

## Forum I: Wieviel Schule verträgt der Kindergarten?

### **Renate Thiersch: Wieviel und welche Schule braucht der Kindergarten?**

Zur Ergänzung der Darstellung des Projekts KiDZ von Jutta Sechtig werden zwei andere Beispiele für „Schule im Kindergarten“ vorgestellt (1a und b) und anschließend gefragt, was das Besondere an Schule im Unterschied zum Kindergarten ist und was der Kindergarten davon vielleicht braucht (2).

#### 1.a Modellversuch „**Kinderhaus 3 – 10**“ in Baden-Württemberg

Dieser Modellversuch des ZNL in Ulm hatte die Kooperation von Kindergarten und Grundschule zum Thema, und dabei spielte das Konzept des „Verschmelzens“ beider Institutionen eine Rolle, d.h. die Vision einer gemeinsamen Bildungsinstitution, eben das „Bildungshaus 3 – 10“. Konkret ging es darum, an der „Nahtstelle“ beider Einrichtungen durch die Zusammenarbeit Aspekte von schulischer Arbeit in den Kindergarten und Aspekte von Kindergartenarbeit in die Schule zu bringen. Das Programm sah vor, dass Erzieherinnen und Lehrerinnen gemeinsam bzw. in der jeweils anderen Institution mit Kindergarten- und Grundschulkindern an Projekten arbeiteten. Bisher eher schulische Gegenstände und Arbeitsformen sollte in den Kindergarten transportiert und das Konzept von selbstgewählten Aktivitäten und selbstbestimmtem Lernen, wie es für die Kindergartenkonzepte vom Situationsansatz über Reggio bis Einstein/Infans charakteristisch ist, sollte in die Schule eingebracht werden.

Die Bildungshausidee wurde relativ unterschiedlich realisiert, an der Evaluation wird noch gearbeitet. Ich möchte hier besonders die Relevanz der Bildungshausidee für Einrichtungen auf dem Lande erwähnen. Überall dort, wo in den kleinen Orten die Kinderzahlen zurückgehen, bietet die Bildungshausidee die Chance, durch Zusammenarbeit/Zusammenlegung der beiden Einrichtungen die Schule und den Kindergarten im Dorf zu erhalten. Die Chancen, aber auch die Probleme, die sich daraus ergeben, konnte ich bei meinen Forschungen zur Vorbereitung eines Bildungshauses in Hettingen untersuchen.

Als Ergebnisse der Evaluation ergibt sich, ganz analog zu den Ergebnissen von KiDZ: „In der Schule konnten wir für die Zweitklässler des Schuljahres 2009/2010 feststellen, dass Kinder in Bildungshäusern ein besseres Leseverständnis haben als Kinder aus Vergleichsschulen. Insbesondere im Verstehen gelesener Worte und Sätze sind Kinder aus Bildungshäusern erfolgreicher. Der Unterschied beim Verstehen kurzer Texte ist etwas geringer.“ (Petra Arndt und Karina Flaig in: znl-Newsletter 13, 2012.

Jeanette Roos hat ein ähnliches Ergebnisse für ein Sprachförderprogramm im Kindergarten berichtet. Aber dabei ist auch klar, dass die Lesefähigkeit am Ende der 2 Klasse nicht unbedingt aussagekräftig für die weiteren Leistungen im Deutschen sind, wenn Aufsätze der Kinder und insgesamt die

schriftliche Ausdrucksfähigkeit ein größeres Gewicht erlangen. In diesem Zusammenhang ist der Begriff der Bildungssprache wichtig, den Ingrid Gogolin im Projekt FörMig verwendet. Sie bezeichnet damit die relativ formalisierte Sprache, die in der Schule, aber auch im Sachdiskursen ganz allgemein (also auch im Internet) verwendet wird, und über die insbesondere Kinder aus sozial belasteten Verhältnissen mit Migrationshintergrund nicht verfügen. Man kann sie durch den Gebrauch der Schriftsprache, d.h. durch Vorlesen und durch reflektiertes Sprechen darin unterstützen, diese Sprache zu erwerben.

