

Evelyne Wannack

Kindergarten-Unterstufe: Zeit nutzen – Zeit lassen*

Begabungsförderung: früh starten!

Das Ausrufezeichen im Titel verweist uns darauf, dass etwas nicht ist wie es sein sollte. Der Titel kann so interpretiert werden, dass der Start heute spät – zu spät – erfolgt. Mit dem Begriff Start wird ein Zeitpunkt und zugleich eine Zeitspanne fokussiert. Es geht um die Frage, zu welchem Zeitpunkt Kindern die Möglichkeit gegeben wird, in das öffentliche Bildungswesen einzutreten und im Rahmen welcher pädagogischer Konzepte die erste Bildungsstufe gestaltet wird, um eine optimale Früh- resp. Begabungsförderung zu ermöglichen.

Wie bereits in der Tagungseinführung von Herrn Dr. Hauser durch die Unterforderungs- und die Förderungshypothese dargestellt wurde, haben wir es mit verschiedenen Spannungsfeldern zu tun. Anhand der Gegenüberstellung von Zeit nutzen – Zeit lassen, gehe ich aus einer pädagogisch-didaktischen Perspektive dem Tagungsthema nach. Gegliedert sind meine Ausführungen in drei Abschnitte:

- Kindergartenpädagogische Konzepte in historischer Perspektive
- Zeit lassen – Zeit nutzen am Beispiel offener Spiel- und Lernsituationen in Kindergarten und Primarunterstufe
- Frühe (Begabungs-) Förderung

Pädagogische Konzepte in historischer Perspektive

Der historische Zugang erfolgt mit der Absicht, anhand exemplarisch ausgewählter Konzepte das Spannungsfeld Zeit nutzen – Zeit lassen und die zugrunde liegenden kindergartenpädagogischen Gedanken und Werthaltungen nachzuzeichnen.

Bereits Johan Amos Comenius schlägt in seiner *Didactica Magna* die Gliederung des Schulsystems vor und zwar aufgrund seines pädagogischen Prinzips der *Naturgemässheit*. Damit meint er, dass die einzelnen Schulstufen gemäss dem Entwicklungsstand des Menschen definiert werden sollen, denn

„Aller Lehrstoff muss den Altersstufen gemäss so verteilt werden, dass nichts zu lernen aufgegeben wird, was das jeweilige Fassungsvermögen übersteigt.“ (Comenius, 1993)

Comenius schlägt vier Stufen vor. Die erste Stufe ist die *Mutterschule*. Sie dauert bis zum sechsten Lebensjahr des Kindes. Beschrieben wird, was das Kind zu Hause, von und bei seinen Eltern – vorab der Mutter – lernen soll. Anschliessend sollen alle Kinder – unabhängig von sozialem Stand und Geschlecht – von sechs bis zwölf Jahren die Muttersprachschule besuchen. In ihr lernen die Kinder die grundlegenden Dinge für das Leben. Besonders streicht Comenius die Beherrschung der Muttersprache in Wort und Schrift heraus, denn sie ist die Grundlage jeglichen Lernens. Die zwei weiteren Stufen – Lateinschule und Akademie – sind den Jünglingen vorbehalten. In der Lateinschule sollen die 13- bis 18-jährigen Knaben Verstand und Urteil lernen, in der Akademie, die die 19- bis 24-jährigen besuchen, steht die Zuwendung zu Willen und Intellekt im Zentrum.

War Comenius ein dezidierter Verfechter von Schulstufen, so war Fröbel davon überzeugt, dass das Spiel die kindgemässe Methode des Lernens für junge Kinder ist.

Das Spiel sei „...nicht Spielerei, es hat hohen Ernst und tiefe Bedeutung.“ (Fröbel, 1982)

* Referat anlässlich der Tagung des Netzwerkes Begabungsförderung zum Thema „Begabungsförderung: früh starten!“ am 10.9.2005

Sein Spielkonzept besteht aus drei Teilen. Die *Mutter- und Koselieder* sind eine Sammlung von Geschichten, Liedern und eine detaillierte Anleitung, wie die Mutter mit dem Säugling resp. Kleinkind spielen soll (vgl. Hoffmann 1982). Die *Bewegungsspiele* umfassen Sing- und Tanzspiele. Zudem empfiehlt Fröbel, dass die Kinder pro Tag mindestens eine Stunden spielend draussen verbringen. Das *gegenständliche Spielzeug* bildet den dritten Teil seines Spielkonzeptes. Es besteht aus den *Spielgaben* Ball, Kugel, Würfel und Quader. Die *Legematerialien* stellen sozusagen den Körper in die Fläche zerlegt dar. Es sind dies Quadrat, Rechteck, Kreis, Dreieck, Rhombus und Trapez. Für die Spielgaben und Legematerialien entwickelte Fröbel Spielanleitungen. Diese unterteilt er in Lebens-, Erkenntnis- und Schönheitsformen.

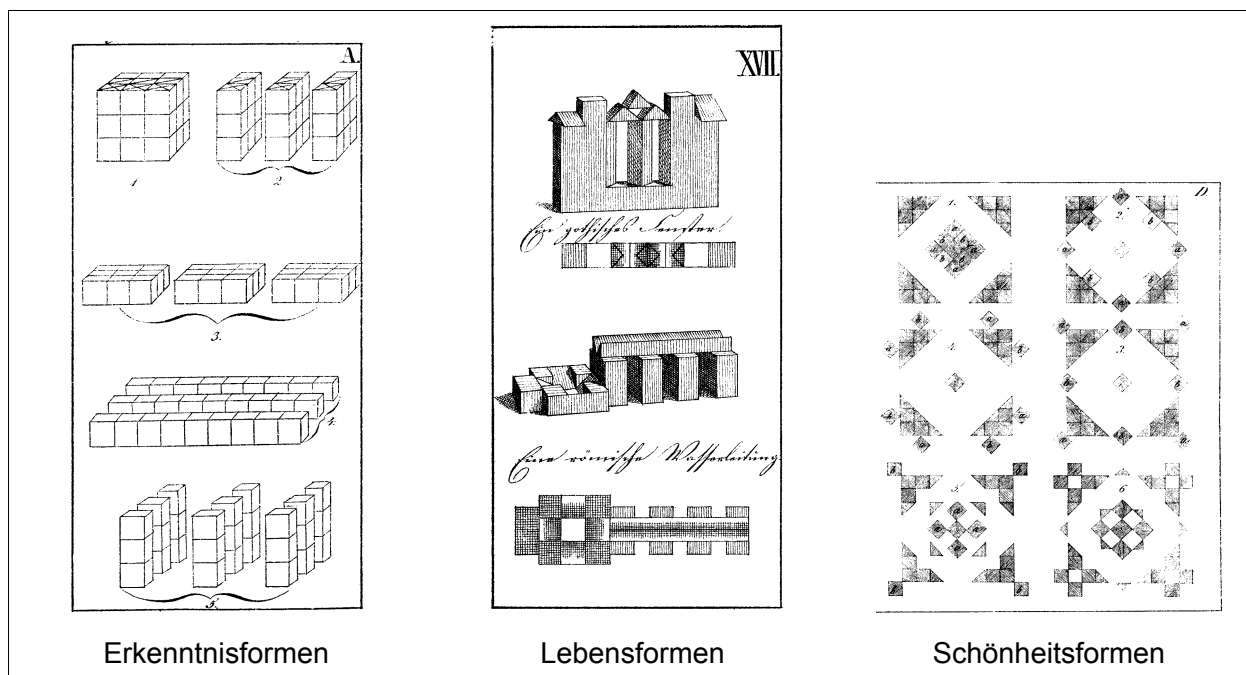


Abbildung 1: Spielanleitungen für Erkenntnis-, Lebens- und Schönheitsformen (Fröbel, 1982)

Fröbels Spielgaben gehen von einem Ganzen aus und bilden ein in sich geschlossenes System: Vom Körper zur Fläche – von der Fläche zur Linie – von der Linie zum Punkt. Diese Gesetzmäßigkeiten können vom Kind durch Zuordnen und Vergleichen der Formen nachvollzogen werden.

