, 2008). Denn in der Anordnung von Bildern, die durch ihre sequenzielle Struktur eine Erzählung nachbilden, wird ebenfalls die dramaturgische Form einer Geschichte nachvollzogen. Das wiederholte Erfassen von Erzählungen, die an die richtige Reihenfolge von Bildern geknüpft sind, macht den Sinn irreversibler logischer Abfolgen von Szenen und Handlungen

sichtbar. Hier wird die Struktur des „Lesens“ im Medium des Bildes vorweggenommen. Eine Geschichte beginnt im Bilderbuch auf der ersten Seite und endet auf der letzten. Das Umblättern unterstreicht die sequenzielle Struktur des Lesens noch einmal zusätzlich. Das wiederholte Anschauen derselben Bilderbücher und das Vorlesen der Texte, die ja immer denselben Wortlaut haben, vermitteln Kindern im Vorschulalter die Erfahrung, dass man etwas auf Papier festhalten kann, dass man Geschichten gleichsam aufbewahren und wieder vergegenwärtigen kann. Dies sind unverzichtbare Vorerfahrungen, die den Leselehrgang in der Schule vorbereiten.

Schließlich sind lineare Strukturen auch im Rollenspiel und der Theaterarbeit mit Kindern sowie im Musizieren und im Singen von Liedern enthalten. Gerade Lieder und Musikstücke sind Miniaturen, die auf ästhetischem Weg den Werkcharakter dramaturgisch durchgestalteter Formen darstellen. Auch sie weisen eine lineare Struktur auf, die sinnlich erlebbar ist. Es geht in all diesen Formen nicht um das Ausleben spielerischer Impulse, nicht um wilde Spontaneität und Assoziativität, auch nicht um die Wahrnehmung zufälliger Gelegenheiten, sondern um den Mitvollzug von Strukturen, deren Dramaturgie notwendig linear durchgestaltet sein muss.

Es lässt sich behaupten: Je mehr die Kinder im Vorschulalter die Gelegenheit erhalten, sich mit Bilderbüchern zu beschäftigen und in Theaterstücken, Erzählungen, Liedern und Musikstücken den Spannungsbogen zwischen Anfang und Ende mitzuerleben, je mehr sie angehalten werden, begonnene Aktivitäten zu Ende zu führen und diesen Prozess reflexiv zu begleiten, desto leichter gelingt der Übergang in die Grundschule.

(4) Kompensation und Ausgleich individueller Defizite in der Entwicklung motorischer, sprachlicher und sozialer Kompetenzen bedürfen frühzeitiger Intervention und Förderung auf der Grundlage diagnostisch gewonnener Erkenntnisse.

Es gibt einen Bereich in der pädagogischen Arbeit, der zunehmend an Bedeutung gewinnt und der in besonderer Weise eine Herausforderung an die Gestaltung methodisch-systematischer Formen des Lernens darstellt. Die wachsende Heterogenität von Kindern in der Gesellschaft erfordert einen diagnostischen Blick darauf, wo Kinder, gemessen am durchschnittlich zu erwartenden Entwicklungsstand, Defizite und Rückstände aufzeigen. Auch wenn nicht sozial vergleichend, sondern am individuellen Entwicklungsfortschritt orientierend Maßstab genommen wird, ist ein diagnostischer Blick auf die Fähigkeiten jedes