### **1.b Interkultureller Kindergarten Eugenstraße in Tübingen**

Bei diesem Projekt in einer Einrichtung mit 44 Kindern aus Familien sehr unterschiedlicher Herkunft und 4 Erzieherinnen wurde eine Lehrerin der benachbarten Grundschule mit 10 Lehrerstunden pro Woche eingestellt. Schwerpunkt der Arbeit war die Sprachförderung. Die Tätigkeit der Lehrerin begann mit einer Hospitationsphase, ging dann über zur Beteiligung an Alltagsaktivitäten und konzentrierte sich schließlich auf Kleingruppen- und Einzelarbeitsangebote zur Sprachförderung.

In der Zusammenarbeit ergaben sich Herausforderung im Bereich der Abstimmung der Zeiten, der Abstimmung der Inhalte und der Zielrichtung der Arbeit, wobei sich in diesem Fall nicht die traditionelle Differenzlinie (Erzieherinnen sind für die sozial-emotionale Entwicklung, die Lehrerin für die kognitive Entwicklung zuständig) beobachten ließ.

Bei den Aktivitäten der Lehrerin war bemerkenswert, dass sie die Sprachförderung mit der Gruppe der künftigen Schulkinder in einem Raum der Schule durchführte, so dass die Kinder schon mit der Atmosphäre der Schule, mit den Geräuschen und den Räumlichkeiten vertraut werden konnten, dass sie etwa an einer echten Tafel schreiben und malen konnten.

Ein anderer bemerkenswerter Bereich war die Nutzung der Ausleihbibliothek in der Schule, in der die Lehrerin mit den Kindern Bücher ansah und dazu auch die Eltern einlud. Diese Motivation zum Umgang mit Büchern erwies sich gerade für Eltern mit Migrationshintergrund als wichtiger Anstoß.

Für die Kooperation mussten die Arbeitsstile zwischen Pädagoginnen aus zwei unterschiedlichen Institutionen erst miteinander abgestimmt werden. So setzte die Lehrerin, die es gewohnt war, für „ihre“ Kinder zuständig zu sein, eigene Sprechstunden für die Eltern der Sprachförderkinder an, was von den Erzieherinnen als sehr befremdend empfunden wurde, weil sie gewohnt waren, Themen wie die Sprachentwicklung einzelner Kinder zunächst im Team zu diskutieren, und weil sie sich als primär zuständig für die Elternarbeit ansahen und deshalb erwarteten, diese Gespräche gemeinsam zu führen. – An vielen Details war erlebbar, dass entscheidend für den Erfolg der gemeinsamen Arbeit die Integration der Lehrerin in das Team des Kindergartens war; dafür waren gemeinsamen Teamsitzungen und viele Absprachen nötig.

Für die Kinder und für die Eltern hatte die Lehrerin Brückenfunktion in Bezug auf den Übergang in die Schule. Die Eltern kannten schon eine Lehrerin und die Kinder kannten schon ein bisschen Schulalltag. Für die Eltern ergab sich auch eine Vermittlungsfunktion dieser Lehrerin: Sie konnten sie ansprechen, wenn sie sich unsicher waren in Bezug auf die Anforderungen der Schule.

Die Lehrerin berichtete übrigens, dass sich die Kolleginnen in der Grundschule nicht besonders für ihre Erfahrungen im Kindergarten und für möglicherweise daraus abgeleitete Veränderungen für die Grundschule interessierten.

## 2. Was ist eigentlich das Besondere an „Schule“ – im Unterschied zum Kindergarten –, und was davon braucht der Kindergarten vielleicht?