Insgesamt zeigt Fröbel eine Vielfalt von Einsatzmöglichkeiten für die Spielgaben auf. Seine Anleitungen und Beispiele wurden jedoch in der Praxis methodisch einseitig angewendet, so dass der Umgang mit den Spielgaben zu einem Spiel nach Anleitung erstarrte.

Diese Form des Spiels hatte nichts gemein mit der Vorstellung von Emmy Walser, wie eine moderne Kindergartenpädagogik auszusehen habe. Sie selber war mit dem reformpädagogischen Diskurs ihrer Zeit wohl vertraut und es war ihr ein Anliegen, den Kindergarten zu reformieren (Walser, 1926; Wannack, 1998). Für sie war es wichtig, dass das Kind im Mittelpunkt pädagogischer Bemühungen steht, damit es seine Selbstständigkeit und Kreativität entfalten kann. Als Grundlage für die Reform der Kindergartenpädagogik sollen wissenschaftliche Erkenntnisse dienen, um den Bann des unkritischen Nachvollziehens der Fröbelschen Methode und das intuitive Vorgehen abzulösen.

Ein Studienaufenthalt 1926 am Teacher's College der Columbia University in den USA führte sie zu John Dewey und William Heard Kilpatrick. Sie fand, was sie suchte:

„..., dass der Kindergarten überlebte Überlieferungen aufgeben und sein Vorgehen in Übereinstimmung bringe mit den psychologischen und physiologischen Gesetzen [...], und vor allem, dass er sei-

ne Beweggründe und Ziele übertrage aus dem Unklaren, Gefühlsmässigen, ins Wissenschaftliche, Praktische.“ (Walser, 1926, p. 3)

Emmy Walser hat gemeinsam mit Marie von Greyerz das Freispiel im Kindergarten reformiert und in seiner heutigen Ausprägung begründet. Es ging jedoch nicht nur um die didaktische Neufassung des Freispiels, sondern auch darum, die Kindergartenpädagogik auf ein solides Fundament zu stellen, was Emmy Walser in ihrer Wirkungszeit geglückt ist (vgl. Kindergarten-Verein des Kantons Bern, 1948).

Ich mache hier einen Zeitsprung und betrachte eine weitere Entwicklung im Bildungswesen, die für unser Thema von Relevanz ist. Als in den 1960-er Jahren anlässlich des Sputnik-Schocks eine heftige Bildungsdebatte geführt wurde, blieb auch der Kindergarten nicht von Kritik verschont. Bemängelt wurde, dass der Kindergarten einer Tradition der romantischen Gedanken wie Lebenseinigung und Spielpflege verpflichtet sei, die Kinder in bewahrpädagogischer Absicht von der Unbill des Lebens schützen wolle und dadurch die Kinder vor allem im kognitiven Bereich nicht ausreichend fördere (vgl. Schwerdt, 1975). Diesem Manko wurde begegnet, indem – wie im schulischen Bereich – Curricula für die Vorschule geschaffen wurden (vgl. Grossmann, 1994). Grundsätzlich sind drei verschiedene Richtungen zu unterscheiden und zwar Funktionsorientierte und Disziplinoorientierte Ansätze sowie der Situationsorientierte Ansatz (vgl. Grossmann, 1994; Hemmer, Obereisenbücher, 1979).

Die *funktionsorientierten Ansätze* zielen vor allem auf die Förderung der Intelligenz und Sprache ab (vgl. Retter, 1978). Dazu wurden mannigfaltige Sprach- und Leselernprogramme entwickelt (vgl. Correll, 1970; Lückert, 1974). Die *disziplinoorientierten Konzepte* gehen – wie die Schule – von den Fächern aus und strukturieren folglich die Bildungsinhalte des Kindergartens entsprechend (vgl. Gebauer, Müller, Sagi, 1971). Beide curricularen Ansätze wurden heftig kritisiert. Ein Kritikpunkt betraf die Marginalisierung des Spiels und damit einhergehend die Angst vor der Verschulung des Kindergartens. Der zweite Kritikpunkt betraf die einseitig kognitive Förderung, die dem holistischen Prinzip des Kindergartens zuwider lief (vgl. Wannack, 1997).

Auf fruchtbareren Boden stiess der *situationsorientierte Ansatz* (Arbeitsgruppe Vorschulerziehung, 1973a, 1973b, 1976), der sich zumindest in Deutschland bis in die heutige Zeit halten konnte (vgl. Wolf, Becker, Conrad, 1999; Zimmer, Preissing, Thiel, Heck, Krappmann, 1997). Mit seiner Betonung, den Kindergarten als Lebensraum zu gestalten, dem Lernen für Lebenssituationen und der offenen Planung gelang diesem Ansatz eine didaktische Erneuerung, ohne die traditionellen Werte der Kindergartenpädagogik in Frage zu stellen.

Mit den ausgewählten Beispielen zur historischen Genese kindergartenpädagogischer Grundlagen und Werthaltungen wurden mit Comenius die Idee der altersgemässen Schulstufen und mit Fröbel die altersgemässe Lernform eingeführt. Walser nimmt den reformpädagogischen Diskurs ihrer Zeit einerseits mit der Kindzentrierung und der entsprechenden Gestaltung des Freispiels auf. Und andererseits mit dem Anliegen, die Kindergartenpädagogik auf einer wissenschaftlichen Grundlage zu begründen und weiterzuentwickeln.

Die kurz skizzierten Curriculumsansätze zeigen für die Bildungsdebatte in den 1960-er Jahren in exemplarischer Art und Weise das Spannungsfeld des Zeit lassens und nutzens auf. Zeit nutzen wird mit früher kognitiver Förderung konnotiert, während das Spiel als informelle Lernform dem Zeit lassen zugeordnet oder sogar als Zeit verlieren betrachtet wird. Es erstaunt deshalb nicht, dass in dieser Zeit vom Schweizerischen Kindergärtnerinnen-Verein eine Arbeitsgruppe initiiert wurde, die den Auftrag erhielt, einen Rahmenplan für den deutschsprachigen Kindergarten zu erarbeiten. In diesem wurden die Leitideen, Ziele, Inhalte und didaktischen Prinzipien dargestellt

(Schweizerischer Kindergärtnerinnen-Verein, 1971), um der Kritik am Kindergarten entgegenzutreten.

Werfen wir einen Blick auf die heutige, europäische Ausrichtung des Kindergartens, ergibt eine Analyse der Eurydice-Datenbank-Eintärge¹, dass der Kern der Vorschulpädagogik nach wie vor das Spiel ist, um die Entwicklung der Kinder zu unterstützen. Stellvertretend ein Zitat aus dem finnischen Datenbank-Eintrag zur Vorschulerziehung:

„Schoolwork in pre-primary education is based on playful group and individual guidance stemming from each child's development level. The activities take children's need to learn through imagination and play into account.“ (Eurydice, 2004)

Als nächstes wird zu fragen sein, welchen pädagogisch-didaktischen Überlegungen und Prinzipien bei der Gestaltung des Spiels in der aktuellen Kindergartenpädagogik gefolgt wird.

Das Spiel im Kindergarten

Spiel ist sozusagen ein Synonym für Ganzheitlichkeit. Bereits Schiller brachte dies in seiner vielzitierten Beschreibung der Bedeutung des Spiels für den Menschen zum Ausdruck:

„Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“ (Schiller, 1960)

Was Schiller so treffend auf den Punkt bringt, ist in theoretischem Sinn ein Phänomen, das schwierig zu definieren ist, so dass eine Vielzahl von Versuchen gemacht wurde. Scheuerl (1990) wie auch Huizinga (1997) beschreiben das Phänomen anhand verschiedener Merkmale:

„Spiel, spielen ist ein Bewegungsablauf der durch Momente der Freiheit, der Ambivalenz, der relativen Geschlossenheit und der besonderen Zeitstruktur und Realitätsbeziehung („innere Unendlichkeit“, „Scheinhaftigkeit“, „Gegenwärtigkeit“) von anderen Bewegungsabläufen unterschieden werden kann.“ (Scheuerl 1990, p. 48)

„Der Form nach betrachtet, kann man das Spiel also zusammenfassend eine freie Handlung nennen, die als „nicht so gemeint“ und ausserhalb des gewöhnlichen Lebens stehend empfunden wird und trotzdem den Spieler völlig in Beschlag nehmen kann, an die kein materielles Interesse geknüpft ist und mit der kein Nutzen erworben wird, die sich innerhalb einer eigens bestimmten Zeit und eines eigens bestimmten Raums vollzieht [...]“ (Huizinga, 1997, p. 22)

Andere – wie z.B. Krasnor und Pepler (1980) – versuchten die wechselnde Dynamik des Spiels in Form von Schnittmengen zwischen verschiedenen Merkmalen darzustellen:

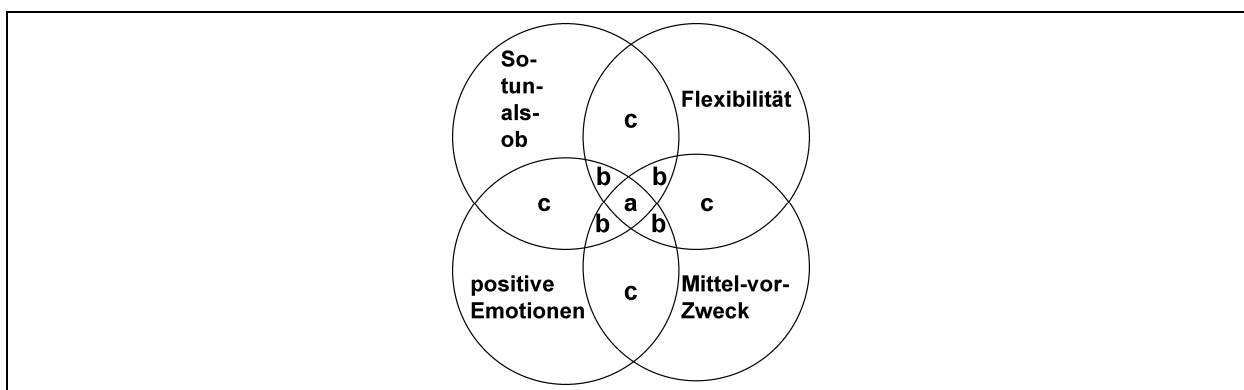


Abbildung 2: Merkmale des Spiels (Krasnor & Pepler 1980 zitiert nach Einsiedler 1994, p. 13)

Nachdem die Komplexität des Spielphänomens anhand Definitionsversuchen und konstitutiven Merkmalen aufgezeigt wurde, nehme ich im folgenden eine didaktische Perspektive ein und stelle

¹ Eurydice-Datenbank: Sämtliche Länder Europas dokumentieren in dieser Datenbank ihr Bildungswesen. Zu finden unter: <<http://www.eurydice.org>>

dar, welche Aspekte bei der Gestaltung von Spielsituationen im Kindergarten relevant sind (vgl. Wannack, 1997; 2004).



Abbildung 3: Didaktische Aspekte zur Gestaltung von Spielsituationen

Inhalte: In fast allen deutsch-schweizerischen Kantonen wurden Lehr- oder Rahmenpläne für den Kindergarten eingeführt, so dass diese als Bezugsrahmen für die Wahl der Inhalte dienen.

Bezogen auf Spielsituationen, vorab im freien Spiel, sind thematisch gebundene und thematisch ungebundene Angebote zu unterscheiden. Als thematisch gebundene Angebote bezeichne ich solche, die mit dem zu bearbeitenden Thema verknüpft sind. Werden z.B. physikalische Phänomene zum Thema Wasser bearbeitet, könnte ein Angebot im freien Spiel ein Experimentiertisch zu schwimmen-sinken sein.

Thematisch ungebundene Angebote bieten zusätzliche Möglichkeiten des Spielens für die Kinder wie z.B. Bauecke, Puppenecke, Malecke.

Lernprozess: Die Gestaltung der Spielangebote berücksichtigt ebenfalls die Phasen des Lernprozesses. In besonderem Mass eignen sich Spielangebote im freien Spiel für das Üben und Anwenden.

Sozialformen: Ob ein Spielangebot in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit angelegt werden soll, ist ein weiterer pädagogisch-didaktischer Aspekt, der bei der Gestaltung eine Rolle spielt.

Spielformen: Mit den verschiedenen Spielformen, die während der kindlichen Entwicklung auftreten (vgl. Hetzer, 1931; Oerter, 1997), ist eine weitere Gestaltungsebene gegeben.

Spielmaterial: Zu unterscheiden sind Spielmaterial und Spielzeug. Während es sich bei Spielmaterial um unstrukturiertes Material wie Sand, Ton, Papier usw. handelt, ist dem Spielzeug eine bestimmte Verwendung inhärent, die dem Spiel zumindest eine bestimmte Richtung vorgibt (vgl. Mieskes, 1983).

Raum: Der Innen- und Aussenraum spielt eine wichtige Rolle für die zu gestaltende Spielumgebung. In der Regel gehören Sitzkreis, verschiedene Nischen und Tischgruppen zur Gestaltung des Innenraums. Damit wird den Kindern parallel ein breites Spielangebot ermöglicht, das auch Rückzugsmöglichkeiten beinhaltet (für weitere Ausführungen vgl. <<http://www.kgch.ch>>).