Zunächst ist festzuhalten: Schule ist nicht gleich Schule und Kindergarten ist nicht gleich Kindergarten. Jeder hat sein Bild von Schule und von Kindergarten im Kopf. Die traditionelle Schule ist gekennzeichnet durch formale Bildung, also vorgefertigte Lehrgänge, in denen alle das Gleiche machen, in denen eine klare Zeitstruktur herrscht und die Frage, welche Noten ein Kind hat (ob es „gut“ ist oder nicht), eine große Rolle spielt. Und es gibt Schulen wie die Französische Schule in Tübingen, in denen jahrgangsübergreifend gearbeitet wird und individualisierter Unterricht und Freiarbeit den Alltag bestimmen. Es gibt natürlich ebenso auch sehr unterschiedliche Kindergärten, aber gemeinsam ist ihnen ein Überwiegen von non-formalisiertem und informellem Lernen.

Ich frage jetzt, worin sich Schulen und Kindergärten unterscheiden, und berücksichtige bei meiner Klassifizierung sowohl konkrete institutionelle Merkmale also auch Stereotypen.

Es ergeben sich folgende Kategorien für die Unterscheidung:

<b>Formalisierung von Bildungsgängen:</b>	formale Bildungsprozesse	vs.	non-formalisierte
<b>Fächer/Domänenspezifität:</b>	Verschiedene Bildungsbereiche	vs.	„ganzheitliche“ Arbeit
<b>Zeitvorgaben:</b>	Unterrichtsstunden	vs.	freie Zeiteinteilung
<b>Bedeutung von Leistung:</b>	Noten bzw. Leistungsbeurteilung	vs.	Leistungen weniger relevant
<b>Bedeutung von Wohlbefinden:</b>	Wohlbefinden weniger wichtig	vs.	Wohlbefinden bedeutsam
<b>Selektionsfunktion:</b>	wichtig für spätere Bildungslaufbahn	vs.	wenig wichtig
<b>Individualisierung:</b>	wenig individ. Arbeit, „Klassenverband“	vs.	sehr individualisierte Arbeit
<b>Nähe zu den Familien:</b>	geringer	vs.	groß (Erziehungspartnerschaft)
<b>Status/Ausbildung der Pädagogen:</b>	höher	vs.	niedriger
<b>Grad der Institutionalisierung:</b>	hoch	vs.	geringer
<b>Staatliche Regelung:</b>	hoch	vs.	gering

In den meisten Kategorien wird die traditionelle Schule hoch, der Kindergarten niedrig eingestuft, aber in den Kategorien „Bedeutung von Wohlbefinden“, „Individualisierung“ und „Nähe zu den Familien“ ist es umgekehrt.

Bei der Frage, wieviel Schule der Kindergarten braucht oder verträgt, war klar, dass es nicht darum geht, mehr traditionelle „Schule“ mit all den oben genannten Aspekten in den Kindergarten zu holen. Geht es dann um mehr formalisierte Bildungsprozesse?

Das Projekt KiDZ arbeitet mit der Annahme von domänenspezifischer Entwicklung und entsprechender Förderung. Was bedeutet das? Die Erkenntnis, dass schon sehr kleine Kinder über eine erstaunliche Urteilsfähigkeit in verschiedenen Bereichen der kognitiven Entwicklung (Mathematik (z.B. Mengen), Physik (z.B. Kontinuität von Bewegungen) und allgemeinen Annahmen (Theory of Mind: Belebte und unbelebtes Wesen)) verfügen, führt zu der Annahme, dass Kinder schon früh domänenspezifische Fähigkeiten entwickeln (Pauen, Carey & Spelke). Die pädagogische Frage ist nun, ob Kinder deshalb domänenspezifische Angebote brauchen, damit sie ihre Fähigkeiten in diesen Bereichen besser weiterentwickeln können? Oder können sie auch an alltäglichen Erfahrungen ihre Theorien und Fähigkeiten weiterentwickeln und ist die Verknüpfung der verschiedenen domänenspezifischen Theorien

vielleicht ebenso wichtig? - Die Fragen blieben offen und auf weitere Diskussionen verwiesen.