Zeit: Vor allem für die Gestaltung von Spielangeboten im Freispiel wird dieser Aspekt einbezogen. Überlegt wird, ob die Spielangebote zeitlich über das Jahr gestaffelt eingeführt werden, ob es sich um Spielangebote handelt, die permanent vorhanden sind oder ob sie in Bezug zu einem Thema nur temporär eingerichtet werden.

In der Regel wird von zwei Spielsituationen ausgegangen und zwar vom geführten und vom freien Spiel oder Freispiel. Wie die Abbildung 4 zeigt, lassen die beiden Spielsituationen den Kindern in unterschiedlichem Mass Wahlfreiheit zu.

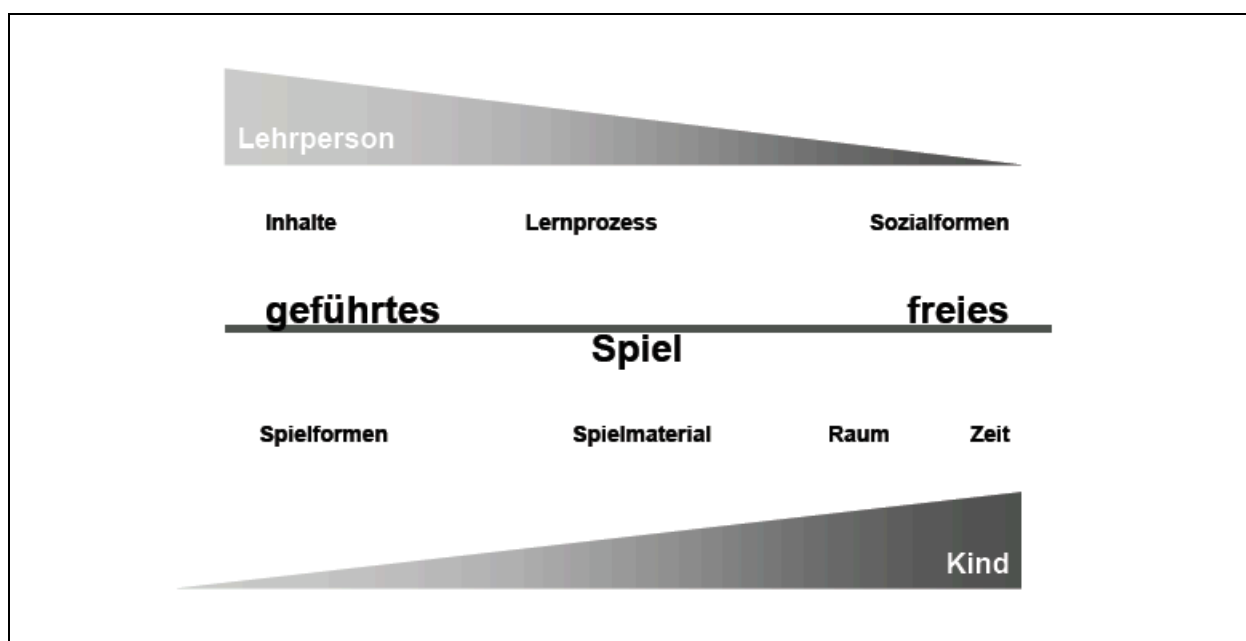


Abbildung 4: Freiheitsgrade im geföhrteten und freien Spiel

Wie der Begriff des geföhrteten Spiels umschreibt, geht die Lenkung direkt von der Lehrperson aus. Sie führt z.B. einen neuen Inhalt ein, erzählt eine Geschichte oder gestaltet mit den Kindern eine musikalische Sequenz. Indirekt ist die Lenkung beim freien Spiel, indem die Lehrperson die Spielumgebung gestaltet und die Kinder ihre Tätigkeit in einem *vordefinierten Rahmen* selber wählen. Es gibt jedoch auch bei der ‚freien Wahl‘ Restriktionen. Z.B. sind nicht beliebig viele Spielplätze bei einem Angebot vorhanden, so dass sich das Kind für ein anderes Spielangebot entscheiden muss oder mit einem Kind zusammen spielt, das vielleicht nicht seine erste Wahl ist. Innerhalb der Spielangebote ist der eigentliche Verlauf des Spiels relativ offen.

Die Kernfrage lautet nun, ob und in welchem Mass die Lehrperson des Kindergartens im freien Spiel direkt eingreifen soll oder nicht. Soll sie den Kindern ihre Spielzeit lassen oder soll sie das Kind oder eine Gruppe von Kindern gezielt fördern? Dieses Dilemma bringt Heimlich (2001) folgendermassen auf den Punkt:

„Wenn Spieltätigkeiten durch intrinsische Motivation, Phantasie und Selbstkontrolle als Merkmale ausgeprägt sind, so verbietet sich von vorneherein eine zu stark lenkende Einwirkung, da sie zwangsläufig zu einer geringeren Realisierung des Eigenanteils der Kinder an ihrem Spiel führen würde und folglich ein niedrigeres Niveau der Spielintensität nach sich zöge.“ (Heimlich 2001, p. 191)

Wie geht nun Heimlich mit dem Dilemma in seinen spielpädagogischen Überlegungen um? Er führt aus, dass gänzliches Desinteresse der Erwachsenen und insbesondere die Vernachlässigung der Schaffung optimaler Bedingungen für das kindliche Spiel (Raum, Zeit, Material, Interaktion) äusserst abträglich wäre. Es gelte eine Balance zu finden zwischen ‚Föhren‘ und ‚Wachsen lassen‘.

Als mögliche Formen der Intervention in Spielsituationen – basierend auf einer empirischen Studie von Johnson, Christie, Yawkee (1987 zitiert nach Heimlich 2001) – sieht er die folgenden:

- Parallelspiel:** Wie der Begriff zum Ausdruck bringt, spielt der Erwachsene parallel zum Kind dasselbe Spiel. Gefördert werden – so die empirischen Befunde der Studie – die kindliche Ausdauer und die Übernahme neuer Spielideen durch Beobachtung. Es handelt sich in diesem Sinn um eine indirekte Intervention.
- Mitspiel:** Bei dieser Form handelt es sich um eine direkte Intervention, in dem die Lehrperson eine Rolle im Spiel übernimmt, sich durch die Kinder leiten lässt, aber gleichzeitig versucht, durch neue Ideen das Spiel zu erweitern.
- Spieltutoring:** Im Gegensatz zum Parallel- und Mitspiel, die im Rahmen eines bereits laufenden Spiels Anregungen geben, dient das Spieltutoring der Spielinitiierung. Die Spielimpulse werden von aussen gegeben. Zum Einen macht die Lehrperson Vorschläge, was die Kinder spielen könnten. Zum Anderen zeigt sie im Sinne eines Modellings bestimmte Spielhandlungen vor und ermuntert die Kinder, diese nachzumachen.

Bei allen Arten der Spielbegleitung oder -anregung sind gemäss Heimlich (2001) die Grundprinzipien Multidimensionalität, Akzeptanz und Situationsgestaltung zu berücksichtigen.

Mit *Multidimensionalität* wird auf den sozialen, emotionalen, kognitiven und sensomotorischen Aspekt, der Spielhandlungen inhärent ist, verwiesen. Es ist wichtig, so Heimlich, dass die Kinder durch das Spiel in allen vier Bereichen gefördert werden. Mit dem Begriff der *Akzeptanz* verweist Heimlich darauf, dass die Spielideen der Kinder grundsätzlich zu akzeptieren sind. Aufgabe der Lehrperson ist es, eine optimale Balance zwischen Spielen lassen und Spielen anregen zu finden. Die *Situationsgestaltung* bezieht sich auf eine anregende Spielumgebung. Wie in Abbildung 3 aufgezeigt wurde, sind eine Vielfalt von pädagogisch-didaktischen Aspekten zu berücksichtigen. Hinzu kommt die gezielte Beobachtung einzelner Kinder und Kindergruppen, um die Spielumgebung mit individuell abgestimmten Spielangeboten zu erweitern.

In Heimlichs Beschreibungen der drei Grundprinzipien tritt die Ambivalenz zwischen Zeit lassen und Zeit nutzen zu Tage. Pries er eine reflektierte Spielförderung und damit die gezielte Intervention der Lehrperson an, wird dieser Aspekt durch die Grundprinzipien wieder relativiert. Heimlich (2001) zeichnet ein sehr idealistisches Bild vom Spiel der Kinder, im Sinne des freien Entfaltens, was letztlich zu einer Art Mystifizierung führt.

Der Frage, wodurch sich eine gute Vorschulerziehung auszeichnet, geht die international renommierte Studie ‚Effective Provision of Pre-School Education‘ nach, die ich im folgenden kurz vorstellen werde.

Empirische Studien zur Vorschulerziehung

Die Studie ‚Effective Provision of Pre-School Education (EPPE)‘ ist längsschnittlich angelegt. Die Stichprobe ist repräsentativ für England und setzt sich aus 3000 Kindern im Alter von drei und vier Jahren zusammen. Ziel der Studie ist es, die kognitive und soziale Entwicklung der Kinder unter Berücksichtigung des familiären Hintergrunds im Vorschulalter und beim Übertritt in die Primarschule zu untersuchen. Für jedes Kind liegt ein Datensatz vor, der den Gesundheitszustand, die sozio-ökonomischen resp. kulturellen Daten der Eltern und Einschätzungen der Lehrpersonen und Erzieherinnen der Vorschule umfasst. Zusätzlich wurden standardisierte Tests zur kognitiven Entwicklung vor Beginn des Vorschulbesuchs durchgeführt. Am Ende der Vorschule sowie im ersten

und zweiten Schuljahr der Primarschule wurde der kognitive und soziale Entwicklungsstand der Kinder erhoben. Bei jeder Untersuchung wurde auch der familiäre Kontext sowie Einschätzungen der Lehrpersonen einbezogen (vgl. Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, Taggart 2004).

Die EPPE-Studie wurde durch die Studie ‚Effective Pedagogy in Early Years (EPEY)‘ erweitert. Dazu wurden 14 Vorschulinstitutionen ausgewählt, die in der EPPE-Studie gute oder sehr gute Resultate lieferten. Um mehr über die pädagogische Qualität zu erfahren, wurden Daten mittels Interviews mit Lehrpersonen und durch gezielte Beobachtungen der Lehrpersonen und Kinder gewonnen (vgl. Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden, Bell, 2002).

Die Ergebnisse verweisen auf drei Bereiche, die zentral für die optimale Förderung der Kinder im kognitiven und sozialen Bereich sind.

- Qualität der verbalen Interaktion zwischen Lehrperson und Kind.
- Sachkompetenz der Lehrperson in den Bereichen des Lehrplans.
- Wissen und Einstellungen zum Lernen der Kinder.

Zur *Qualität der verbalen Interaktion zwischen Lehrperson und Kind* wird speziell das ‚sustained shared thinking‘ (Siraj-Blatchford et al., 2002) hervorgehoben. Die Autorinnen definieren es wie folgt:

„An episode in which two or more individuals „work together“ in an intellectual way to solve a problem, clarify a concept, evaluate activities, extend a narrative etc. Both parties must contribute to the thinking and it must develop and extend.“ (Siraj-Blatchford et al., 2002)

Dieses ‚sustained shared thinking‘ tritt vor allem in 1:1-Situationen auf. Beobachtbar sind solche Situationen sowohl zwischen Lehrperson und Kind wie auch zwischen Kindern.

Als zweiten Bereich kristallisieren die Autorinnen die *Sachkompetenz der Lehrpersonen in den Bereichen des Lehrplans* heraus. Der Lehrplan für die Vorschule – Curriculum Guidances for the Foundation Stage (Qualifications and Curriculum Authority, 2000) – beinhaltet die folgenden Bereiche:

- personal, social and emotional development
- communication, language and literacy
- mathematical development
- knowledge and understanding of the world
- physical development
- creative development

Eine hohe Sachkompetenz der Lehrperson in den Lehrplan-Bereichen ist für die kognitive Förderung der Kinder entscheidend. Die Studie zeigt, dass bei einem Teil der Lehrpersonen in einigen Bereichen inadäquates Wissen vorhanden ist. Sie können fruchtbare Situationen nicht oder nur unzureichend nutzen, weil ihnen einerseits das Fachwissen fehlt und sie andererseits über zu wenig didaktische Kompetenz verfügen, um Impulse der Kinder aufzunehmen und fortzuführen.

Auch in England wird die Diskussion geführt, ob Lernen im Vorschulalter informell oder formell angelegt werden soll, oder mit anderen Worten, welchen Stellenwert das Spiel in der Umsetzung des Curriculums hat. Zu diesem Aspekt – *Wissen und Einstellungen zum Lernen der Kinder* – ziehen die Autorinnen aus ihren Ergebnissen folgende Schlüsse:

Anspruchsvolle und gut strukturierte Spielumgebungen sind die Grundlage für das formelle Lernen. Die Kombination von direkt und indirekt gelenkten Unterrichtssituationen stellt sich als besonders nachhaltig heraus. Dabei ist zu betonen, dass direkt gelenkte Unterrichtssituationen nicht ausschliesslich mit Frontalunterricht zu verbinden sind. Sowohl bei der Interaktion mit einem Kind wie auch einer Gruppe von Kindern sind direkt gelenkte Unterrichtssequenzen möglich.

Die Autorinnen machen darauf aufmerksam, dass die Anregungen für bestimmte Aktivitäten nicht ausschliesslich von den Lehrpersonen ausgehen müssen. Bei ihren Unterrichtsbeobachtungen stellen sie fest, dass die Initiierung von Aktivitäten in qualitativ hochstehenden Settings je zur Hälfte von den Kindern resp. von der Lehrperson ausgehen. Als ideale Formen kristallisiert sich das ‚sustained shared thinking‘ sowie die Förderung von Spielaktivitäten durch Modelling heraus.

Sozusagen als Grundtenor für alle diese Aktivitäten stellt sich die pädagogische Werthaltung heraus, die Kinder zu ermutigen, auch für sie anspruchsvolle Aufgaben in Angriff zu nehmen und zwar im Sinne der ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ (vgl. Wygotski 1987 zitiert nach Oerter, Montada 1998), die oberhalb des aktuellen Entwicklungsniveaus angesiedelt ist und die sich das Kind als nächstes aneignen wird.

Erschienen die Ausführungen zur Spielförderung bei Heimlich (2001) noch von Ambivalenz geprägt – obwohl er auf eine empirische Studie zurück greift, die durchaus positive Effekte berichtet – arbeiten die Autorinnen der EPEY-Studie einige wichtige Aspekte zur Förderung der Kinder im Vorschulalter heraus. Sie legen in ihren Ausführungen die Zurückhaltung bezüglich des Intervenierens in Spielsequenzen ab und differenzieren die stufengemässen Gestaltungsmöglichkeiten von Unterrichtssituationen methodisch aus. Die Lehrpersonen sind für die Unterrichtsgestaltung in Abstimmung mit dem Curriculum verantwortlich. Zugleich wird hoher Wert darauf gelegt, dass die Aktivitäten der Kinder, die ja nicht zuletzt von der Unterrichtsgestaltung abhängig sind, aufgenommen und weitergeführt werden. Meines Erachtens eignen sich die Ergebnisse der EPEY-Studie zur Reflexion der gängigen Kindergartenpraxis, weil detailliert auf das Lernen der Kinder, die Bedeutung der Lehrperson sowie auf didaktische Überlegungen eingegangen wird.

Die Metapher „Zeit nutzen - Zeit lassen“ ist nicht nur für die Kindergartenpädagogik zutreffend. Ähnliche Diskussionen lassen sich ebenso in der Schulpädagogik finden, wie im nächsten Teil kurz zusammenfassend dargestellt wird.

Offener vs. geschlossener Unterricht

Anhand der Leitfrage, ob offene oder geschlossene Unterrichtsformen effektiver für den Lernerfolg sind, wird sowohl ideologisch wie auch auf der Grundlage empirischer Ergebnisse debattiert. Vorauszuschicken ist, dass die empirische Forschung zu offenem Unterricht gemäss Einsiedler (1997) kaum vorhanden ist. Er stellt des weiteren fest, dass dies eigentlich erstaunlich ist, weil sowohl die Diskussion darüber wie die in der Praxis angewendeten Methoden vielfältig sind.

Knapp werde ich einige Aspekte herausarbeiten. Als Grundlage dienen mir die Publikationen von Einsiedler (1997), Gage & Berliner (1984), Giaconia & Hedges (1982) und Jürgens (1997). Insgesamt fällt bei den Studien zu offenen Unterrichtsformen auf, dass diese äusserst ambivalent ausfallen. Das mag einerseits daher rühren, dass die Definition, welche Formen als offene Unterrichtsformen zu bezeichnen sind, äusserst schwierig ist und damit auch die Operationalisierung der Konzepte äusserst heterogen ausfällt. So verwundert es nicht, dass in einigen Studien die Schulleistungen in geschlossenen Unterrichtsformen besser ausfallen als in offenem Unterricht. Gleichzeitig finden sich Studien, die diese Tendenz widerlegen oder zumindest keinen Unterschied finden. Auch das oft verwendete Argument, dass offene Unterrichtsformen positivere Effekte im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung evozieren, kann in dieser Eindeutigkeit empirisch nicht belegt werden.

Letztendlich geht es bei der Diskussion um offene resp. geschlossene Unterrichtsformen eigentlich darum, wie die vorhandene Lernzeit effizient genutzt wird, um die Kinder in ihrer Sach-, Selbst-

und Sozialkompetenz zu fördern. Aus einer Durchsicht entsprechender Literatur zum Thema Unterrichtsqualität (für einen Überblick siehe Helmke, 2004) scheinen mir die Aspekte Klassenführung, Strukturiertheit, Adaptivität und proaktive Förderung zentral.

- **Klassenführung** – auch classroom management – ein Konzept, das auf der einen Seite organisatorische und Monitoring-Tätigkeiten und auf der anderen Seite didaktische und methodische Tätigkeiten der Lehrperson in den Blick nimmt. Die Art und Weise der Klassenführung ist massgeblich für den Lernerfolg verantwortlich.
- **Strukturiertheit** der Lern- oder Spielinhalte in Bezug zum jeweiligen Entwicklungsbereich resp. Fach.
- **Adaptivität** des pädagogisch-didaktischen Konzeptes der Lehrperson in Bezug auf die jeweilige Klasse, indem Unterrichtsformen resp. Aufgaben situationsangemessen ausgewählt und eingesetzt werden.
- **Proaktive Förderung** fokussiert das Verhalten der Kinder. Wichtig ist es, die Aktivitäten der Kinder aufmerksam zu beobachten, um eventuelle Missverständnisse zu klären und aktiv unterstützend eingreifen zu können.

Die schulpädagogische Perspektive auf Unterrichtsformen und Unterrichtsqualität weist einige Parallelen zur kindergartenpädagogischen Perspektive auf. Beide Zugänge werden im nächsten Abschnitt als Grundlage genutzt, um sich dem Tagungs- und Referatsthema anzunähern und ein Fazit zu ziehen.

Frühe (Begabungs-) Förderung

Die Leitmetapher Zeit nutzen - Zeit lassen diente dazu, verschiedene Spannungsfelder hinsichtlich pädagogisch-didaktischer Konzepte darzustellen. Obwohl das Tagungsthema so interpretiert werden kann, dass der Fokus vor allem auf den Kindergarten zu legen ist, habe ich auch die Primarstufe einbezogen, weil die Frage der frühen (Begabungs-) Förderung meines Erachtens die Bildungszeit im Kindergarten und der Primarunterstufe betrifft. Zunächst versuche ich aus einer didaktischen Sicht einige Schlussfolgerungen zu ziehen. Ich gehe näher auf das Konzept Classroom Management ein, auf die proaktive Förderung der Kinder sowie das Verhältnis von Entwicklungsbereichen und Fächern. Anschliessend diskutiere ich Überlegungen zur curricularen und strukturellen Aspekten.

Classroom Management

Unter Einbezug der aktuellen Tendenzen zur Neugestaltung der Bildungszeit von vier- bis achtjährigen Kindern ist es aus meiner Sicht notwendig, die oft bemühten Gegensätze zwischen Lernen und Spielen, informellem und formellem Lernen oder allgemeiner zwischen Kindergarten und Schule zu überwinden. Viele Annäherungen fanden und finden bereits statt. Ein nächster Schritt wäre nun ein konzeptioneller, der von einer abstrakteren Ebene versucht, anhand bestimmter Kriterien, die pädagogisch-didaktischen Konzepte in den Blick zu nehmen und – nach ausreichender Analyse – im Sinne einer Synthese neu zu fassen. Idealer Ausgangspunkt ist das Konzept des Classroom Management. Ideal deshalb, weil es sowohl im kindergarten- wie schulpädagogischen Diskurs ein noch wenig genutztes Konzept ist, und somit eine neue, übergreifende Sichtweise auf die je stufenspezifische didaktische Ausgestaltung zulässt.

Betrachten wir das Konzept von Evertson, Emmer, Worsham (2003), so finden wir didaktische Aspekte zur Strukturierung, Darbietung und Gestaltung von Lerninhalten. Diese können die Ausgangslage für die Frage bilden, wie geschlossene und offene Unterrichtssituationen gestaltet werden müssten und in welchem Verhältnis diese stehen. Als organisatorische Aspekte werden im

Konzept des Classroom Management Regeln, Prozeduren, Rituale und Übergänge resp. Rhythmisierung diskutiert. Sowohl im Kindergarten wie der Primarunterstufe sind diese Aspekte fester Bestandteil der Unterrichtsgestaltung und fundamental für die Unterrichtsorganisation. Anhand des Konzepts Classroom Management und unter Einbezug empirischer Ergebnisse zur Unterrichtsqualität in Kindergarten und Primarstufe sind konzeptionelle Entwicklungsschritte möglich und notwendig.

Proaktive Förderung der Kinder in Spiel- und Lernsituationen.

Ich habe den Begriff proaktiv gewählt, um zum Ausdruck zu bringen, dass Lehrpersonen Spiel- und Lernprozesse initiieren, sei dies durch Instruktion oder durch die Schaffung von Spiel- und Lernumgebungen. In diesen Unterrichtssituationen ist es meines Erachtens wichtig, weitere Impulse zu geben und zwar sowohl – wie dies ausgeführt wurde – indem Aktivitäten von Kindern aufgenommen wie auch neue Impulse von der Lehrperson gegeben werden. Sie ist in dem Sinne nicht einfach Moderatorin von Spiel- und Lernprozessen, sondern nimmt eine proaktive Haltung ein, die zwischen Instruktion und Ko-Konstruktion angesiedelt ist. Der Begriff Ko-Konstruktion verweist darauf, dass Lernen u.a. in sozialen Kontexten stattfindet. Siraj-Blatchford et al. (2002) zeigen insbesondere für das ‚sustained shared thinking‘, dass lernträchtige Situationen sowohl zwischen Lehrperson und Kindern wie auch unter Kindern beobachtet werden können und massgeblich für das Lernen sind.

Ich will damit auf die wichtige Rolle der Lehrperson aufmerksam machen. Sie ist dafür verantwortlich, dass die Kinder eine anregende, gut strukturierte Lernumgebung vorfinden, Spiel- und Lernimpulse erhalten und herausgefordert werden. Sie ist es, die die Unterrichtszeit optimal nutzt, um den Kindern Zeit für ihre Lernprozesse zu lassen, indem sie aufmerksame Beobachterin ist, die Kinder proaktiv fördert und diese Erkenntnisse für die weitere Unterrichtsgestaltung im Sinne der Adaptivität nutzt.

Verhältnis von Entwicklungsbereichen und Fächern

Oftmals wird frühe Begabungsförderung lediglich auf die Vorverlegung der Einführung der Kulturtechniken reduziert, was meines Erachtens zu kurz gegriffen ist. Berücksichtigung müssen sämtliche Entwicklungsbereiche resp. Fächer finden. Dabei geht es primär um die Überwindung der Einzelperspektive Entwicklungsbereiche vs. Fächer. Diese müssen aufeinander bezogen und in ihrer wechselseitigen Bedeutung füreinander diskutiert werden (vgl. Abbildung 5), was eine besondere Herausforderung für die Fachdidaktiken bedeutet. Ihnen obliegt es, die Verbindung zwischen Entwicklungsbereichen und Fachinhalten zu analysieren und entsprechende fachdidaktische Konzepte zu entwickeln, die diesem Umstand gerecht werden (vgl. dazu Wannack, 2003, 2004).

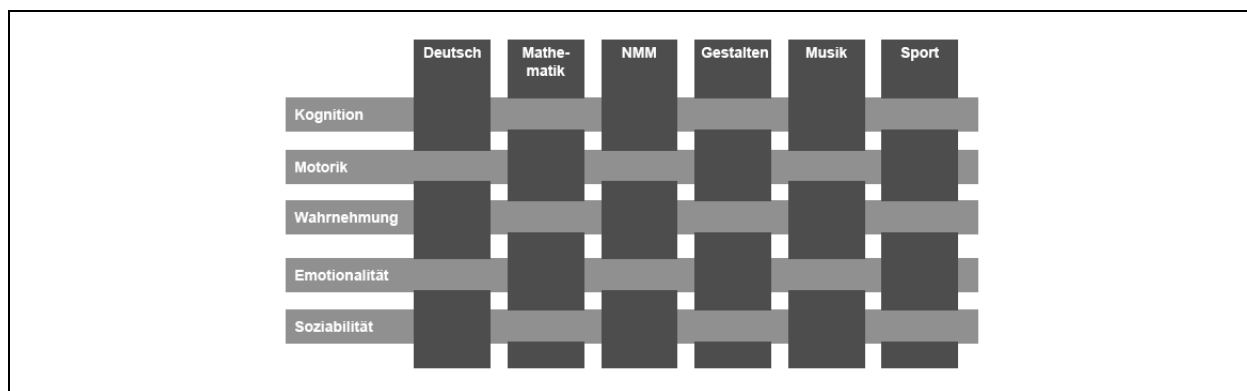


Abbildung 5: Verbindung von Entwicklungsbereichen und Fächern

Eine weitere Herausforderung ergibt sich aus einer der Hauptaufgaben der ersten Bildungsstufe, nämlich der Früherkennung und der Frühförderung. Werden die Entwicklungsbereiche als Lernvoraussetzungen verstanden, können diese als Kriterien für die Fachdidaktiken dienen, diagnostische Instrumente zu entwickeln, um die besonderen Bedürfnisse – seien es Stärken oder Schwächen – zu erkennen und didaktisch-methodische Vorschläge zu machen.

Curriculare und strukturelle Aspekte

Wenn frühe (Begabungs-) Förderung nicht einfach die Vorverlegung der Kulturtechniken bedeutet, dann ist ganz grundsätzlich zu fragen, welche Bildungsinhalte für welche Stufe definiert werden. Diese Überlegungen führen vorerst zu einer ganz anderen Frage, nämlich nach der Gliederung der Bildungsstufen. Soll eine frühe (Begabungs-) Förderung stattfinden, dann muss meines Erachtens eine Eingangsstufe definiert werden, die – abgeleitet aus der aktuellen Situation – 2 Jahre Kindergarten und zwei Jahre Primarunterstufe umfasst. Eng damit und curricularen Überlegungen verknüpft, ist der Aspekt des Obligatoriums. Wenn nebst der Früherkennung und Frühförderung eine weitere Aufgabe dieser Eingangsstufe ist, Lernvoraussetzungen zu erweitern und mit Fachinhalten zu verbinden, dann muss das Fazit gezogen werden, dass der Besuch der Eingangsstufe für alle Kinder obligatorisch ist. Denn nur so kann gewährleistet werden, dass die Kinder genügend Zeit erhalten, um die, im Rahmen eines neu zu entwickelnden Lehrplans Eingangsstufe formulierten Lernziele, am Ende der Eingangsstufe zu erreichen.

Denn für mich ist die Kernfrage, wie wir die Bildungszeit der Kinder unabhängig vom sozialen Status, vom Geschlecht und von der ethnischen Herkunft zu Beginn ihrer Bildungskarriere gestalten und sie fördern, damit sie ihre Ressourcen optimal nutzen können.

In dem Sinn sollten wir uns keine Zeit lassen, sondern die Zeit nutzen, ohne dogmatisch verstellten Blick die Neugestaltung der ersten Bildungsstufe in Angriff zu nehmen.

Literatur

- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung (1973a). *Anregungen I. Zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten*. München: Juventa Verlag.
- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung (1973b). *Anregungen II. Zur Ausstattung des Kindergartens*. München: Juventa Verlag.
- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung (1976). *Anregungen III. Didaktische Einheiten im Kindergarten*. München: Juventa Verlag.
- Comenius, Johann Amos (1993). *Grosse Didaktik* (8. überarb. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Correll, Werner (1970). Lesen, Schreiben und Rechnen im Vorschulalter. In Correll, Werner (Ed.), *Lernen und Lehren im Vorschulalter* (p. 11-57). Donauwörth: Auer Verlag.
- Einsiedler, Wolfgang (1994). *Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Einsiedler, Wolfgang (1997). Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Literaturüberblick. In Weinert, Franz E.; Helmke, Andreas (Eds.), *Entwicklung im Grundschulalter* (p. 225 - 240). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Eurydice (2004). *The Education System in Finland (2003/2004)*. [Internet-Seite]. Eurydice. Verfügbar unter: <<http://www.eurydice.org>> [15.7., 2005].
- Evertson, Carolyn M.; Emmer, Edmund T.; Worsham, Murray E. (2003). *Classroom Management for Elementary Teachers* (6. Aufl.). Boston: Allyn and Bacon.
- Fröbel, Friedrich (1982). *Vorschulerziehung und Spieltheorie* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett - Cotta.
- Gage, Nathaniel L.; Berliner, David C. (1984). *Educational Psychology*. Dallas: Houghton Mifflin.
- Gebauer, Theodor; Müller, Erich; Sagi, Alexander (1971). *Begabungsförderung im Vorschulalter*. Stuttgart: Ernst Klett.

- Giaconia, Rose M.; Hedges, Larry V. (1982). Identifying Features of Effective Open Education. *Review of Educational Research*, 52 (4), 579 - 602.
- Grossmann, Wilma (1994). *Kindergarten. Eine historisch-systematische Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Heimlich, Ulrich (2001). *Einführung in die Spielpädagogik* (2. überarb. und erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helmke, Andreas (2004). *Unterrichtsqualität. Erfassen - Bewerten - Verbessern* (2. Aufl.). Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Hemmer, Klaus Peter; Obereisenbuchner, Matthias (1979). *Die Reform der vorschulischen Erziehung. Eine Zwischenbilanz*. München: Juventa Verlag.
- Hetzer, Hildegard (1931). *Kind und Schaffen*. Jena: Verlag Gustav Fischer.
- Hoffmann, Erika (Ed.). (1982). *Friedrich Fröbel: Die Spielgaben* (4). Stuttgart: Ernst Klett.
- Huizinga, Johan (1997). *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Jürgens, Eiko (1997). Offener Unterricht im Spiegel empirischer Forschung. *Pädagogische Rundschau*, 51, 677 - 697.
- Kindergartenverein des Kantons Bern (Ed.). (1948). *Der Kindergarten. Grundlagen - Eigenart - Ausgestaltung*. Bern: Kindergartenverein des Kantons Bern.
- Lückert, Heinz-Rolf (Ed.). (1974). *Begabungs- und Bildungsförderung im Vorschulalter* (Bd. 260). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Mieskes, Hans (1983). Spielmittel und Spielmittelforschung im Rahmen der Spielpädagogik. In Kreuzer, Karl Josef (Ed.), *Handbuch der Spielpädagogik* (Bd 1, p. 387 - 429). Düsseldorf: Schwann.
- Oerter, Rolf (1997). *Psychologie des Spiels* (2. neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union, Beltz.
- Oerter, Rolf; Montada, Leo (Eds.) (1998). *Entwicklungspsychologie* (4. korr. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union. Mieskes, Hans (1983).
- Qualifications and Curriculum Authority (2000). *Curriculum guidance for the foundation stage*. [pdf-file]. Verfügbar unter: <www.qca.org.uk> [5. Juli, 2005].
- Retter, Hein (1978). Typen pädagogischer und didaktischer Ansätze im Elementarbereich. In Dollase, Rainer (Ed.), *Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik* (Bd. 2, p. 135-150). Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Scheuerl, Hans (1990). *Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen* (11., überarb. Neuausgabe). Weinheim: Beltz.
- Schiller, Friedrich (1960). *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen*. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Schweizerischer Kindergärtnerinnen-Verein (1971). *Rahmenplan für die Erziehungs- und Bildungsarbeit im Kindergarten*.
- Schwerdt, Dirk (1975). *Vorschulerziehung. Grundlagen - Ziele - Förderungsbereiche*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Siraj-Blatchford, Iram; Sylva, Kathy; Muttock, Stella; Gilden, Rose; Bell, Danny (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*. [pdf-file]. Institute of Education, University of London, Department of Educational Studies, University of Oxford.
Verfügbar unter: <<http://k1.ioe.ac.uk/schools/ecpe/epe/index.htm>> [3. Juli, 2005].
- Sylva, Kathy; Melhuish, Edward C.; Sammons, Pam; Siraj-Blatchford, Iram; Taggart, Brenda (2004). The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Technical Paper 12 - The Final Report: Effective Pre-School Education. London: Departement for Education and Skills, Institute of Education, University of London.
- Walser, Emmy (1926). Der Kindergarten in Amerika - Teil I. *Schweizerischer Kindergarten, Monatszeitschrift für Vorschulerziehung*, 16 (1), 1 - 3.
- Wannack, Evelyne (1997). *Das Fach Didaktik in der Kindergärtnerinnen-Ausbildung. Eine Befragung von Didaktiklehrerinnen im Kanton Bern* (Forschungsbericht Nr. 17). Bern: Abteilung Pädagogische Psychologie, Universität Bern.
- Wannack, Evelyne (1998). *Auf den Spuren von Emmy Walser*. Biel: unveröffentlichte Seminararbeit an der Universität Bern, Pädagogisches Institut, Abteilung Allgemeine Pädagogik.

-
- Wannack, Evelyne (2003). Kindergarten und Schule – Lehrpläne im Vergleich. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 25 (2), 271-286.
- Wannack, Evelyne (2004). *Kindergarten und Grundschule zwischen Annäherung und Abgrenzung*. Münster: Waxmann Verlag.
- Wolf, Bernhard; Becker, Petra; Conrad, Susanna (Eds.) (1999). *Der Situationsansatz in der Evaluation*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Zimmer, Jürgen; Preissing, Christa; Thiel, Thomas; Heck, Anne; Krappmann, Lothar (1997). *Kindergärten auf dem Prüfstand. Dem Situationsansatz auf der Spur*. Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.